



Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Antropologia
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

“Você é parda de um jeito e eu sou de outro”:
identidades (des)racializadas e os processos de subjetivação de jovens
pardas/os da periferia do Distrito Federal

Carolina Abreu dos Santos

Brasília

2024

“Você é parda de um jeito e eu sou de outro”:
identidades (des)racializadas e os processos de subjetivação de jovens
pardas/os da periferia do Distrito Federal

Carolina Abreu dos Santos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília como um dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Antropologia.

Orientador: Dr. José Jorge de Carvalho

Banca Examinadora:

Dr. José Jorge de Carvalho (PPGAS/UnB) - Presidente

Dra. Flavia Mateus Rios (ICHF/UFF) - Membro titular

Dra. Tania Mara Campos de Almeida (PPGSOL/UnB) - Membro titular

Dra. Jacqueline Moraes Teixeira (PPGSOL/UnB) - Membro suplente

à pequena lola

pois “se bem pensar, não há lonjura que o coração não alcance”
(Anelis Assumpção)

Os humanistas não querem globalizar no sentido diversal, mas no sentido de unificar, de transformar tudo em um. Quando falam de indivíduo, falam de unicidade. Nós, quando falamos de indivíduo, estamos falando de unidade, estamos dizendo “um”, mas esse “um” é parte do todo, do universo. Se para os humanistas o “um” é o universo, para nós só há “um” porque há mais de um. Percebemos uma diferença entre ser “um” e ser único, enquanto para eles, o “um” e o único são a mesma coisa. Quando dizemos “globo”, estamos englobando e, ao mesmo tempo, reconhecendo as individualidades que existem dentro do globo. Essa é uma questão germinante, que precisa ser tratada e cultivada.

Nego Bispo, A terra dá, a terra quer (2023)

Agradecimentos

Finalizar esta dissertação caminha junto com o desenrolar de muitas outras escolhas que me fazem hoje. Visualizo esse percurso como a travessia de um deserto. Foi longo, árduo e conjurou uma série de acontecimentos internos, pessoais e profissionais “incertos”. Mas, como já dizia meu avô Riomar, “tudo tem seu tempo certo”. E, assim, as coisas se fizeram: no seu tempo, nas suas dificuldades, bonitezas, desapegos e entregas. Tempo exigente. Precisei ser nutrida muitas vezes e por todas elas eu agradeço. Hoje, uma confluência de águas me percorre. E as águas celebram... por reconhecer o valor dessa travessia e dos diálogos estabelecidos na pesquisa.

Primeiramente, agradeço às/aos estudantes interlocutoras/es Mária Júlia, Helena, Nauhr, Adão Messias, Katrina, Rosa e Benício, por toparem conversar comigo, me contarem suas histórias e pelo que me ensinaram sobre o tema e sobre mim. Agradeço também à Maria Paz que abriu os caminhos para o trabalho de campo e ao Raul por gentilmente aceitar me receber, guiar e abrir portas para que a pesquisa acontecesse. À diretoria, coordenação, professores, e a toda a equipe da escola que me recebeu.

Aos meus pais por proporcionarem os melhores sentidos de casa: ninho caloroso e amor abundante - para onde eu sempre quero voltar. À minha mãe, Sílvia, pela simplicidade e autenticidade, que tanto admiro, e ao meu pai, Raul, por ter me ensinado a sonhar, mesmo quando tudo parecia distante. A eles, também agradeço pelos melhores irmãos que eu poderia ter. Rogério, por sua sabedoria cativante e coração de ouro. Camila, pela imensidão de sua sensibilidade e acolhimento. Eu sei que sempre poderei contar com vocês, invariavelmente. Agradeço também à Camila pelas incontáveis conversas sobre o tema de estudo, pela construção e descoberta conjunta, pela leitura cuidadosa, todas as contribuições ao texto e apoio. Ao meu sobrinho, Muri, que, mesmo sem saber, acolheu meu coração todas as vezes que dormiu no meu colo e sorriu para mim. Agradeço ao meu amado companheiro Fred por ser o meu lugar seguro, por todos os incentivos, abraços e palavras sábias. Eu me inspiro em você nessa travessia. Aos meus cunhados, Andressa e Renato, por compor essa família, pelo respeito, carinho e pelas pessoas excepcionais que são. À toda a minha maravilhosa família: vovó, tias e tios, primas e primos, eu amo vocês demais.

Ao lindo encontro que o PPGAS/UnB me proporcionou com um grupo muito especial de pessoas, que, fortuitamente, foram se fazendo acolhimento, afeto,

intelectualidade e brincadeira. Agradeço pelas leituras cuidadosas e críticas, pelas discussões encaminhadoras e por sempre terem acreditado no meu trabalho. Vocês foram essenciais para a construção deste texto. Especificamente, agradeço ao João pelo respeito, afeto e pelo desejo de vida. À Rose, por sua sagacidade e habilidade de juntar mundos. À Nayra, por sua encantaria artística e fortaleza. À Karol, por seu coração vibrante e sorriso delicioso. À Luci, por sua autenticidade cativante. Vocês me veem e eu vejo vocês.

Aos meus amigos de vida Ana Rita, Elaine, Mario e Mônica por me quererem bem. Sempre foi pra sempre.

À Gabi Roraimeira, pelas trocas profundas, pelo espaço seguro e pela amizade.

À minha psicóloga, Priscilla, que segurou minha mão nas tempestades de areia, que me ajudou a identificar os caminhos e a pisar firme.

À Soraya pela mentoria acadêmica assertiva que me ajudou a dar os primeiros passos na caminhada desta pesquisa.

Ao meu orientador Prof. José Jorge de Carvalho, pelas leituras e contribuições importantes. Obrigada pelas revoluções que trilha em nossa universidade.

Ao professor Gersem Baniwa pelos inestimáveis ensinamentos da docência durante o Estágio Docente em Introdução à Antropologia. Aos professores José Jorge, Marcela, Carlos Alexandre, Soraya, Cayon, Luis Roberto, Pimenta e Daniel pela formação em Antropologia. Aos colegas de turma. E a toda a equipe do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/UnB).

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pelo financiamento dessa pesquisa.

Por fim, agradeço às Professoras Flávia Rios, Tania Mara Campos de Almeida e Jacqueline Teixeira por gentilmente aceitarem o convite para compor a banca de avaliação.

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo observar, interpretar e descrever o encontro etnográfico entre pesquisadora e estudantes autodeclaradas/os pardas/os de ensino médio em escola pública no Distrito Federal, Brasil, sobre suas percepções de identidade, identificação e classificação racial, bem como sobre as dinâmicas raciais em suas compreensões de trajetória de vida e em seus contextos sociais escolares e familiares. Com trabalho de campo realizado entre agosto e novembro de 2023, o estudo se deu por meio de observação participante em sala de aula e por entrevistas individuais com sete interlocutoras/es. Inicialmente, observo que a raça não foi mencionada como aspecto que marca suas autoidentificações. Contudo, ao longo de suas narrativas, atento para como as dinâmicas e hierarquias raciais estão colocadas, assim como a diversidade de significados atribuídos em torno da categoria “pardo”, acionadas com base nas experiências de cada um/a, perpassando por uma série de categorias elaboradas a partir da análise, como: (i) fluidez do fenótipo, (ii) multiracialidade, (iii) imposição de racialidade; (iv) negação da negritude por um processo histórico de política de branqueamento, valorização da brancura e antinegitude; (v) baixa percepção de discriminação, embora manifestada; (vi) experiência de um *status* de classe ofuscar a experiência racial; (vii) compreensão de ascendência indígena; dentre outros. A pesquisa também discute as classificações raciais em disputa a partir da diversidade da racialidade parda e as entradas e os entraves para as políticas públicas.

Palavras-chave: identidade; identificação; classificações raciais; categoria ‘pardo’; relações raciais; racismo; narrativas biográficas; etnografia.

Abstract

This research aimed to observe, interpret, and describe the ethnographic encounter between the researcher and high school students self-declared "*pardos*" in a public school in the Federal District, Brazil, focusing on their perceptions of identity, identification, and racial classification, as well as the racial dynamics in their understandings of life trajectories and in their social, school, and family contexts. Fieldwork was conducted between August and November 2023, through participant observation in the classroom and individual interviews with seven interlocutors. Initially, I observed that race was not mentioned as a significant aspect in their self-identifications. However, as their narratives unfolded, I focused on how racial dynamics and hierarchies were present, as well as the diverse meanings attributed to the "*pardo*" category, which were invoked based on each individual's experiences. The analysis encompassed several categories, such as: (i) phenotype fluidity, (ii) multiraciality, (iii) the imposition of racialization, (iv) the denial of blackness through a historical process of whitening policies, valorization of whiteness, and anti-blackness, (v) low perception of discrimination, although it was present, (vi) the experience of class status overshadowing racial experience, and (vii) an understanding of indigenous ancestry, among others. The research also discusses contested racial classifications based on the diversity of the "*pardo*" racial experience and the access to and challenges in public policies.

Keywords: identity; identification; racial classifications; "*pardo*" category; racial relations; racism; biographical narratives; ethnography.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo observar, interpretar y describir el encuentro etnográfico entre la investigadora y estudiantes autoidentificadas/os como “*pardas/os*” de educación secundaria en una escuela pública del Distrito Federal, en Brasil, sobre sus percepciones de identidad, identificación y clasificación racial, así como las dinámicas raciales en sus comprensiones de trayectoria de vida y en sus contextos sociales - escolares y familiares. El trabajo de campo se realizó entre agosto y noviembre de 2023, a través de observación participante en el aula y entrevistas individuales con siete interlocutoras/es. Inicialmente, observé que la raza no fue mencionada como un aspecto relevante en sus autoidentificaciones. Sin embargo, a lo largo de sus narrativas, me enfoqué en cómo se presentan las dinámicas y jerarquías raciales, así como en las diversas atribuciones de significado en torno a la categoría “*pardo*”, activadas según las experiencias de cada uno/a. El análisis incluyó varias categorías, como: (i) fluidez del fenotipo, (ii) multirracialidad, (iii) imposición de racialización, (iv) negación de la negritud a través de un proceso histórico de políticas de blanqueamiento, valorización de la blancura y antinegritud, (v) baja percepción de la discriminación, aunque presente, (vi) la experiencia de que el estatus de clase oscurece la experiencia racial, y (vii) la comprensión de una ascendencia indígena, entre otras. La investigación también discute las clasificaciones raciales en disputa a partir de la diversidad de la racialidad “*parda*” y los accesos y obstáculos a las políticas públicas.

Palabras clave: identidad; identificación; clasificaciones raciales; categoría “*pardo*”; relaciones raciales; racismo; narrativas biográficas; etnografía.

Lista De Figuras e Tabelas

Figura/ Tabela	Descrição	Página
Figura 1.1	Mapa do Distrito Federal e suas Regiões Administrativas, 2020	39
Tabela 1.1	Interlocutoras/es por turma e personalidades homenageadas	54
Figura 1.2	Representação das principais Regiões Administrativas do DF, 2018	57
Tabela 1.2	Interlocutoras/es entrevistadas/os	61
Tabela 3.1	Compreensão das/os interlocutoras/es em relação à composição racial de suas famílias	130
Tabela 4.1	Descrição da inclusão das variáveis raça e cor nos censos brasileiros, 1872 a 2024	177

Lista de Abreviaturas e Siglas

CALAS	Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados em Humanidades y Ciencias Sociales
CLACSO	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CUFA	Central Única de Favelas
DF	Distrito Federal
DINFE	Diretoria de Informações Educacionais
DNA	Deoxyribonucleic Acid (Ácido Desoxirribonucleico)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPEDF	Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
MPB	Música Popular Brasileira
NEM	Novo Ensino Médio

OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCERP	Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
RAM	Reunião de Antropologia do Mercosul
SEDUH	Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Habitação do Distrito Federal
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SIC	Serviço de Informação ao Cidadão
SPI	Serviço de Proteção do Índio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> , em inglês)
UnB	Universidade de Brasília
UniCEUB	Centro Universitário de Brasília

Sumário

Introdução	15
Capítulo 1 - A experiência de campo dita a travessia	32
1.1. O campo imaginado ou o caminho pré-campo.....	33
1.1.1. Planejando o campo	35
1.2. O campo vivenciado.....	37
1.2.1. Articulação do campo, definição da escola e caracterização do território	37
1.2.2. Os caminhos da pesquisa: uma etnografia	42
1.2.3. As/os interlocutoras/es: panorama individual e conjuntural	55
1.2.4. As entrevistas e o devir metodológico	62
Capítulo 2 - Percepção de identidade, identificação e classificação racial: raça não acionada (mas presente) como elemento que compõe a identidade ou a experiência	74
2.1. Identidade e representação: raça não acionada.....	74
2.2. Aos poucos, o não nomeado entra em cena.....	80
2.3. “Raça, raça? Rapaz, agora cê me pegou, porque eu num entendo nada”	82
2.4. Análise dos processos de percepção individual, autoclassificação e identificação racial	89
2.4.1. Consentimentos e demandas	89
2.4.2. Identificam-se como pardas/os, mas logo acionam dúvidas em relação à nomeação ...	90
2.4.3. Termo pardo presente: entre a cor e a raça.....	92
2.4.4. O contraste e a delimitação de fronteira da categoria	96
2.4.4.1. Muitas vezes a heteroidentificação se dá em forma de racismo	103
2.4.5. Ser parda/o, como é?	112
2.4.6. Compreensões parciais.....	118
Capítulo 3 - Por uma defesa das narrativas do particular: adentrando as experiências de racialização não nomeada nos meios sociais familiares e escolares	122
3.1. Por uma ênfase ao particular (eminentemente social).....	123
3.2. A configuração racial familiar e as subjetivações da identidade racial	129
3.2.1. “Brasília é uma feijoadá né, literalmente. Tem gente de todo lugar aqui”	137
3.2.2. Uma suposição de classe ofuscando raça	141
3.2.3. Uma experiência entre fronteiras	150
3.2.4. O irmão pardo, “as brincadeiras” e a força invisível da branquitude	155
3.3. O ambiente escolar na promoção da reflexão sobre as questões raciais	163
Capítulo 4 - Classificações raciais em disputa: a diversidade das identidades étnico-raciais e as entradas e os entraves para as políticas públicas	171
4.1. Breve histórico sobre as classificações raciais no Brasil: múltiplas, fluidas e políticas	172
4.1.1. As perspectivas das/os estudantes sobre as categorias raciais do IBGE	179

4.2. Autorrejeição, negação da negritude e multirraciedade	184
4.2.1. “Tu vai falar: ‘eita, é ele”	184
4.2.2. Os efeitos do racismo na autopercepção étnico-racial: Adão Messias e a denegação racial.....	186
4.2.3. Nuances de cor e (multi)raciedade	189
4.3. Chamaram-me negra, índia e coloquei numa caixinha para pensar depois: imposição de racialidade e o devir de Helena.	193
4.3.1. Parda ou negra? O debate sobre a agregação de pretos e pardos na categoria negra e como ressoa na experiência de Helena.....	194
4.3.2. A saída pelo meio termo e pela multirraciedade.....	201
4.4. Indígena é pardo? Pardo desassociado do negro, apagamento indígena e experiência de racialização.....	203
4.5. As categorizações raciais em crise: dinâmicas sócio-históricas em reconfiguração e uma discussão sobre o acesso a direitos.....	212
Considerações contínuas	225
Referências Bibliográficas	231
Anexo	247

Introdução

Lembro-me de quando comecei a refletir sobre o dilema das experiências de racialização do sujeito pardo. Digo: quando comecei a refletir a partir de bases acadêmicas, pois me é constitutiva uma experiência. Percebo que essa discussão foi ganhando mais destaque ao mesmo tempo em que eu aprofundava meus estudos. Cada vez mais, dissertações e debates sobre a questão do pardo emergiam, tanto na academia quanto nas redes sociais e nas conversas cotidianas. O tema tem se tornado mais presente recentemente, de uma maneira que não se via antes na história. É uma construção sócio-histórica em andamento, uma aprendizagem coletiva e dinâmica.

Ao longo desse caminho, um sentimento sempre esteve comigo: o medo. O medo de escrever sobre essa temática me acompanha desde os meus primeiros questionamentos. É um tema polêmico, um tabu, difícil de abordar com algumas pessoas, e que pode despertar dores profundas em muitos. Por elas, eu inicio pedindo licença e manifestando o meu respeito a todas as suas formas e manifestações.

Meu compromisso está em acolher as diversas formas de experiência racial, mantendo, ao mesmo tempo, uma postura política de defesa da continuidade, ampliação e fortalecimento das cotas raciais. Há quem veja na expansão dessa discussão um desafio às cotas, como se isso pudesse torná-las desnecessárias. De fato, pode acontecer se a conduzirmos de forma irresponsável. No entanto, minha perspectiva é contrária: quanto mais observo as experiências de racialização de pessoas pardas, mais percebo a necessidade dessas políticas.

Ao mesmo tempo, escolho não oferecer uma perspectiva confortável. Como pontua Grada Kilomba (2020), o conforto na produção acadêmica e na escrita pode atuar como um mecanismo de regulação dos discursos marginalizados. Minha posição pessoal se alinha à diversidade narrada pelas/os interlocutoras/es desta pesquisa, no sentido de clamar por sair da invisibilidade, por possibilitar discutir o tema em termos amplos e específicos, sem cristalizar as diferenças, buscando uma compreensão ética, inclusiva e responsável.

Comprometo-me, na minha reflexão e escrita, com a proposta central de Ana Mumbuca (2019), pesquisadora e escritora quilombola do Quilombo Mumbuca localizado no estado de Tocantins, em sua dissertação de mestrado, na qual argumenta

ser fundante pensar quem é a pessoa que escreve, para quem se escreve e com que finalidade se escreve. São perguntas que procuro responder ao longo deste trabalho.

Por fim, esta dissertação é minha contribuição – a partir do meu olhar e reflexões que foram fruto do encontro etnográfico com estudantes, marcado por um momento singular para cada um/a de nós.



Nesta dissertação abordo sobre o meu encontro com estudantes de 1o ano do Ensino Médio em uma escola pública localizada no Núcleo Bandeirante, região administrativa do Distrito Federal, no Brasil. Os encontros se deram por meio de observação participante em aulas de sociologia e de conversas individuais realizadas entre agosto e novembro de 2023. Meu contato, primeiramente, tinha como objetivo entender se e como o tema das identificações e classificações raciais as/os mobilizavam. O foco era conversar com autodeclaradas/os pardas/os, e/ou com aquelas/es que tivessem dúvidas em relação às suas identificações raciais. A pesquisa contou com um total de sete interlocutoras/es adolescentes, sendo quatro do gênero feminino e três do gênero masculino - um deles, branco. Por fim, este trabalho trata em observar, interpretar e descrever como se deram os diálogos que tinham como pano de fundo o objetivo de compreender as percepções de identidade e classificação, bem como as percepções sobre as dinâmicas raciais em suas compreensões de trajetória de vida e em seus contextos sociais, como o escolar e o familiar, especialmente.

A identificação de cor e raça que mais cresceu nos últimos anos foi a dos pardos. O último censo promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2022, demonstrou que 45,3% da população brasileira se identificava dessa maneira. Quanto aos demais: 43,5% se identificava como branca, 10,2% como preta, 0,8% como indígena e 0,4% como amarela. Contudo, poucos estudos se debruçaram para compreender suas perspectivas, embora tenha ganhado maior projeção nos últimos anos. Este estudo se aproxima de investigações mais recentes (Silva & Leão, 2012; Daflon, 2017; Felix, 2024) centradas em compreender a racialização do sujeito autodeclarado pardo.

Considerando a relevância social do tema, o fato de ser amplamente discutido nas redes sociais e a falta de produção consolidada sobre a racialização de sujeitos pardos no Brasil, entendo que este trabalho pode trazer contribuições para o entendimento dos variados retratos que compõem as percepções de identidade,

autoclassificação e identificação racial de sujeitos pardos no Distrito Federal, assim como para ampliar o debate sobre as relações raciais no Brasil. Mais especificamente, este estudo visou compreender quais os estímulos que levam estudantes, em contextos específicos, a pensar em identidade e identificações, processos de racialização, padrões de discriminação e preconceito racial, além das dinâmicas de silenciamento da raça nos âmbitos familiares e escolares. O recorte de estudantes de escola pública urbana do Ensino Médio, com idade aproximada dos 15 aos 20 anos, foi escolhido com vistas a compreender como estudantes que podem ser alcançados por políticas públicas em futuro próximo estão entendendo e percebendo o fenômeno das classificações raciais para acesso às cotas raciais, e como estão se referindo a identificações em contextos diversos.



A chegada nesse tema é constitutiva, tendo em vista que sou uma mulher parda, dentro das significações das categorias estatais de raça e cor no Brasil. Portanto, minha motivação para compreender o lugar identitário desse indivíduo “pardo” se dá nos níveis individual, coletivo e teórico-acadêmico. Tenho uma trajetória de vida bastante marcada pela desracialização, no sentido de uma evitação de conceber raça nas experiências até o início da vida adulta, embora atravessada por uma experiência de racialização como negra e/ou não-branca. Por racialização aqui e ao longo desse estudo me refiro ao processo de vivenciar a raça. Ou seja, significando os sentidos atribuídos pelos sujeitos no cotidiano a partir de suas próprias experiências em relação com terceiros e em reação a eles. Em outros momentos, a racialização também é interpretada no sentido de um processo de inferiorização.

Apresento-me de outras formas. Sou filha de pai macapaense e mãe nascida no Distrito Federal, com avós maternos provenientes dos interiores de Minas Gerais e da Paraíba e paternos originários do Pará. Sou a mais velha de três filhos. Nascida e criada em Sobradinho-DF, com trajetória escolar de ensino infantil e básico em escolas públicas da região. Graduei-me em Relações Internacionais, em 2009, pelo Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, quando descobri o apreço pelo trabalho e envolvimento intelectual. Apesar da recomendação do meu orientador à época para seguir carreira acadêmica na área, não tive interesse no curso oferecido pela universidade pública local, aliado sobretudo a minha prioridade de ser remunerada. Não conseguiria conciliar aulas de mestrado com um emprego, pelo horário das aulas se

darem unicamente no período diurno, e por não ter garantia de bolsa naquele momento. Fui para o mercado de trabalho.

Uns anos depois de formada, e depois de alguma experiência profissional, tive a oportunidade de atuar como assistente de projetos em uma organização internacional, por dez anos. Apesar de, ao longo desse período, desenvolver muitas críticas à forma como o órgão atuava no país, ao não prover uma escuta adequada aos modos de agir das secretarias e órgãos do governo e ao tender a tentar impor formatações hegemônicas, tive a oportunidade de aprender os processos de gerenciamento de projetos, dialogar com interlocutores do governo e apoiar a realização de pesquisas e projetos de grande impacto. Participar das missões locais desses projetos despertou em mim um interesse latente pela abordagem antropológica, ainda que não totalmente reconhecida por mim na época. Como observadora, suspeitava que os engajamentos com os servidores e ou com as lideranças comunitárias poderiam acontecer de forma mais respeitosa e de troca, e que possuía habilidades interpessoais que me permitiriam lidar com os diversos desafios desses encontros. Foi somente ao ingressar no mestrado que pude contextualizar plenamente essa experiência dentro do âmbito da antropologia.

A ocasião que fez caminho para chegar na Antropologia foi a realização de uma Especialização em Estudos Afro-latino-Americanos e Caribenhos pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) em colaboração com o Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). Meus interesses de pesquisa naquele momento estavam relacionados com uma compreensão mais expandida sobre os processos de racialização dos indivíduos autodeclarados pardos no contexto brasileiro. Na especialização, conduzi uma investigação exploratória sobre percepção de identidade racial por meio de uma pesquisa *survey*, tendo em vista o contexto pandêmico da coronavírus. Essa investigação inicial mobilizou os desdobramentos para minha entrada no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS) na Universidade de Brasília (UnB) e para esta pesquisa de mestrado.



“O ato de escrever é um ato de criar alma, é alquimia. É a busca de um eu, do centro do eu, o qual nós mulheres de cor somos levadas a pensar como “outro” — o escuro, o feminino. Não começamos a escrever para reconciliar este outro dentro

de nós? Nós sabíamos que éramos diferentes, separadas, exiladas do que é considerado “normal”, o branco-correto. E à medida que internalizamos este exílio, percebemos a estrangeira dentro de nós e, muito frequentemente, como resultado, nos separamos de nós mesmas e entre nós. Desde então estamos buscando aquele eu, aquele “outro” e umas às outras”.
(Glória Anzaldúa, 2000)

Esta dissertação propõe realizar estudo antropológico no campo das relações étnico-raciais brasileiras. Insere-se no campo da antropologia pois tem como objetivo observar como os indivíduos percebem e interpretam suas identidades e/ou identificações raciais, as práticas de diferenciação e discriminação no cotidiano.

Dito isso, *de onde se escreve* afeta inevitavelmente as formas como fenômenos são interpretados e registrados. Tal perspectiva é recente na antropologia, pois historicamente se buscou fundamentar o campo de estudos em uma base científica, sustentando a ideia de uma abordagem universal para caracterizar os processos e fenômenos estudados, fundamentada em neutralidade, objetificação e distanciamento (Abu-Lughod, 2018). Ser uma pesquisadora “parda” estudando sobre “pardas/os” – uma proximidade tão marcante – pode soar, a alguns antropólogos, como problema irremediável na ordem de uma pesquisa científica.

A antropologia se apresenta como campo de estudo que se dedica à compreensão da alteridade, ou seja, do “outro”. Esse “outro” é aquele diferente de nós, com os quais teríamos um distanciamento cultural, racial, étnico, territorial, entre outros. Ao mesmo tempo, o exercício do antropólogo é se aproximar, e adentrar de forma a buscar uma suposta totalidade sobre um determinado fenômeno social.

No âmbito da antropologia brasileira, naturalizado o lugar do antropólogo branco (Pereira, 2020), os outros internos seriam os negros, indígenas, quilombolas, camponeses, as classes populares. Como questiona a antropóloga brasileira Luena Pereira: qual seria o lugar desses outros quando se tornam pesquisadores, e estudam os seus próximos? O perigo anunciado tem que ver com “a identificação e o deslize fácil para a subjetividade” (Abu-Lughod, 2018: 197).

Como breve contextualização, é importante destacar que a antropologia passou por um reposicionamento em relação aos seus “objetos de estudo”, impulsionado por uma série de pressões históricas. Novas reflexões passaram a incluir a dimensão da

história e do sujeito, para além da compreensão de uma estrutura rígida, como aspectos fundamentais para entender as mudanças e perspectivas outras. Essa virada foi influenciada pela crise da pós-modernidade que se refletiu no campo da antropologia, a partir das críticas aos valores modernos, como a racionalidade, democracia, estado-nação e igualdade; questionando assim a colonialidade, e promovendo reivindicações por diferentes pontos de vista sobre a história mundial. Tal transformação impactou profundamente a prática antropológica, questionando a validade de uma abordagem positivista, a noção de razão como garantia para compreender o mundo por meio de esquemas totalizantes, e a concepção de representação. Ou seja, não faria sentido mais “falar com uma autoridade automática em nome de outros definidos como incapazes de falar por si mesmos - primitivos, sem escrita, sem história” (Clifford, 2016:41).

Apesar das mudanças paradigmáticas no campo, impulsionadas pelas críticas pós-modernas e pelas teorias de gênero - que estavam denunciando que a subjetividade sempre esteve presente nas análises e que “o pessoal é político”, e, portanto, relativizando o que é ciência ou não a partir do posicionamento do pesquisador, aqueles mesmos outros - (negros, indígenas, quilombolas, entre outros), quando no estudo dos seus - eram, e são, deslegitimados como pesquisadores sendo rotulados como militantes (Behar, 1996; Pereira, 2020). Ao mesmo tempo, são questionados quando não focam em suas próprias comunidades, ou naqueles com os quais se sentem pertencentes, pois pertencendo às margens, não haveria centralidade possível em seus olhares. Por conseguinte, supõem-se que não poderiam incorporar o olhar universal, único capaz de representar, seja a si, seja ao outro (Carvalho 2001; Pereira, 2020).

Afirma Pereira (2020: 1) que a transformação do perfil dos cientistas sociais “desafia a ideia de um ‘nós antropológico’ centrado em uma ideia naciocêntrica que não reconhece sua posição de classe, raça e território, ou seja, branca, de classe média, oriunda ou socializada no sul/sudeste do país”. Adicionalmente, como assinala o antropólogo brasileiro José Jorge de Carvalho (2001), também não reconhecem quando suas antropologias seguem as métricas e pretensões universais provenientes da Europa. Para o autor, as críticas promovidas pelas viradas antropológicas se refletiram no país mais no sentido das questões de autoria e aos problemas da representação e negligenciaram o questionamento sobre o papel da antropologia como construtora de conhecimento e de poder sobre o outro. De forma similar, a antropóloga palestina-estadunidense Lila Abu-Lughod (2018: 197), fora do contexto nacional, defende que

muitos antropólogos ainda “permanecem relutantes em examinar as implicações da situacionalidade concreta de seu conhecimento”.

Por meio dessa compreensão, a de que um trabalho etnográfico é moldado a partir de uma posicionalidade, nota-se que a maior parte dos estudos sobre sociedade tem sido da mesma forma parcial. Tal fato “não torna tais estudos menos valiosos; simplesmente nos lembra que devemos atentar constantemente para a posicionalidade do eu antropológico e de suas representações do outro” (Abu-Lughod, 2018: 198).

É importante reconhecer que autores anteriores às viradas antropológicas e decoloniais já defendiam abordagens que desafiavam o fazer científico da antropologia, embora suas perspectivas não fossem reconhecidas ou legitimadas. Um exemplo notável, e que escolho para compartilhar, é o de Zora Hurston¹, que, muito antes de um ambiente receptivo à ideia de criticar a verdade, ou a representação, o situar-se e o levar a sério as/os interlocutoras/es, Zora defendia uma abordagem mais próxima e empática, falando não apenas sobre as/os interlocutoras/es, mas pesquisando com elas/eles. Defendeu a ideia de estudar os seus e realizou uma pesquisa em sua cidade natal, com sua própria comunidade. Zora enfrentou resistência na comunidade acadêmica da época, onde sua abordagem etnográfica representava uma ruptura com as práticas tradicionais. Orientada pelo célebre antropólogo estadunidense Franz Boas, que produzia no contexto de profissionalização da disciplina, que tinha ideias bastante rígidas sobre o que seria o trabalho de campo, e cujo foco estava na preservação e registro das culturas consideradas "nativas", também deslegitimou seu trabalho por apresentar uma visão da cultura como algo em constante transformação, em contraste com a crença predominante na época de que era importante estudar culturas que estavam fadadas a desaparecer (Campo, 2021). Zora enfrentou barreiras não apenas por suas “ousadias” metodológicas, mas também por sua identidade como mulher negra proveniente de uma comunidade periférica, que ousava desafiar preconceitos e normas estabelecidas na antropologia (Hurstón & Basques, 2019). As viradas antropológicas subsequentes demonstraram a validade, riqueza metodológica e inovação de suas pesquisas.

Contudo, pesquisar o seu próximo, e situar-se, ainda é visto com desconfiança pelo campo da antropologia, no sentido de equívoco epistemológico e como falha

¹ Zora Neale Hurston (1891-1960) foi uma antropóloga, folclorista, escreveu romances, peças e roteiros para o teatro e para o cinema. e somente mais recentemente tem sido reconhecida como uma das grandes escritoras estadunidenses. Mais informações sobre a contribuição de Zora à antropologia podem ser vistas no episódio sobre ela do Podcast “Campo – um podcast de Antropologia” produzido em 2021: <https://open.spotify.com/episode/6yZHnUqBphn1NLgRjk0rxT>

irremediável, pois estando tão próximo perderia muitas nuances do fenômeno. Estar distante, contudo, não significa alcançar totalidade.

Quando o antropólogo brasileiro e pertencente ao povo indígena baniwa Gersem Luciano Baniwa (2015) fala sobre a antropologia reversa, e por conseguinte valida uma antropologia que se baseia na experiência de se estudar a seu próprio meio, ou sua sociedade, ou a si mesmo, argumenta que compreende o campo como uma lente “multifocal, multidimensional e multicósmica que possibilita ao indígena enxergar coisas que a própria antropologia não consegue ou não quer enxergar, porque este dispõe de outras formas, propósitos e ângulos para enxergar” (Baniwa, 2015: 234).

A posicionalidade implicada demarca uma experiência e uma forma outra de ver. Movimentar-se no fazer antropológico, a partir da minha experiência racial, aproximada, em algum nível, daquelas apresentadas pelas/os interlocutoras/es me permite ver as coisas de um ponto de vista específico, não necessariamente melhor. Como defendo ao longo deste estudo, a partir dos diálogos estabelecidos, as experiências raciais apontam para uma multiplicidade de sentidos, compreensões e vivências, podendo-nos nunca compreender, interpretar ou descrever totalmente a experiência, mesmo que daquele momento específico do qual nos debruçamos em análise. Trata-se de uma interpretação situada, parcial.

Assim sendo, a pesquisa será atravessada necessariamente por como o meu corpo foi inscrito no momento etnográfico e por como a minha posicionalidade implicou na forma como os diálogos foram estabelecidos e interpretados.



Antes de adentrar as discussões propostas e desenvolvidas a partir do trabalho de campo, gostaria de apresentar brevemente o contexto histórico, social e teórico sobre o tema a ser discutido, partindo de uma compreensão nas ciências sociais e humanas sobre como as identidades são concebidas, para em seguida discutir como estas são fomentadas a partir da formação nacional. Em sequência, exploro como as identidades são institucionalizadas no projeto de uma nação mestiça para o Brasil, a partir dos trabalhos da elite intelectual do país no século XIX e XX. Destaco, também, as interpretações das ciências sociais sobre as dinâmicas raciais no país, particularmente os processos de identificação e racialização dos sujeitos não-brancos. Além disso, pinceiro sobre o processo de passagem de um Estado antirracista para um racismo antirracista

(Bernardino-Costa, 2023), fomentado pela atuação dos movimentos negros e sociais na luta por correção das desigualdades raciais, acesso a direitos para indivíduos não-brancos, e a conseqüente disputa pelas categorias raciais, adentrando o dilema da categoria “pardo”, e situando esta pesquisa nesse cenário.

É consenso nos estudos das ciências humanas que as identidades étnico-raciais são construções sociais e que estão sujeitas a um jogo de articulações e diferenças (Hall, 2014 [1996]), ou seja, não se afirmam sozinhas, não remetem a uma essência ou a algo imutável (Cardoso de Oliveira, 2023 [1976]), mas a um processo em constante elaboração, construção de significados e marcação de fronteiras simbólicas (Barth, 1998). Nesse sentido, as expressões de identidade estão estreitamente conectadas a experiências, subjetividades e interações sociais, sendo inscritas culturalmente; e a subjetividade representa o espaço em que atribuímos sentido a nossas interações com o mundo (Brah, 2006). Contudo, e ao mesmo tempo, as identidades raciais também podem ser fixas, a medida em que são marcadas, em determinadas circunstâncias, embora estejam sujeitas a reinterpretações em outras. Em outras palavras, elas podem ser simultaneamente fixas e fluidas, com e sem uma essência definida (Carvalho, 2020; Brubaker & Cooper, 2018).

As identificações e classificações raciais, portanto, se dão em processos complexos de articulação que levam em conta contextos políticos, históricos, sociais, culturais, institucionais, assim como as interações cotidianas. Suas construções e negociações são influenciadas pela forma como se deu o processo de formação da nação (Segato, 2007). No contexto brasileiro, o processo de formação nacional resultou em um estado racial, no qual a ideia de raça passou a ser um princípio ordenador da estrutura social (Bernadino-Costa, 2023). A construção das identidades nacionais - ou melhor, o estabelecimento das divisões raciais - foi constituída, inicialmente, pela instituição colonial e pelas relações de poder vigentes, repercutindo nas relações raciais do país até os dias de hoje, apesar das variadas atribuições de significados estabelecidas, a depender do contexto histórico, regional, posição social de quem classifica e de quem é classificado.

Posteriormente, no contexto da pós-abolição da escravatura, em 1888², essa construção foi fundamentada na ideologia racial elaborada pela elite brasileira entre o

²A Lei Áurea (Lei n° 3353), que institui a abolição da escravatura, promulgada em 1888, não trouxe consigo projetos de indenização, concessão de direitos ou inserção dos negros na sociedade. Como consequência, o negro torna-se, aos olhos da máquina estatal, um “problema” a ser resolvido. Em

final do século XIX e meados do século XX. No contexto da abolição, o debate sobre a composição racial do país ganhou destaque, buscando definir como substituir trabalhadores escravizados por trabalhadores livres (Bernardino-Costa, 2023). Nesse momento, uma extensa população negra representava, a partir da perspectiva das elites, uma ameaça e um obstáculo na construção de uma nação industrializada e desenvolvida. A construção de uma nação e a busca de uma identidade nacional étnica única, portanto, se tornou uma grande preocupação para vários intelectuais no país, como bem descreve o antropólogo congolês-brasileiro Kabengele Munanga (2023 [1999]).

O pensamento racial da elite brasileira foi fortemente influenciado pelos métodos eugenistas e pelo racismo científico que circulavam pela Europa naquele momento. O racismo científico, com base no darwinismo social³, defendia a ideia de que a humanidade estaria dividida em raças, e de que haveria uma hierarquia entre elas, em que a raça branca seria a mais civilizada e associada ao progresso da humanidade. Segundo essa visão, os africanos seriam inferiores e os mestiços degenerados. No entanto, no Brasil, a lógica de que a mestiçagem implicava um fator de degeneração foi posteriormente flexibilizada para que fosse entendida como um caminho para branquear a população (Munanga, 2023 [1999]); Schucman, 2023 [2018]; Bernardino-Costa, 2023).

Por conseguinte, as teorias de superioridade racial moldaram profundamente o imaginário das elites e influenciavam as decisões políticas do período. Por essa via, para compor os trabalhadores livres, e com declarado objetivo de branquear a população, o país investiu em fortes políticas de imigração europeia⁴, e posteriormente de outros grupos “não europeus”⁵, o que configurou uma grande transformação demográfica no país. Nesse contexto, a mestiçagem foi institucionalizada como um projeto político prioritário da nação (Bernardino-Costa, 2023; Carone & Bento, 2017).

resposta, a nação adotou estratégias para enfrentar esse “problema”, refletidas, entre outras, no confinamento psiquiátrico e carcerário dos negros, na exclusão dessa parcela da população do processo de escolarização e industrialização e, por fim, nas políticas de imigração com o objetivo de branquear a população.

³ O darwinismo social foi uma ideologia que aplicava a teoria da evolução das espécies de Darwin para justificar uma hierarquia racial entre os seres humanos.

⁴ No ano de 1911 é promulgada a Lei 9.081, que concede passagens, terras, dinheiro e compensação para imigrantes europeus que desejassem se instalar voluntariamente no país.

⁵ De acordo com Jeffrey Lesser (2015), o quantitativo de europeus presentes no Brasil não seria suficiente para branquear a população no tempo sugerido para se constituir como uma nação “moderna e civilizada”, e, por este motivo, as elites brasileiras trabalharam para atrair imigrantes “brancos” de outras nações em números significativos do Oriente Médio, do Leste Europeu e da Ásia que passaram a ser incluídos na categoria desejável, embora fossem de origens étnicas variadas.

No contexto da construção de uma identidade nacional, há um certo consenso entre estudiosos das relações raciais de que foi a partir da publicação de *Casa Grande e Senzala* (1933), do sociólogo e escritor brasileiro Gilberto Freyre, que se consolidou a ideia de um Brasil mestiço⁶, formado pela fusão de negros, descendentes de africanos; pelos indígenas, originários; e pelos brancos, de origem europeia. Em sua obra, Freyre integra simbolicamente os negros como povos que constituem e que influenciam positivamente a cultura da sociedade, em termos amplos, assim como os indígenas. Os últimos, por sua vez, já haviam sido incorporados anteriormente pelo movimento artístico do romantismo que os idealizava como símbolo da nação (Guimaraes, 2003). Contudo, Freyre constrói uma interpretação de Brasil baseada na incorporação das influências de negros, brancos e indígenas, consolidando o chamado "mito das três raças" - concepção posteriormente desenvolvida e reforçada por Darcy Ribeiro (1995), antropólogo brasileiro⁷.

Nesse momento, a ideia que se buscava promover era a de que raça e cor não tinham sentido, e sim a brasilidade de um povo gestado culturalmente pela mestiçagem. Essa mestiçagem, portanto, inauguraria no Brasil o fundamento de um povo diverso, que conviveria de forma pacífica⁸ (Munanga, 2023 [1999]), em contraste com o que ocorria em outras partes do mundo na época, como por exemplo o sistema de segregação racial estabelecido nos Estados Unidos e o extermínio de seis milhões de judeus pelos nazistas na segunda guerra mundial. A ideia de Freyre gesta o que outros

⁶ Outros marcos foram a semana de Arte Moderna de 1922, em que a ideia de moderno consistia em pensar uma nova ideia de Brasil e de povo brasileiro, a partir das obras de escritores como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, do escultor Victor Brecheret, do compositor Heitor Villa-Lobos, e de artistas plásticos como Anita Malfatti, Di Cavalcanti, entre outras/os.

⁷ Kabengele Munanga (2023 [1999]) argumenta que Darcy Ribeiro, em livro intitulado "*O povo brasileiro*", de 1995, defende a ideia de uma nova etnia nacional, numa tentativa de unificação política "por meio da supressão das identidades étnicas discrepantes". Munanga (2023 [1999]) pontua que "talvez esse processo de unificação política brasileira feito num clima antidemocrático explicaria por que a confluência de tantas e tão variadas matrizes formadoras não resultou na formação de uma sociedade multiétnica". E complementa: "o surgimento de uma etnia brasileira, capaz de envolver e acolher a gente variada que no país se juntou, passa tanto pela anulação das identificações étnicas de índios, africanos e europeus quanto pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem" (Munanga, 2023 [1999]: 100).

⁸ Freyre (1933) entendia que o processo de escravização no Brasil, conduzida pelos portugueses teria ocorrido de forma menos agressiva e violenta do que a ocorrida em outros países, como nos Estados Unidos, e essa condição se daria pela anterior experiência dos portugueses com os mouros, já acostumados com a interculturalidade. Essa condição permitiu uma maior aproximação entre a casa grande e a senzala, promovendo uma zona de confraternização entre eles e uma aproximação sexual entre as indígenas, e as escravas com os senhores brancos, contudo, sem levar em consideração as relações de poder estabelecidas (Bernardino-Costa, 2023). Como pode ser visto em Bento (2016: 59), "Freyre postula que a distância social entre dominantes e dominados é modificada pelo cruzamento inter-racial que apaga as contradições e harmoniza as diferenças levando a uma diluição de conflitos. Ao postular a conciliação entre as raças e suavizar o conflito, ele nega o preconceito e a discriminação".

sociólogos brasileiros como Florestan Fernandes (1965) vão chamar de “mito da democracia racial”, significando que não haveria racismo no Brasil e que a prova disso é a mistura racial (Neves, 2022). Como argumentam Silva & Leão (2012: 120), a miscigenação foi tida como “catalizadora da construção de uma nação sem fronteiras rígidas entre grupos raciais. Nesse sentido, o pardo ou o mestiço aparece como o representante dessa mistura – que, em certo sentido, é compreendido como o brasileiro em sua essência”. Nessa circunstância, prevalece a ideia de cor sobre a ideia de raça, marcada por um discurso anti-racialista (Guimarães, 2003).

Com efeito, a ideia disseminada por intelectuais brasileiros que afirmava a existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais e camadas sociais do país repercutiu na política exterior e promoveu o interesse de institutos de pesquisas internacionais para tentar compreender as razões pelas quais o Brasil se diferenciava “positivamente” de seus pares Estados Unidos e África do Sul, onde estava instalada a segregação racial (Schwarcz, 2012).

Os estudos financiados pela Unesco⁹ (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), entre as décadas de 1940 e 1950, foram marcados por pesquisas que, por um lado, visavam confirmar a tese inicial do projeto, baseada em Freyre, como a do sociólogo estadunidense Donald Pierson e, por outro, por pesquisas que acabaram por desmistificar as dinâmicas desracializada sugeridas. Em estudo realizado em 1940, no contexto da cidade de Salvador, Pierson (1971 [1942]) apontava que as oportunidades estavam abertas a negros e brancos e que os preconceitos que se davam no Brasil eram provenientes por uma posição de classe e não de raça, pois sendo negro e estando em uma classe superior haveria possibilidades de ascensão (Bernardino-Costa, 2023).

Contudo, ao fim, e ao contrário, os estudos que marcaram o projeto foram aqueles que corroboraram para desmistificar a ideia de uma democracia racial, demonstrando a existência de preconceito de cor e relações de dominação que remontavam às da antiga ordem escravocrata, em trabalhos como os de Florestan Fernandes, Oracy Nogueira e Virginia Bicudo (Campos, 2024).

Fernandes, Nogueira e Bicudo passam a compreender a partir de seus estudos o preconceito racial como a “base de um processo de reprodução das desigualdades entre grupos e atrelada a discriminação” (Campos, 2024: 16), embora não fosse ainda visto

⁹ O nome da agência das Nações Unidas em inglês é “*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*”.

como causa direta das desigualdades entre brancos e não brancos, mas como fruto do processo de escravização.

Fernandes (2008 [1964]) argumenta que a escravidão no Brasil foi um sistema que implantou o preconceito e um forte senso de superioridade racial na sociedade brasileira, retirando dos negros as possibilidades de competir de forma equitativa com os brancos na disputa por empregos, educação e subsistência no século XX. Já Virgínia Bicudo, socióloga e psicanalista brasileira, demonstra que a mobilidade social de pretos e mulatos não era suficiente para atenuar os preconceitos relacionados às suas marcas raciais. O sociólogo brasileiro Oracy Nogueira, em 1950, por sua vez, observa que o preconceito no Brasil se manifesta através da "marca", ou seja, das características físicas visíveis. Ele ressalta que a discriminação racial não é suavizada mesmo para aqueles de classes mais altas, e que a percepção dessas marcas podia variar conforme o contexto e a relação social. Essas análises destacam a falácia do mito como discurso que normaliza as condições de desigualdade racial.

Nogueira (2006) indicava também que pardos tinham mais chances de ascender socialmente do que os pretos. O historiador estadunidense Carl Degler (1971), sugere que essa ascensão estava ligada ao processo de embranquecimento pelo qual alguns passavam; fazendo com que o mulato fosse visto como um “tipo socialmente aceito no Brasil” (Munanga, 2023 [1999]).

Contudo, o mito da democracia racial, combinado com o ideal de embranquecimento e a exaltação da miscigenação, influenciaram as ações do Estado até o final do século XX no Brasil e repercute no campo social até os dias atuais. Essas concepções afastaram as discussões sobre racismo e discriminação racial do espaço público, o que, por consequência, impediu a implementação de medidas eficazes para reparar as desigualdades raciais (Bernardino-Costa, 2023).

Na final da década de 1970, estudos dos sociólogos Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle concluíram que a desigualdade no Brasil ocorria entre brancos e não brancos, tendo como base a discriminação racial. Pretos e outros grupos não-brancos apresentavam desvantagens socioeconômicas significativas em relação aos brancos. Essas pesquisas se tornaram marcos nas discussões sobre as relações raciais no país e continuam sendo referências até os dias de hoje, apesar de que, conforme os próprios autores alertaram, haveria limites em suas metodologias, que estavam focadas em analisar os efeitos socioeconômicos da discriminação racial, mas não as dinâmicas

concretas de sua operação, podendo apresentar variadas nuances nos processos de racialização desses indivíduos (Campos, 2024:18; Daflon, 2017).

Nesse contexto, tais evidências sociológicas se aliaram à já persistente luta dos movimentos negros de positivar a identidade negra, quando convencionou-se agregar pretos e pardos em uma mesma categoria, a negra, tendo repercussão e uso tanto para as políticas públicas quanto para resultar em dados sociais do país.

A criação das políticas afirmativas foi um momento de virada para que a questão racial viesse a se constituir como tema de debate nacional e tem desde então dispensado um importante embate político e ideológico no país (Theodoro, 2022). Além disso, a criação das cotas raciais em universidades e concursos públicos e a inclusão dos pardos no grupo de negros, juntamente com os pretos, redimensionou o debate sobre as identidades, sobre o racismo e no sentido de se identificar quem é negro no contexto brasileiro, ou seja, definir quem seria elegível para acessar as cotas. No entanto, esse debate, tem alcançado uma maior proporção de pessoas, à medida que as instituições estatais e sociais passam a coletar cada vez mais dados sobre raça e cor para conhecer a realidade socio-racial e fornecer embasamento para a elaboração e implementação de políticas públicas, entre outros fins, assim como por uma transformação cultural na sociedade brasileira que mobiliza as pessoas, mesmo as que não irão acessar direitos, a pensar sobre suas identidades.

Mais recentemente, a categoria tem sido disputada também por outros movimentos, como de indígenas, que alertam sobre o apagamento promovido pelas instituições governamentais historicamente no país contra esses povos; e, mais recentemente, por grupos que advogam por uma compreensão mestiça, coesa, que não concordam com tal agregação, tendo em vista sua complexidade sócio-histórica.

À vista disso, a complexidade do contexto brasileiro resulta em uma experiência diversa de racialização, permeadas pelos mitos arraigados, pela hierarquia imposta pela branquitude, pela anti-negritude, pela multirracialidade e pelas disputas por categorias, como a do “pardo”. Ao longo da história, a categoria de raça e cor “parda” foi empregada de formas variadas, como para descrever povos indígenas, diferenciar negros livres de escravizados e, posteriormente, para designar uma cor entre o preto e o branco, englobando aqueles que não se encaixassem nas categorias polares (Daflon, 2017). Portanto, essa categoria foi associada e dissociada a/de significados variados ao longo da história, e continua a redesenhar fronteiras de cor e de raça no imaginário da população brasileira, assim como na teoria quanto na política.

Embora até então poucos estudos se dediquem a compreender a racialização do sujeito pardo, trabalhos mais recentes (Silva & Leão, 2012; Daflon, 2017; Felix, 2024) têm demonstrado uma diversidade de significações desses sujeitos a seus processos de racialização. Esse cenário evidencia a necessidade de compreender as dinâmicas raciais a partir da complexidade inerente ao tema, conforme exposto, ao adotar uma abordagem que considere os processos sócio-históricos e as diferenciações de significados existentes entre contextos regionais, e ainda mais singulares, como no nível dos sentidos das interioridades dos indivíduos sem, contudo, deixar de levar em consideração que estes retomam significados e sentidos da sociedade.

Nesse sentido, esta pesquisa evidencia aspectos que se destacaram nas experiências das/os interlocutoras/es e é escrita entremeada pelas interpretações conjunturais e de inspiração biográfica-narrativa, vinculando-as com o contexto social em que estão inseridos. Por fim, a análise das discussões e temas emergentes nos diálogos se apoia em perspectivas teóricas multidisciplinares que auxiliam na compreensão dos processos de identificação e dos silenciamentos em torno da questão racial, articulada a partir de uma reflexão teórico-analítica-etnográfica.



Para facilitar a compreensão da leitura proposta, apresento um horizonte de como os capítulos foram organizados. O **Capítulo 1**, intitulado “*O campo dita a travessia*” oferece uma visão detalhada do percurso da pesquisa, abordando tanto a etapa de planejamento quanto a experiência vivenciada em campo. Nesse processo, destaco as interações com o interlocutor principal, a oficialização do estudo na escola, e a caracterização socioespacial do território. Relato também com se deram as interações com as/os estudantes em sala de aula e com aquelas/es que aceitaram participar do estudo. Em seguida, apresento uma breve descrição de alguns aspectos biográficos das/os interlocutoras/es e traço um panorama sobre o que marca suas experiências em termos de uma caracterização socioeconômica, migratória e de trajetória escolar. Logo depois, examino como a metodologia inicialmente planejada foi ajustada para se adaptar às dinâmicas encontradas em campo, e destaco as referências teórico-metodológicas que orientaram as análises dos diálogos estabelecidos.

Já o **Capítulo 2**: “*Percepção de identidade, identificação e classificação racial: raça não acionada (mas presente) como elemento que compõe a identidade ou a*

experiência” tem como objetivo refletir, a partir da etnografia, sobre os processos de construção das identidades das/os estudantes, analisando os elementos que consideram constitutivos dessas identidades. Inicialmente, observo que a raça não foi mencionada como aspecto que marca suas autoidentificações. Ao longo da análise, procuro entender esse fenômeno, investigando os significados que atribuem à raça, como percebem suas próprias identificações raciais, o processo de construção e vivência dessas identificações, além das nuances associadas à identidade racial parda.

Em seguida, o **Capítulo 3**: “*Por uma defesa das narrativas do particular: adentrando as experiências de racialização não nomeada nos meios sociais familiares e escolares*” amplia a reflexão sobre as experiências de racialização não nomeada examinando as dinâmicas familiares e escolares. Com base em discussões no campo antropológico, desenvolvo um ensaio sobre como o social e o individual se interrelacionam e confluem, propondo uma abordagem não generalista que valorize o senso de interioridade, por meio de uma inspiração narrativa-biográfica e das etnografias do particular. Assim sendo, construo seções com base nas perspectivas biográficas de três interlocutoras/es para discutir nuances de identidades autodeclaradas pardas e dinâmicas familiares interracializadas, a partir de motes como: (i) a raça sendo ofuscada pela classe; (ii) a experiência enquanto forma de subjetivação e representação; e (iii) a força invisível da branquitude. O capítulo também investiga como o silenciamento sobre a questão racial nas famílias - seja por deslocamento de raízes, por uma lógica enraizada da democracia racial ou pela valorização da branquitude e consequentemente do racismo - contribui para processos de desracialização nas vivências de estudantes. Por fim, são exploradas as dinâmicas raciais no ambiente escolar, destacando o papel da escola na promoção de debates sobre questões raciais, a partir das percepções das/os estudantes e da pesquisadora, articuladas à literatura especializada.

E o **Capítulo 4**: “*Classificações raciais em disputa: a diversidade das identidades étnico-raciais e as entradas e os entraves para as políticas públicas*” inicia apresentando um breve histórico sobre as classificações raciais no Brasil, explorando como as categorias foram modeladas e transformadas ao longo do tempo. Em seguida, analiso a perspectiva das/os interlocutoras/es sobre as categorias de raça e cor atualmente utilizadas pelo IBGE. O capítulo também propõe adentrar a diversidade das identidades étnico-raciais a partir das experiências de três interlocutoras/es, evidenciando aspectos que foram significativos em relação à autoidentificação como

pardas/os, inicialmente desracializada, por meio de uma perspectiva biográfica, permeadas por: (i) negação à negritude; (ii) implicações de uma identidade nomeada politicamente; e (iii) ascendência indígena. A partir dessas discussões, busco fomentar uma reflexão a respeito das disputas em torno da categoria “pardo”, considerando os aportes dos órgãos estatais, dos movimentos sociais e das interações e significações cotidianas. Por último, examino os desafios da categoria “pardo” para a concepção e implementação das políticas de cotas raciais no Brasil contemporâneo.

Por fim, elaboro considerações contínuas do que foi apresentado no sentido de que o que se captura é um retrato de um processo em construção e passível de interpretações múltiplas. Pela continuidade e em defesa de uma intelectualidade aberta ao diálogo, me coloco à disposição para conversar sobre este trabalho e temas correlatos em: carolinaabreusantos@gmail.com.

Capítulo 1 - A experiência de campo dita a travessia

É marcante na antropologia a perspectiva de que o campo indica as vias da pesquisa. Que tudo se dá a partir do ponto de partida que é o acontecimento do encontro etnográfico. Proponho começar apresentando um pouco sobre como esse campo foi imaginado e planejado, para então descrever como foi experimentado. Surge então a questão: é possível distinguir nitidamente experiência e imaginação? Seria viável, de pronto? Afinal, imaginar ou, digamos, teorizar sobre as coisas não configuraria também uma ação simbólica, como sugeriu o antropólogo estadunidense Clifford Geertz ([1980]1991), e, portanto, uma realidade tão densa quanto a experiência “real”? O que se imagina e se propõe performar em campo já o molda e o inaugura como espaço de pesquisa. Além disso, a realização no campo também não implica uma imaginação por parte de todos os envolvidos? Como observou Mariza Peirano (2008: 5), antropóloga brasileira, a experiência de campo “não está lá; [...] está dentro de nós”. No entanto, embora imaginadas, não se pode falar das coisas como se já as conhecessemos, pois, a “estrutura e a composição do mundo nunca estão acabadas. Ao contrário, o mundo se constitui continuamente - assim como, de fato, nós mesmos, sendo parte dele” (Ingold, 2019:17). Portanto, neste capítulo me comprometo a apresentar os aspectos que de uma forma ou de outra interagem e confluem para a experiência que delinea as bases deste estudo e o estudo em si.

Descrevo inicialmente o percurso que foi sendo tomado a partir de experiências que moldaram a proposta e condução do planejamento do estudo. Apresento, em seguida, como se deram as articulações para oficializar a pesquisa, as justificativas para a escolha da escola, além de uma breve caracterização histórica e social do Núcleo Bandeirante, região administrativa onde o estudo foi realizado. Narro a transição entre planejamento e a entrada em campo em si, o caminho de como as interações foram se dando com o interlocutor-guia, com as/os estudantes em sala de aula, e com cada um/a das/dos estudantes interlocutoras/es que aceitaram participar da pesquisa. Nesse relato, demonstro como a metodologia planejada foi sendo adaptada e transformada pela forma como as relações, interesses e disponibilidades foram se dando em campo. Logo depois, apresento um breve perfil individual das/dos estudantes interlocutoras/es e faço uma categorização geral dos aspectos considerados relevantes para a interpretação dos temas propostos para o estudo em si. Em seguida, apresento reflexões metodológicas do estudo e demonstro como este foi sendo construído a partir de uma inspiração

biográfica-narrativa (Sônia Maluf, 1999; Suely Kofes, 2001), da teoria vivida (Peirano, 2008) e de perspectivas múltiplas das teorias das relações étnico-raciais brasileiras.

Como síntese, aponto que o estudo tem centralidade no contexto do Distrito Federal. O trabalho de campo ocorreu entre agosto e novembro de 2023, em escola pública de Ensino Médio, localizada em área urbana, na Região Administrativa do Núcleo Bandeirante, no Distrito Federal. O estudo contou com observação participante em sala de aula e com a realização de entrevistas individuais com 7 estudantes de 1º ano. Os nomes que as/os referenciam tratam-se de pseudônimos escolhidos por elas/eles próprias/os, de forma a resguardar a confidencialidade. A escola está também anonimizada assim como as/os demais interlocutoras/es apresentados. O objetivo geral do estudo foi o de compreender os processos de percepção, subjetivação e entendimento pessoal de estudantes pardas/os de Ensino Médio público no Distrito Federal sobre identidade, autoclassificação e identificação racial, bem como sobre as dinâmicas raciais em suas compreensões de trajetória de vida e em seus contextos sociais escolares e familiares.

1.1. O campo imaginado ou o caminho pré-campo

Tendo me graduado em Relações Internacionais em 2009 e, portanto, sendo um pouco estrangeira na área, desde que entrei no curso de mestrado em antropologia tinha uma curiosidade imensa pela experiência de campo. Ao passo que as aulas tocavam nos temas etnográficos, e sempre que na medida do possível me engajava nos textos clássicos ou contemporâneos sobre trabalho de campo, ia nutrindo o desejo por esse momento que um dia iria chegar. A sensação era de que seria um exercício de realização pessoal e não só um processo acadêmico, de investigação, de fazer antropológico. Antecipava que seria um processo de estar em contato, participar ativamente, deixar-me ser afetada, engajar, friccionar (Cardoso de Oliveira, 1996), ou seja, viver. Peirano (2008) menciona que o antropólogo inglês Edward Evans-Pritchard via como essenciais para um antropólogo não apenas a capacidade intelectual e a preparação teórica, mas também outras qualidades, como entrega à experiência, sintonia com o grupo e disposição para se colocar no lugar do outro.

A disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa em Antropologia, ministrada pela Professora Soraya Fleischer, no primeiro semestre de 2023, contribuiu significativamente para visualizar o campo, antecipar as interações necessárias, e tomar

as devidas precauções metodológicas, mas principalmente para compreender que as coisas acontecem nas condições que o campo oferece (Ingold, 2019). Isso significa que, por mais que possamos imaginar o campo, é essencial compreender que este é influenciado por uma variedade de fatores que só se revelarão quando estivermos presentes, conforme as interações entre pessoas e elementos. Durante a disciplina, elaborei o projeto de pesquisa para orientar e facilitar as articulações com o campo. Os aspectos metodológicos me deixavam muito entusiasmada para ver como tudo se desdobraria no ambiente presencial. As valiosas contribuições dos colegas ao projeto foram essenciais para adentrar o campo com mais ferramentas e confiança.

Como forma de registrar tudo aquilo que poderia contribuir para a pesquisa, elaborei um documento pré-campo, onde compilei referências do que observava, lia e ouvia, bem como sinalizava leituras pendentes e temas para aprofundamento. Essa etapa foi crucial para evitar perder conteúdo em diversos papéis aleatórios, assim como o caminho que minhas reflexões foram traçando sobre o tema e sobre o processo de investigação.

Primordialmente, foi-me fundamental fazer parte de um grupo de acolhimento-estudo composto por amigas(o) do programa onde regularmente nos reuníamos para ler, discutir e comentar os trabalhos finais das disciplinas, ensaios, e reflexões de pesquisa de cada um/a de nós. Esse processo contribuiu significativamente para o meu amadurecimento acadêmico e principalmente para o fortalecimento metodológico da pesquisa.

O campo também foi sendo imaginado por meio das minhas participações em eventos acadêmicos e das trocas com colegas que estavam elaborando trabalhos que tinham proximidades com o meu. Em particular, a participação na Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM), em agosto de 2023, foi uma forma de sentir como a minhas reflexões sobre o tema da racialização do sujeito pardo era recebida. O evento também proporcionou encontros com colegas que relatavam experiências de racialização diversas em seus contextos locais, ou seja, as diferenças nas percepções sobre identidade racial influenciadas pelos processos de socialização em suas regiões de origem. A discussão sobre a racialidade parda foi tencionada em uma oficina que se debruçava sobre os temas da heteroidentificação e na apresentação da minha pesquisa ao grupo de trabalho do qual participei, onde minhas perspectivas e pesquisa foi recebida com respeito e interesse. Imaginar o campo a partir de uma base mais sólida sobre o tema foi fundamental para a implementação da minha pesquisa.

Outro momento marcante nessa conjuntura de imaginar o campo ocorreu durante minha participação na Plataforma para o diálogo “Identidades subalternizadas. Emergencias, estrategias y luchas para la invisibilización cultural em América Latina” organizada pelo Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados em Humanidades y Ciencias Sociales (CALAS), em Guadalajara, México, em agosto de 2023. Nesta ocasião, pude dialogar com colegas do México, Argentina e Colômbia sobre identidades em disputa nesses países, a partir de mobilizações políticas que levam em conta subjetividades em reconfiguração. É emblemático pensar sobre as identidades dos “prietos”¹⁰ no México, que seriam os “mestiços”, não necessariamente de pele preta, mas que vivenciam uma experiência de racialização próxima aos negros, ou “afros” – como são nomeados aqueles com ascendência africana. Aos “prietos” também está associada uma estigmatização que se vincula às classes populares. Da mesma forma aprendi sobre a identidade política dos “marrones”¹¹ na Argentina que, conforme apresentado pelo coletivo Identidad Marron, engloba descendentes de indígenas, camponeses, e migrantes internos e internacionais. O coletivo articula-se politicamente contra as opressões e o apagamento da história negra, indígena ou migrante na Argentina. Mesmo considerando a diferença dos processos sócio-históricos de cada um desses países, o diálogo com os colegas sobre essas identidades em reconfiguração se alinhou às minhas perspectivas de pensar as diversidades de experiências de racialização que o campo poderia apresentar.

1.1.1. Planejando o campo

O local escolhido para estabelecer os diálogos propostos foi o espaço escolar visto que se constitui como lugar de potencial construção de identidades, a partir da coexistência de alteridades (Matos, 2008), e de muitos entendimentos sobre si e sobre a sociedade. A escola também se constitui como ambiente capaz de promover discussões e transformações que podem ser repercutidas ao longo da vida dos indivíduos.

O recorte metodológico, no âmbito do planejamento da pesquisa, envolveu a seleção de uma ou duas escolas públicas de Ensino Médio localizada(s) em áreas

¹⁰ O movimento social Prietologías que luta pelas causas dos “prietos” produz um podcast, o Prietologías, que está disponível em: <https://open.spotify.com/show/1pL0rL7TdCjSs4F3Dkvwfw>. O grupo também se mobiliza pela página do Instagram: @prietologias.

¹¹ Sobre o coletivo Identidad Marrón, ver mais em: Identidad Marrón (2021). Marrones Escriben: Perspectivas Antirracistas desde el Sur Global. UNSAM, Universidade Nacional de San Martín e The University of Manchester ou pela página do Instagram a seguir: @identidadmarron

urbanas periféricas do Distrito Federal (DF). A escolha por escolas públicas é justificada pela maior parte das/dos estudantes pardas/os no DF estarem matriculadas/os nessas instituições de ensino (Educacenso, 2022)¹², assim como para investigar como as diferenciações de racialização também se dão nesse contexto específico. Inicialmente cogitei comparar escolas públicas e particulares, e/ou urbanas e rurais. No entanto, pelo curto tempo de pesquisa que normalmente é concedido ao nível de mestrado, tomei a decisão de realizar em uma escola somente, priorizando, assim, interação mais dedicada a um determinado contexto e espaço. Restringi também somente a uma escola pública. Certamente poderíamos nos deparar com outras nuances nas representações e atribuições simbólicas aos temas propostos se comparássemos uma escola pública e uma particular, por exemplo. Todavia, antecipo que as nuances encontradas em relação às experiências de racialização das/dos estudantes em uma escola pública apenas não são menos relevantes ou diversas, ou ainda não passíveis de comparação.

Projetei entrevistar exclusivamente estudantes do 1º ano do Ensino Médio, considerando que poderão ser alcançados por políticas públicas por meio das cotas raciais para vestibulares em futuro próximo, embora não imediato. Ainda que o trabalho não tenha como objetivo comparar os diferentes anos letivos (1º a 3º ano), partia da hipótese de que os estudantes do 3º ano poderiam ter uma percepção de identidade racial um pouco diferente daqueles que acabaram de entrar na escola, devido à proximidade com o tema do acesso à universidade por meio das cotas raciais.

Ao considerar a pesquisa com estudantes adolescentes e/ou jovens também levo em conta suas posições como sujeitos ativos na construção do conhecimento, contestando, portanto, o adultocentrismo (Bravo e Vásquez 2021), e recuperando a importância de suas vivências e perspectivas para a compreensão das complexidades sociais. É relevante destacar que a adolescência, nesse contexto urbano, pode ser lida como um período de construção de identidade e, portanto, momento em que estariam aprendendo a se entender e a sustentar esses lugares. Mais especificamente, em relação ao tema deste estudo, estariam ainda se apropriando do debate das categorias raciais. Contudo, a partir de suas percepções podemos compreender quais atribuições de sentido e compreensões elaboram sobre suas identificações raciais e sobre as classificações

¹² Dados do Educacenso de 2022, que se refere ao Censo Escolar promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados foram fornecidos pela Gerência de Disseminação de Informações e Transparência de Dados à Diretoria de Informações Educacionais (DINFE) em resposta em 06 de junho de 2023 à consulta via Acesso à Informação junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC – DF.

vigentes, demonstrando suas formas singulares de compreensão do mundo. Por fim, suponho que a pesquisa etnográfica com jovens pode revelar nuances de um contexto multifacetado, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas culturais, sociais e raciais em um cenário em constante transformação.

Havia também imaginado que a ponte para a interlocução com as/os estudantes poderia se dar por meio da sala de aula, mais especificamente, por meio das aulas de sociologia, especialmente dos encontros que versassem sobre relações étnico-raciais ou assuntos afins, se houvesse, bem como por meio de eventos promovidos pela escola ou pelos estudantes sobre o tema, como o Dia da Consciência Negra. A finalidade seria o de integrar-me ao ambiente escolar e aproximar-me das/os interlocutoras/es, ao mesmo tempo em que contribuiria para atender às demandas das/os professoras ou das/dos estudantes em relação aos meus temas de pesquisa.

A partir da convivência na escola, por meio das interações em sala de aula, planejei convidar, com o apoio das/os professoras/es, as/os estudantes interessadas/os em participar de rodas de conversa organizadas por mim sobre o tema da identidade racial. Essas conversas ocorreriam no ambiente da escola, ao final da aula, em horários alternativos ou conforme a conveniência das/dos estudantes. A partir das rodas e dos diálogos estabelecidos, e levando em consideração o interesse das/dos estudantes, projetei convidá-la/os para entrevistas individuais para captar as diferenças entre as percepções acionadas coletiva e individualmente.

Toda a experiência vivenciada, desde a observação participante até as rodas de conversa e entrevistas seria registrada por meio da etnografia. Ressalto que minha perspectiva de etnografia representa retratar o encontro singular entre a/o pesquisador/a e a/o interlocutor/a, cada um em seu momento específico (Peirano, 2008).

1.2. O campo vivenciado

1.2.1. Articulação do campo, definição da escola e caracterização do território

Pelas minhas consultas prévias, e tentativas de fazer contato com escolas, iniciar a articulação institucional pela gestão poderia atrasar o início do trabalho de campo. Consultei uma colega professora de sociologia da rede pública do DF sobre como poderia tomar esse percurso, e ela me orientou a começar buscando professoras/es interessadas/os e receptivas/os a pesquisadoras/es, ao invés de escolher uma escola de

início - sugestão que também foi recebida durante a aula de métodos. Essa abordagem permitiu um processo mais natural, fluido e eficiente. Prontamente, ela entrou em contato com sua rede de professoras/es de sociologia no DF comentando sobre a proposta da pesquisa e fiquei no aguardo das manifestações de interesse.

Dentro de poucas semanas, um professor expressou interesse, e começamos um diálogo para que eu pudesse compreender melhor as características da escola, da região administrativa, da direção escolar, das/dos estudantes e os procedimentos necessários para minha entrada como pesquisadora. Ao final, ele foi o único, da rede de contatos referida, que demonstrou interesse em me receber e em oferecer suporte para a minha participação na escola. Esse professor é o Raul, e acabou se tornando o principal contato e guia na escola. O acordo se deu após identificar a escola onde atua como local interessante para investigar o tema em questão, conforme descrevo adiante. Portanto, o trabalho de campo foi realizado em uma escola pública localizada em área urbana, na região administrativa do Núcleo Bandeirante, no Distrito Federal¹³, e teve a duração de aproximadamente quatro meses, entre agosto e novembro de 2023.

Este estudo está, portanto, contextualizado no Distrito Federal, unidade federativa do Brasil, situada no centro-oeste do país, dentro do estado de Goiás, que teve a capital federal transferida para esta região¹⁴ em 21 de abril de 1960, como parte de um projeto de interiorização dos poderes do Estado. Esse momento histórico da construção de Brasília, atraiu muitos imigrantes nacionais, especialmente dos estados de Goiás e Minas Gerais e do nordeste do país.

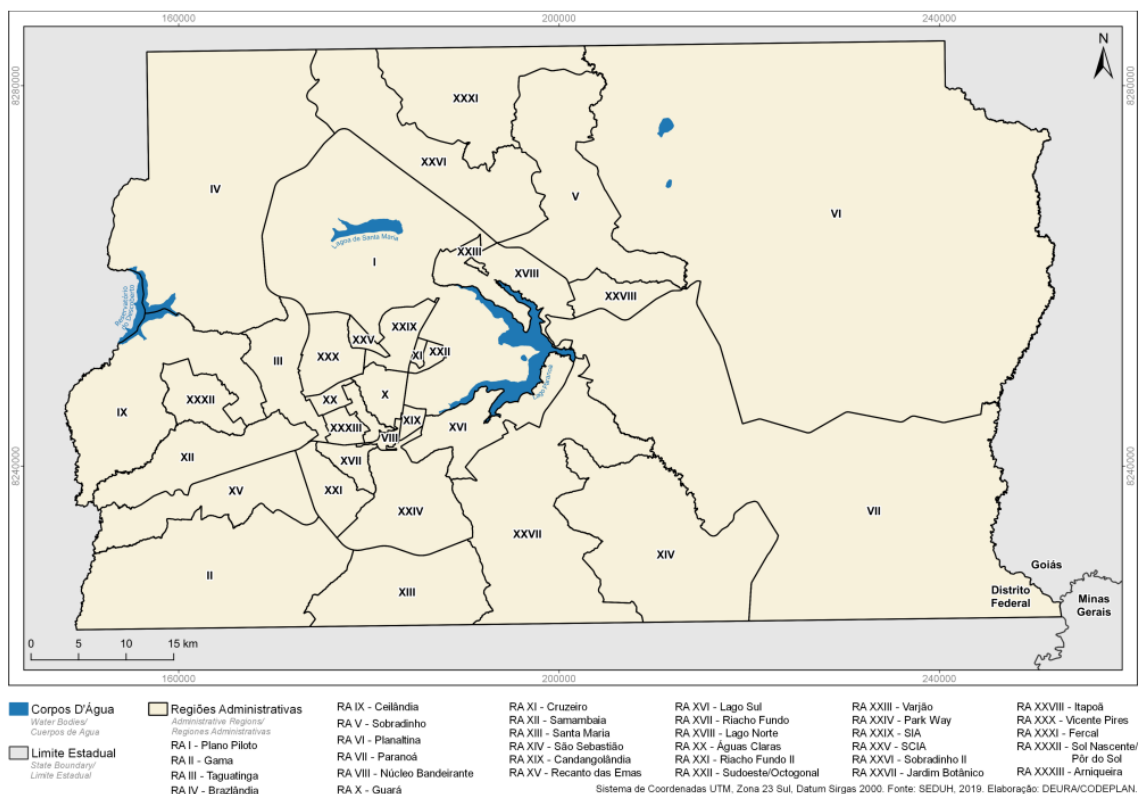
O Núcleo Bandeirante foi a primeira ocupação desses imigrantes, nomeados como candangos, que vieram trabalhar na construção da capital; e emergiu como centro comercial que fornecia bens e serviços aos construtores. Conhecida anteriormente como Cidade Livre, devido à isenção de impostos para atrair comerciantes, e também em

¹³ O Distrito Federal atualmente está dividido em 35 regiões administrativas, sendo o Núcleo Bandeirante uma delas. Pode-se acessar pelo sítio da Secretaria de Estado de Governo do Distrito Federal, o número, nomeação, data de início e norma de criação para cada uma delas: <https://segov.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/Aniversario-RAs.pdf>

¹⁴ Referências sobre como a região, ou mais propriamente o bioma Cerrado, foi ocupada/o antes da construção de Brasília podem ser consultadas por meio dos livros: “Andarilhos da Claridade: os primeiros habitantes do cerrado” de Altair Sales Barbosa (2002) e “História da terra e do Homem no Planalto Central: Eco-história do Distrito Federal. Do indígena ao colonizador” de Paulo Bertran ([2011] 1994). O livro “O quilombo que gerou Brasília: os acontecimentos silenciados e a história contada a partir da perspectiva do quilombo mesquita”, da pesquisadora Antonia Samir, lançado em 2024, descreve a negligência com as terras dos povos de Mesquita no processo de demarcação do Distrito Federal. Destaca que Brasília foi construída nas áreas do território do Quilombo. Além disso, narra a importância do Quilombo Mesquita para a construção de Brasília, e a perspectiva do Quilombo sobre a história da construção da capital.

contraste à cidade de Brasília que estava sendo construída segundo normas rígidas (Santos, 1965), o Bandeirante¹⁵, conforme indicado pelo geógrafo brasileiro Milton Santos (1965), emerge como um símbolo da desigualdade econômica e social do DF, uma característica que marca a região.

Figura 1.1: Mapa do Distrito Federal e suas Regiões Administrativas



Fonte: Codeplan, Atlas do Distrito Federal, 2020¹⁶

Segundo informações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE)¹⁷ de 2018, com base no censo de 2010, Brasília é apontada como a cidade mais segregada do mundo. Estudos indicam que as desigualdades sociais que marcam o

¹⁵ A previsão da existência da Cidade Livre estava restrita ao período da construção de Brasília (1956-1960) e tinha como função a prestação de serviços e comércio e não eram permitidos alvarás para residências. Entretanto, houve fortes movimentos para fixação da cidade, que foi finalmente realizada “por meio da Lei nº 4.020, de 20/06/61, do Congresso Nacional, no governo João Goulart, pois, nessa época, Brasília não possuía autonomia política. A partir de então, o Movimento passou a lutar pela implantação da infraestrutura necessária a uma cidade: água, luz, rede de esgoto, pavimentação, entre outros”. Ver em <https://www.bandeirante.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/> A cidade teve sua fundação em 19 de dezembro de 1956, e se tornou reconhecida como uma região administrativa do DF (VIII) em 1994.

¹⁶ Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/atlas-do-distrito-federal-2020/>

¹⁷ Ver em: OCDE. Divided Cities: Understanding Intra-urban Inequalities. OECD Publishing: Paris, 2018.

Distrito Federal remontam à história do planejamento e construção, ou seja, sugerindo que essa segregação estava prevista desde os estágios iniciais da cidade, integrando-se ao plano da capital. Isso contrasta com a crença comum de que as cidades satélites surgiram espontaneamente ao redor de Brasília (Lemos, 2022). O estudo também revela que a segregação é racial. Com uma população atual de 2.817.381 milhões de pessoas, dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022¹⁸ indicam que 48.7% se declara parda, 40% branca, 10.7% preta, 0.5% amarela e 0.1% de indígenas. A maioria dos indivíduos pretos e pardos reside fora da zona central, nas cidades periféricas, ou seja, nas Regiões Administrativas de renda baixa e média-baixa, de acordo com os dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan)¹⁹ em relatório sobre os Retratos Sociais do Distrito Federal (Codeplan, 2018).

Apesar dos primeiros indícios que prenunciavam a segregação social no Distrito Federal a partir do Núcleo Bandeirante, a região administrativa é agora classificada, em termos de renda, como média-alta (Codeplan, 2018). De acordo com dados da Codeplan, que conduzia a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) a cada dois anos, a população do Bandeirante era de 24.093 pessoas, em 2021. Quanto à distribuição da população por raça e cor, tem-se que 47.6% é de pardos, 38.5% brancos, 11.1% pretos e 2.5% amarelos (Codeplan, 2021a).

Nas escolas de Ensino Médio no Núcleo Bandeirante em 2022, tem-se um total de 1127 estudantes matriculados sendo 48.7% de estudantes pardos, 31.1% de brancos, 3.8% de pretos, 0.6% de amarelos e 0.3% de indígenas. Além disso, 15.5% não possui uma declaração de cor ou raça (Educacenso, 2022²⁰). Considero este último dado particularmente interessante para o estudo. Acredito que essa caracterização é um aspecto relevante para a pesquisa na região, pois engloba uma grande maioria das/dos estudantes dentro do foco de estudo: os pardos e aqueles que têm dúvidas sobre sua identificação racial.

¹⁸Informações referentes ao último censo do IBGE de 2022. Ver em <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

¹⁹ A Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) foi liquidada e teve todo seu acervo transferido para o Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF Codeplan), instituição pública, criada na forma de autarquia especial, pela Lei no. 7.154, de 7 de junho de 2022. Ver em <https://www.ipe.df.gov.br/>

²⁰ Dados do Educacenso de 2022, fornecidos pela Gerência de Disseminação de Informações e Transparência de Dados à Diretoria de Informações Educacionais (DINFE) em resposta em 06 de junho de 2023 à minha consulta via Acesso à Informação junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC – DF.

Em relação aos dados de cor e raça da escola onde a pesquisa é conduzida, observa-se que a maioria das/dos estudantes está registrada como parda (65%), seguido de brancos (15%), pretos (10%) e não declarados (5%). Um aspecto de interesse adicional na caracterização da escola é que muitos estudantes residem em outras regiões administrativas. Enquanto 60% são residentes do próprio Núcleo Bandeirante, 10% são da Candangolândia, 10% do Park Way e Vargem Bonita, e o restante dos 20% estão distribuídos entre Guará, Riacho Fundo I (setor de chácaras), Arniqueiras, Águas Claras, Riacho Fundo II, Recanto das Emas e Samambaia. Sugiro que o fato de atrair estudantes de outras regiões administrativas é atribuído à sua reputação como uma instituição de ensino de melhor qualidade na área²¹.

Realizar este estudo no Distrito Federal se dá pela facilidade de acesso e de mobilidade, considerando que se trata de onde me situo; e na região administrativa do Núcleo Bandeirante pelas alianças estabelecidas, assim como pelas características destacadas em termos de cor e raça.

Constantes trocas virtuais foram realizadas com o interlocutor-guia, Raul, para detalhar a minha entrada como pesquisadora. Raul mencionou que naquele momento lecionava para seis turmas de 1º ano e uma turma de 2º ano. Manifestei o interesse de acompanhar uma turma, de 1º ano, com vistas a interagir mais profundamente com um grupo de estudantes. Raul demonstrou interesse em uma possível colaboração minha com apoio na discussão sobre questões raciais em sala de aula. Segundo ele, os temas raciais estavam sendo trabalhados, no semestre anterior, a partir de obras exigidas pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS)²². O PAS trata-se de um sistema de avaliação que

²¹ De acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), enquanto a média para o Distrito Federal no nível do Ensino Médio é de 4, a escola onde a pesquisa se realiza alcança uma nota acima da média, com 4.4. O IDEB é calculado com base no aprendizado das/dos estudantes, considerando a soma de português e matemática dividido por dois, multiplicado pela taxa de aprovação. A nota vai de 0 a 10. Pode-se ver o detalhamento dos dados por escola em <https://qedu.org.br/>. Além disso, a escola possui uma classificação média-alta no Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE), com um número de 5, indicando que os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do INSE (INSE, 2021). A nota registrada significa que: “considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem desde o ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros” (INSE, 2021).

²² Programa de Avaliação Seriada (PAS) é um processo seletivo específico da Universidade de Brasília que possibilita que os estudantes que desejam ingressar em um curso de graduação possam realizar a prova de acesso em três etapas: uma avaliação a cada ano do Ensino Médio. O programa destina metade das vagas em todos os cursos aos aprovados por esse sistema. Para estudar, os interessados se baseiam na matriz de referência, que apresenta as competências e habilidades exigidas, assim como nas obras sugeridas como temas para discussão que serão levantadas nas avaliações. As obras estão dispostas em várias modalidades, como textos, músicas, filmes, pinturas, entre outras. Mais informações disponíveis em: <https://pas.unb.br/>

se dá ao longo dos três anos do ensino médio regular para estudantes que almejam ingressar na Universidade de Brasília (UnB). Conversamos virtualmente sobre os trâmites para formalizar a pesquisa e ponderou que uma carta do departamento e o projeto de pesquisa seriam suficientes. No entanto, solicitei uma conversa com o diretor quando me dirigisse à escola. Combinamos uma data e me organizei para a minha primeira entrada. Nesse momento, “experiência e a imaginação se fundem e o mundo ganha vida” (Ingold, 2019:18).

1.2.2. Os caminhos da pesquisa: uma etnografia

Fiz minha primeira visita à escola no dia 18 de agosto de 2023 no período da tarde. As aulas tinham recém retornado das férias de meio de ano. Programei chegar no primeiro horário e conversar com Raul, conhecer o espaço, dialogar com o diretor, e garantir que os documentos e procedimentos necessários para minha pesquisa estivessem em ordem. A escola fica há 22.3 quilômetros da minha residência, o que representa cerca de 20 minutos de trajeto de carro, sem trânsito. Percebi-me nervosa e um tanto ansiosa com o que me esperava, especialmente quando, no meio do caminho, me lembrei que o *GPS*²³ do celular não estava funcionando, há algumas semanas. Sendo eu do lado norte da cidade, nascida e criada em Sobradinho-DF, não circulava muito pelo lado sul. Acabei dando algumas voltas para encontrar o local e me atrasei por alguns minutos. Ao chegar, avisei da minha presença por mensagem de celular, mas não tive resposta do professor que provavelmente já estava em sala de aula. Optei por não entrar sem antes conversar com ele. Dirigi-me à guarita que fica logo na entrada do terreno da escola, cumprimentei o segurança, e informei que estava aguardando uma pessoa e permaneci ali. Inicialmente, observei-me apreensiva, verificando constantemente o celular, e fazendo coisas aleatórias para passar o tempo.

Mas logo me fiz presente e comecei a observar o espaço ao meu redor. O terreno da escola é bastante desnivelado. Da guarita, logo na entrada, localizada em um ponto alto do terreno, se pode ver todo o espaço. A área é cercada por uma alta grade de ferro pintada em azul. A guarita é seguida por uns degraus, onde decidi me sentar para integrar-me ao ambiente e ocupar um espaço comum. À minha esquerda, está instalada uma ampla quadra coberta para a prática de esportes; à direita, um vasto estacionamento

²³ ‘GPS’ refere-se a “Global Positioning System” em inglês, significando em português “Sistema de Posicionamento Global”.

descoberto. Mais adiante, à frente do estacionamento, uma larga área construída, onde se situam a secretaria, as salas de professores, sala de reunião, diretoria, pátio e as salas de aula.

Nesse momento, uma aula de educação física acontecia. Observava os sons de uma escola em atividade. Pouco depois, algumas/ns estudantes se aproximaram e se sentaram próximas/os de onde eu estava, também nos degraus da portaria. A meu ver, eram três meninas pardas/negras e um menino branco. Enquanto conversavam sobre disciplinas, colegas e professores, notei que, em determinado momento, o estudante branco referia-se a um colega, descrevendo-o como "*meio pardo, branco, eu o chamaria de pardo*". Permaneci atenta à conversa, pensei em puxar assunto, comentar da pesquisa, mas optei por não intervir. A tentativa de definir a outra pessoa entre pardo e branco evidencia a complexidade e, talvez, a fluidez das categorizações de raça e cor, especialmente quando se trata de indivíduos pardos.

Observei também que algo muito comum, naquele dia, foi a circulação de estudantes aplicando pesquisas com colegas ou funcionárias/os sobre temas variados. Enquanto estava sentada na portaria aguardando o intervalo para entrar na escola, umas cinco vezes, pessoas passaram fazendo pesquisas sobre os seguintes temas: participação no PAS, opiniões sobre o aborto, posições a respeito da legalização da maconha e quais eram as disciplinas favoritas. Achei curioso e interessante. Não me lembro de haver incentivo a pesquisas de nenhum tipo na minha época de escola. Ali, em nenhum momento fui convidada a participar dessas pesquisas, o que certamente indicava que não me viam como aluna ou funcionária, mas sim como uma pessoa externa àquele ambiente. Pouco tempo depois, interagi brevemente para perguntar sobre o horário do intervalo. Foram bem solícitos. Tivesse me apresentado e falado sobre o que estava fazendo ali teria um canal aberto para interagir. Preferi aguardar a primeira conversa com o interlocutor-guia.

Quando tocou o sino anunciando o intervalo, segui a orientação do segurança e me dirigi à sala dos professores. Saí da escadaria da guarita, entrei por uma pequena porta na grade que dava acesso à área do estacionamento, atravessei-o e descí umas escadas por onde encontrei à esquerda a secretaria. Espaço livre, segui entrando. À direita, parecia ser a sala da coordenação, e mais à esquerda estava a sala dos professores. Perguntei pelo Raul e indicaram que ele estava na sala-refeitório ao lado. Encontrei Raul, que estava lanchando. O lanche era refeição de almoço, como costumam ser os lanches nas escolas públicas. Raul, conforme me disse mais à frente

em nossas trocas, se entende como um homem branco, heterossexual e pertencente a uma “*classe média decadente e a um setor privilegiado da classe trabalhadora*”. Comentou também que tem aproximadamente dez anos de experiência na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) como professor, além de quase dois anos de experiência em secretarias educacionais de outros estados. Nos cumprimentamos e, de maneira direta, ele me explicou sobre a proposta da aula que se seguiria. A ideia era iniciar uma discussão com os estudantes sobre suas propostas para os trabalhos relacionados ao Dia da Consciência Negra, celebrado em novembro. A escola estava programando atividades para quatro dias na semana, e cada turma ficaria responsável por produzir três obras: um vídeo, uma apresentação e uma obra de arte visual. Raul perguntou se eu teria interesse em dar apoio a esse produto, ao que respondi afirmativamente, informando que tinha intenções de oferecer ajuda.

Fomos conversando e nos deslocando pela escola. Saímos dessa área de onde fica a secretaria, sala de professores e da coordenação, e me deparei com outra área ampla coberta que também era uma quadra de esportes. A área possuía um palco, e vários equipamentos esportivos que nunca havia visto antes, além de muitas/os estudantes engajadas/os jogando, disfrutando do horário do intervalo. Na parte superior, antes de descer as escadas para essa outra quadra, estão as salas das turmas de 1º ano e 2º ano também. Na parte inferior, estão a biblioteca, salas de convivência, assim como as salas de 2º e 3º anos. As salas são fixadas por disciplina; ou seja, não estão destinadas por turma, os estudantes é que se movem para elas. A impressão que tive foi de que as salas eram menores do que as que eu frequentava no ensino médio. Cada sala tem em torno de umas 30 carteiras, bem próximas umas das outras, dispostas em fileiras, mas sem um ordenamento muito preciso. A maioria das salas possui televisão (TV) ou projetor. Lembro-me que em minha época, arrastava-se um aparato robusto onde a TV ficava trancada para a sala quando iríamos assistir algo. Fazia bastante calor, como é típico no mês de agosto no DF, e no centro da sala, na parte superior do quadro, havia um ventilador bastante pequeno e ineficiente.

A aula acabou sendo realizada na sala multimídia, um espaço mais amplo, com bastante cadeiras, e adaptada com tela e projetor e foi escolhida para facilitar a apresentação de algumas referências para o trabalho. Sentei-me um pouco mais à frente da sala, e de lado, para poder visualizar melhor os estudantes, e também poder ser vista por elas/es. Sentia-me em lugar novo, deslocada, mas muito entusiasmada com a experiência; aos poucos fui me acomodando. Raul não me apresentou de imediato.

Quando alguns estudantes notaram minha presença, demonstraram curiosidade, acenando para mim e buscando chamar minha atenção. A turma era majoritariamente composta por pretos e pardos, com pouquíssimos estudantes brancos, a meu ver.

As/os estudantes estavam alvoroçadas/os, falavam bastante e muito alto, e definitivamente não atendiam aos chamados por atenção do professor. As interações que se desenrolavam eram influenciadas tanto pela disposição física da sala quanto pelas permissões concedidas pelo professor. Embora houvesse interação na turma como um todo, alguns estudantes se destacavam.

Um dos estudantes, com perfil extrovertido, sentou-se ao meu lado e não parava de falar com as/os colegas. Um burburinho começou no fundo da sala sobre a potencial negritude de um colega. Alguns comentaram: “*ele é negro, mas não é africano*”. O estudante em questão perguntou: “*sou o único negro aqui?*”, provavelmente incomodado de ter se tornado o centro das atenções daquela conversa. E uma menina em seguida, em tom de dúvidas e questionamentos, indagou: “*mas negro de cabelo liso?*”. O estudante tagarela que estava ao meu lado rompeu as falas e disse: “*cara, você é negro, mas o ‘fulano de tal’ [apontando para um colega mais escuro] é negão*”. A discussão primeiro aponta para as denominações individuais que cada um deles fazem ao colega, representando as percepções e experimentações a respeito de suas compreensões raciais, naquele espaço e em determinado contexto. Também pode-se observar nuances nessas conversas: a distinção entre ‘negro’ e ‘africano’, ou entre ‘negro’ e ‘negão’, onde estaria estabelecida um gradiente de cor ou de aspectos do fenótipo que se associam a pessoas negras. Aqui, ‘negro’ seria compreendido como aquele de cor mais escura, inegavelmente negro, mas não tão preto; ou com alguns traços “menos evidentes”, conforme imaginário. E ‘africano’ e/ou ‘negão’ seria aquele inegavelmente preto, de descendência de africanos, conforme imaginário. O ponto do imaginário do que seria um fenótipo ‘negro’ e/ou “preto/africano” também está sinalizado no questionamento: teria o negro o cabelo liso?

Enquanto isso, o professor tentava estimular a turma a comentar sobre as referências da cultura afro-brasileira que haviam considerado para o trabalho. Instigava-os a mencionar aspectos como música, instrumentos, culinária, religião, filmes, entre outros. As/os estudantes citaram personalidades como Zumbi dos Palmares, Péricles, Marielle Franco, Pelé, Glória Maria, além de práticas culturais como a Capoeira, a Umbanda, o Boi-bumbá, o Reggae do Maranhão, o Funk Carioca, o Rap Nacional, entre outros, como o Acarajé, o Feijão Tropeiro e a Feijoada. O professor então apresentou

vídeos do Mestre Vereguete, do Carimbó, Lia de Itamaracá, da Ciranda e Dona Selma do Coco. Os estudantes riam das letras das músicas, se divertiam, batiam palmas e batucavam as carteiras no ritmo da música. Eu mesma me vi envolvida e cantei, incapaz de me conter. Raul apresentou uma música de Maestro Letieres Leite com a Orkestra Rumpilezz e discutiu as críticas do maestro ao carnaval de Salvador, onde os brancos ocupam os espaços privilegiados, nas “áreas vips”, usufruindo das músicas dos negros, enquanto os negros ficam do lado de fora, à margem, “na pipoca”. Sua intenção era sugerir que os estudantes fizessem um trabalho crítico, contextualizado politicamente, mas não houve muita reação.

O estudante extrovertido que me referi, em um dado momento, virou-se para mim e perguntou:

Estudante: você vai ser professora?

Pesquisadora: não, sou pesquisadora. vou fazer uma pesquisa aqui na escola.

Estudante: ah é, sobre o que? [de uma forma segura e direta].

Pesquisadora: sobre percepção de identidade racial.

Estudante: ahh, entendi. olha, eu me entendo como pardo. minha mãe disse que veio de uma oca [...] olha, só tem uma coisa, você vai ter que ter paciência, porque essa turma é muito zoadeira; é uma piada atrás da outra...

Pesquisadora: é, tô vendo. mas que graça tem se não tiver, né? [Em outro momento, comentou que parte da família era da Bahia e parte do Maranhão].

Fiquei entusiasmada pelo interesse desse estudante com a minha pessoa, com o tema de pesquisa e com o engajamento com que ele acionou suas identificações a respeito de cor, identidades e pertencimento cultural. Sobre o teor de “uma piada atrás da outra” que Adão estava me alertando, eu ainda não tinha me atentado, como discutirei mais adiante.

No meio da aula, o professor me apresentou, mencionando que eu estava conduzindo uma pesquisa na escola sobre relações étnico-raciais, e que poderia ajudar a turma a pensar o trabalho. Vários estudantes me cumprimentaram, e me deram as boas-vindas. Alguns poucos demonstraram um certo desconforto, perceptível por meio de pequenas reações gestuais que, a meu ver, surgiram por timidez, inquietação diante da presença de alguém as/os observando, mas sugiro que também pelo tema que pode representar algo que querem por algum (ou vários) motivos se distanciar ou evitar.

Em seguida, a representante da turma pediu a palavra para compartilhar as informações que havia coletado para o trabalho. Ela propôs abordar sobre a vida da

escritora Carolina Maria de Jesus, defendendo veementemente que ela seria a personalidade “*perfeita*” para a atividade. As/os estudantes aplaudiram a representante pela apresentação. Após isso, a turma demonstrou dificuldade em manter o foco e o professor sugeriu que tirassem foto das anotações no quadro e reforçou a importância de continuar investigando os temas, prometendo retomar a discussão em outra oportunidade. Fez a chamada e, em conjunto, fechamos as janelas e a sala.

Raul me apresentou a um outro professor, o supervisor pedagógico, que faz parte da equipe de gestão da escola, nomeado pelo diretor eleito. Expliquei sobre a pesquisa, sobre a qual já estava ciente. Demonstrou bastante interesse, defendeu a importância do tema e argumentou que também seria necessária uma pesquisa sobre a percepção de identidade racial dos professores. Comentou que ele próprio tem dúvidas em relação a sua identidade racial: “*não sei se sou branco, pardo, judeu, nordestino*” e manifestou que também seria necessário abordar sobre o tema do racismo com os professores, pois muitos deles não entendem ou reconhecem a real importância da questão racial. Raul também comentou que muitas vezes as/os estudantes solicitam ajuda para entender e definir as suas próprias declarações raciais. O professor mencionou que tenta explicar aos estudantes que existe a nossa identidade e a classificação do outro, mas que quando insistem muito em uma orientação, ele dá algum direcionamento. Ambos defenderam o questionamento: como vamos falar da identidade do outro sendo que temos dificuldade com a nossa própria?

Cabe aqui mencionar que mesmo após os 20 anos da Lei 10.639²⁴ de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileiras, e da alteração realizada em 2008, sendo representada pela Lei 11.645, para incluir também a obrigação do estudo da história e cultura indígena, nota-se dificuldade de cumpri-las, e mais ainda em compreendê-las como importantes para entendimento da formação nacional brasileira assim como das identidades e das diversidades nacionais. Observa-se que

²⁴ A 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 fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Já a Lei No. 11.645, de 10 de março de 2008, altera a anterior para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. De acordo com o Inciso 1º, “o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Disponível em: https://eticoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf

muitas vezes a lei é acionada apenas no Dia da Consciência Negra, como destaque no Capítulo 3.

Conversamos sobre os trâmites de oficialização da pesquisa e o supervisor solicitou que eu trouxesse uma carta e o pré-projeto para apresentar ao diretor, assim como sugerido por Raul. Também conversamos sobre como organizar minhas idas à escola e acertamos que iria acompanhar as aulas da turma que havia visitado naquele dia. Ou seja, iria nas terças e quartas. A aula aconteceu nessa sexta somente para adiantar a discussão sobre o trabalho. Sobre as rodas de conversa, Raul sugeriu realizá-las no horário das aulas pois dificilmente os estudantes se disponibilizariam no horário contrário. Sua proposta seria a de não dar aula no dia da roda e liberar os estudantes voluntários para essa atividade em uma sala extra na escola. Despedi-me, e no retorno me confundi com os caminhos de novo, peguei engarrafamento, mas logo achei o rumo de casa. Ao longo do trajeto, gravei um áudio relatando o ocorrido durante a visita para não me esquecer, e essa prática se repetiu ao longo de todo o trabalho de campo.

Retornei à escola na semana seguinte, no dia 22 de agosto. Os seguranças que se revezam durante a tarde na portaria são solícitos e sempre tranquilos com o meu trânsito por ali. Dessa vez, estávamos na sala menor, e observei a presença de muitas/os estudantes que não estavam na aula anterior. Sentei-me nas primeiras cadeiras na sala. Não fui apresentada novamente e acabei não me manifestando. A turma retomou a discussão sobre o trabalho do Dia da Consciência Negra e ficou acordado que abordariam sobre a vida e obra de Carolina Maria de Jesus. Dividiram a turma em representantes para cada uma das obras. Um dos meninos brancos foi um dos primeiros a se mobilizar: se prontificou a representar a pessoa que promove preconceito. Fiquei surpresa com o comentário e curiosa para perguntar ao professor sobre o estudante, e sobre suas manifestações em sala de aula. Raul comentou que ele costuma fazer “*piadinhas politicamente incorretas*”, como muitos outros também fazem, me adiantou; e, às vezes, fingir que apoia o nazismo e, por isso, é chamado de nazista pelas/os colegas; embora Raul acredite que apesar de que tudo isso seja muito problemático, não acha que as/os colegas realmente pensem que ele seja nazista. Adianto que este é o **Nauhr** e, surpreendentemente, acabou se tornando um dos interlocutores da pesquisa. Explico: diante da falta de interlocutores do gênero masculino, recorri à ajuda de uma interlocutora que o recomendou. A descoberta por mim de que se tratava de uma pessoa branca se deu apenas na hora da entrevista, como detalho mais adiante.

Outros aspectos significativos que pude observar em sala de aula incluem o seguinte: notei que algumas estudantes da turma aparentemente alisam o cabelo, o que levantou um ponto de atenção para quando for tocar nesse assunto nas entrevistas. A abordagem demanda cautela, tendo em vista que o tema pode ser sensível para algumas, embora ainda não saiba que elaboração virão delas a partir da nomeação da questão. Outro ponto que me chamou atenção foi o de que provavelmente as/os estudantes mais propensos a participar da roda de conversa seriam as/os mais extrovertidas/os, o que me fez refletir sobre a metodologia prevista de convidar para as entrevistas individuais apenas as pessoas que se prontificarem para a roda. Esta abordagem poderia deixar de fora estudantes mais reservadas/os, mesmo que interessadas/os no tema da pesquisa. Para evitar o desencorajamento nesse sentido, decidi convidá-las/os para participar de uma roda de conversa e/ou de entrevistas individuais, e que essas atividades aconteceriam de forma independente.

Neste dia, tive a chance de conversar com o diretor que se mostrou receptivo em relação à pesquisa. Questionei sobre como poderíamos lidar com a questão da confidencialidade, considerando que as/os principais interlocutoras/es são adolescentes menores de 18 anos. O diretor, de forma enfática, sugeriu a necessidade de elaborar um termo de consentimento que precisaria ser assinado pelos pais. Informei que prepararia um modelo e que compartilharia com ele para que pudesse garantir que estava de acordo com as diretrizes da escola. Ficaria fora por duas semanas em um congresso e acabei não comunicando a turma sobre a pesquisa, os objetivos e o funcionamento. Em meu retorno, faria o comunicado e o convite.

No retorno à escola, em 12 de setembro, combinei com Raul de falar da pesquisa aos estudantes depois de assistirmos ao documentário Atlântico Negro²⁵, como estava previsto para a aula. Falei da pesquisa e as/os convidei a participarem. Não sei se minha fala foi muito precisa, sei que não fui convincente, pois nenhum/a estudante manifestou interesse. Faltou-me extensão na voz, a qual depois descobri que se trata de habilidade que vem com o tempo na profissão de professor e ou de qualquer uma que demande da fala. Compreendo que também existe a dificuldade de alguns de manifestar interesse, que pode se dar por variados motivos. Em minhas autoanálises, me comprometi a me movimentar mais; investir mais tempo, circular mais pela escola, conversar com as/os estudantes fora da sala de aula; encontrar formas de me conectar com elas/eles durante o

²⁵ Atlântico Negro: Na Rota dos Orixás é um documentário de Renato Barbieri produzido em 1998. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7m0Ifj0YfAQ>

apoio à elaboração do trabalho do Dia da Consciência Negra ou em atividades extraclasse.

Depois da aula, no intervalo, a despeito das minhas primeiras regras básicas de não atrapalhar os estudantes no horário livre deles, sobretudo no intervalo, me aproximei da representante da turma e perguntei sobre o andamento do trabalho do Dia da Consciência Negra. Percebi um certo incômodo: timidez, talvez. Comentei que tinha um livro em quadrinhos sobre a Carolina para compartilhar e que poderia ser útil para o trabalho. Agradeceu, disse que ainda não tinham começado, e que adoraria receber o livro. Respondi mencionando que encaminharia uma cópia para que pudesse socializar com os demais da turma, como havia sido sugerido pelo Raul. Antes de se despedir, manifestou interesse em participar da pesquisa. Perguntei se da roda ou da entrevista, ela fez um movimento de tanto faz. Pode ter sido também reação de quem não entendeu muito bem a proposta de cada uma, mas que topava. Essa é a **Maria Júlia** e fez parte do grupo de interlocutoras/es dessa pesquisa. Tentei ser o mais rápida possível nessa interrupção, agradei e saí. Sucedeu de forma positiva, e percebi que talvez uma estratégia de engajamento seja abordar alguns estudantes pessoalmente e perguntar o que acharam da pesquisa e verificar se entenderam a proposta.

No dia seguinte, retornei à escola e participei da aula. Naquele dia, a discussão foi sobre o documentário *A margem do corpo* (2006)²⁶ da antropóloga Debora Diniz. O filme toca na questão racial, embora não tenha sido comentada após o filme pelas/os estudantes nem pelo professor. Foi uma oportunidade para falar e fazer apontamentos. Após a fala, aproveitei para reforçar o convite para participação na pesquisa. Tentei falar de uma forma mais nítida, por meio de perguntas. Mas ainda assim ninguém manifestou interesse. A falta de manifestação de interesse pesou um pouco nas minhas expectativas relacionadas ao cronograma e precisei encontrar outros caminhos para a pesquisa acontecer. Acatei a sugestão do Raul de fazer o convite a estudantes de outras turmas. Como estava também saindo do prazo para iniciar as entrevistas, decidi adiar as rodas de conversa e seguir com as entrevistas individuais primeiro. Eu já tinha uma para iniciar.

Outro ponto observado foi o distanciamento das/dos estudantes das questões raciais, pelo menos em relação à manifestação desses temas como centrais ou caros para as questões sociais do país. O professor levantou tópicos para o próximo debate da

²⁶ O documentário “À margem do corpo”, da antropóloga Debora Diniz foi produzido em 2006 e pode ser acessado no link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=4PoxtwM8nik>

turma, em que dois grupos são divididos e um se apresenta contra e o outro a favor de um tema ou questão polêmica. Nenhum tema levantado tinha que ver ou tinha como ponto de partida a questão racial. Pelo ocorrido, me quedou a reflexão: o que é que chega e o que fica para os estudantes no ambiente escolar, em termos de temas e consciências raciais? A partir disso, pensei em promover um apoio à escola como um todo para o Dia da Consciência Negra. Elaborei um documento com várias referências para cada um dos temas escolhidos pelas turmas. Assim, poderiam ter um ponto de partida para o trabalho. Compartilhei o arquivo com a coordenadora pedagógica, me coloquei à disposição para apoiar as turmas, mas não tive retorno, como detalhado no Capítulo 3.

Em 19 de setembro foi dia de avançar e conversar com novas turmas. Neste dia, não consegui assistir à aula da turma que venho acompanhando, a “SOC”, – esta é a sigla para representar essa turma. SOC vem do filósofo grego Sócrates. As turmas são nomeadas com referência a personalidades, conforme tabela apresentada mais adiante. Embora não tenha conseguido a lista completa de todas as turmas da escola com as respectivas personalidades atribuídas a cada uma delas, curiosamente, as turmas que acompanhei homenageiam personalidades masculinas e europeias, em sua maioria.

Fui conhecer a turma “NIE”, uma referência ao filósofo alemão Friedrich Nietzsche. Não havia cadeiras isoladas e me sentei no meio das/dos estudantes. E isso foi ótimo, pois fico mais próxima para que manifestem interesse de forma mais fluida. Observei que essa turma tem mais estudantes brancos que na outra que estou acompanhando. De toda forma, pelo meu olhar, a maioria é de pardos. Raul me apresentou e as/os estudantes foram acolhedores. Falei brevemente, perguntei se tinham interesse no tema. Uma parte me olhou sem manifestar nada, a princípio, e outra disse que sim, mas sem firmeza. Depois da minha fala, uma estudante lá do outro lado da sala veio até mim e disse que tinha interesse em participar da pesquisa. Agradei, expliquei um pouco de como seria, de que precisaria da assinatura dos pais a um termo, e que entraria em contato para marcarmos na semana seguinte. Essa é a **Helena** e é mais uma das interlocutoras da pesquisa.

Logo em seguida, duas meninas brancas de um grupo que estava ao meu lado manifestaram interesse em participar. Temi não ter sido compreensível quando falei sobre o objetivo da pesquisa e o perfil dos convidados, mas comentei que repassaria a elas o termo no final da aula, depois que o professor terminasse a explicação, e assim o fiz. Considerei que pudessem ter dúvidas sobre suas identificações raciais. Contudo, ao

entrar em contato, perguntei como se entendiam racialmente, mas não retornaram mais às minhas mensagens.

Nesta turma, a aula foi sobre a importância do oceano atlântico no processo de escravização e sobre a expansão marítima e europeia, até que entramos no tema do olhar europeu sobre os indígenas. Assistimos à metade do primeiro episódio do documentário *Índios no Brasil: Quem são eles?* (2000)²⁷ da TV Escola. Percebi que as/os estudantes ficaram interessadas/os no tema e bem atentas/os ao vídeo. No final da aula, uma das estudantes comentou: “*queria ter visto mais, tava tão bom*”. Depois comentou com o professor Raul que era descendente de indígenas, e ele perguntou interessado: “*ah é, de onde? Você sabe?*”, ao que ela respondeu: “*Maranhão, mas não sei de que grupo*”. Raul mencionou que: “*tem que descobrir*”. Entrei na conversa e comentei que havia uma ferramenta que ajudava a descobrir as etnias indígenas de cada território nacional. Pedi o contato dela para passar, e enquanto isso perguntei se ela não teria interesse em participar da pesquisa. Ela disse que sim, passei o termo e combinei de marcar uma conversa para a semana seguinte. Voltarei a ela mais adiante.

Em seguida, visitei a turma “PAS”, em homenagem a Blaise Pascal, matemático francês. Sentei-me no fundo da sala, entre uns meninos. Falei da pesquisa e percebi motivação. Movimentou muitos burburinhos a respeito do que entendiam por pardo, quem compreendiam ser pardo, se poderiam ser entendidos dessa forma etc. De forma geral, percebi que a grande maioria tinha dúvida sobre a autoidentificação. Uma menina branca que estava próxima ficou olhando para a cor de sua pele e comentou: “*ah, eu posso ser parda; na parte de fora do braço sou mais morena que na de dentro*”. A amiga que estava ao lado disse: “*tu é branca*”, empurrando a cadeira sobre ela, em forma de desacordo. A amiga, que empurrou a cadeira, virou para mim e perguntou:

Estudante: moça, você acha que eu sou parda?

Pesquisadora: o que você acha que é?

Estudante: meu pai disse que eu sou indígena [a amiga que estava ao lado caçou dela, no sentido de questionar aquela autodeclaração. Observei que ela reagiu com frustração à fala da amiga e talvez à minha não determinação sobre a que categoria ela pertenceria]

Pesquisadora: vamos participar da pesquisa. Vai ser legal pra refletir sobre a sua identidade racial.

²⁷ O documentário “Índios no Brasil” foi produzido pela TV Escola em parceria com o Ministério da Educação e com a ONG Video nas Aldeias, no ano de 2000, e está disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=83>

Ela disse que sim. Comentou que não tinha celular, e minha comunicação e arranjos com ela se davam sempre presencialmente. Essa é **Katrina**, mais uma interlocutora da pesquisa.

Um ponto observado foi que existe um distanciamento dos estudantes do gênero masculino em relação a mim. Como se eles nem considerassem a possibilidade de participar da pesquisa. Refleti sobre encontrar uma forma de me aproximar deles. Nesta aula, sentei-me próxima de meninos brancos, e de um que poderia chamar de pardo, mas pelo que observei da conversa, ele não se entendia dessa forma. Segui observando. Percebi que existia uma dificuldade de a aula acontecer. Estudantes estavam muito desinteressados e o professor chateado, chamando a atenção. O calor imperava, o ventilador trabalhava devagar e não causava alívio.

No dia 20 de setembro, encontrei o estudante tagarela que conheci no meu primeiro dia na escola. Ele sempre falava comigo, se lembrava de mim e me cumprimentava com um aperto de mãos divertido. Queria muito convidá-lo para a pesquisa e perguntei se queria participar. Ele não se lembrava do que se tratava e eu o relembrei. Respondeu dizendo: “*ah, sim, bora*”. Expliquei como funcionaria e pedi o contato para marcar na semana seguinte, e ele disse: “*vou participar só porque eu sou pardo, se eu fosse preto não participaria não*”. A partir dessa intervenção supus muitas coisas, que puderam ser melhor analisadas após a entrevista com o interlocutor, como pode ser observado no Capítulo 4. Esse é o **Adão Messias**, e também compôs o grupo de interlocutoras/es da pesquisa.

Entre na sala de sociologia e não era a turma “SOC” presente. Raul articulou para dar aula para a turma “CLA” - referência à escritora brasileira-ucraniana Clarice Lispector -, pois havia um tempo que não realizava as atividades de debate. Então, mais uma vez não me encontrei com a turma “SOC”, àquela que inicialmente me comprometi a acompanhar. Conheci então uma nova turma e fui fluindo no ritmo de como as coisas aconteciam em campo. O professor apresentou as regras do debate. O tema era sobre a legalização da maconha. Dividiram-se em dois grupos, os que estavam a favor e os que estavam contra o tema em questão. Pude ficar só observando e me atentei aos detalhes das dinâmicas, a partir de como se relacionavam uns com os outros, ou em seus isolamentos. Os meninos se isolam bastante. As meninas já se relacionam mais. Turma majoritariamente parda, a partir do meu entendimento. Raul não me apresentou para a turma no início da aula.

Depois do debate, me apresentei, de forma tranquila, comentei um pouco sobre a discussão que fizeram e tentei trazer alguns aspectos raciais para a temática. Em seguida, falei da pesquisa e muitas/os estudantes pareceram interessados. Uma aluna levantou a mão enquanto eu falava e logo após a minha fala, quando encerrada a aula, vieram três estudantes manifestar interesse. Conversei com a aluna que levantou a mão, expliquei sobre a pesquisa. Contudo, no decorrer dos dias, disse que não poderia mais participar, pois estava de mudança para outra cidade. Veio também um garoto que se apresentou de forma muito articulada durante o debate, e que sempre expunha argumentos que continham uma abordagem social e política sobre as questões. Perguntou: “como a gente pode se ajudar”. Achei inusitado e muito interessante, alertando para a troca de que se trata a participação na pesquisa, a realização de uma entrevista, almejando entender com antecedência quais os termos desse acordo. Esse é o **Benício** e compôs a lista das/os interlocutoras/es, assim como a **Rosa**, que veio conversar comigo logo em seguida e que disse que queria muito participar da pesquisa. Repassei os termos a todas/os, peguei seus números de telefone e informei que entraria em contato na semana para marcarmos.

Tabela 1.1: Interlocutoras/es por turma e personalidades homenageadas

Turma	Personalidade	Área de atuação e Origem	Interlocutoras/es
SOC	Sócrates	filósofo grego	Maria Júlia Nauhr Adão Messias
NIE	Friedrich Nietzsche	filósofo alemão	Helena
PAS	Blaise Pascal	matemático francês	Katrina
CLA	Clarisse Lispector	escritora brasileira- ucraniana	Rosa Benício

Fonte: Diário de Campo da pesquisadora. Elaboração própria.

Assim que a aula acabou, na saída para casa, encontrei com a estudante que comentou ser descendente de indígenas e que tinha manifestado interesse em participar da pesquisa. Estava com os papéis e fez que ia me entregar. Pensei que queria me

repassar os termos assinados, mas os devolveu pois o pai não a deixou participar. Não explicou o motivo e não demonstrou nenhuma expressão ao me comunicar o fato: autoridade acatada e recado dado. Lamentei e agradei o retorno. Nesse momento, contava com seis interlocutoras/es confirmadas/os e que estavam agendadas/os para uma primeira conversa. Como informado, houve duas desistências, e duas outras (as meninas brancas) que não retornaram às minhas mensagens. Agendei as conversas no horário da aula do Raul, que liberou as/os estudantes. A quantidade parecia razoável considerando que conduziria para além das análises conjunturais, reflexões com enfoque biográfico-narrativo.

1.2.3. As/os interlocutoras/es: panorama individual e conjuntural

Foram entrevistadas/os sete estudantes de 1º ano, que possuem entre 15 e 16 anos de idade, dentre as/os quais seis se autodeclararam pardas/os. Destes, quatro são do gênero feminino e dois do gênero masculino. Também foi entrevistado um autodeclarado branco de gênero masculino. São eles²⁸:

Maria Julia tem 15 anos, se classifica como parda, assim como entende a mãe e a irmã; seu pai, ela descreve como branco com “*traços africanos*”. Mora no Riacho Fundo I com a mãe e com a irmã e se considera parte da classe média. De acordo com seu relato, parece ter uma situação financeira confortável - a mãe é funcionária pública e o pai mestre de obras. Nasceu no Distrito Federal, assim como a mãe, enquanto seu pai é natural de Minas Gerais. Frequenta a igreja evangélica, tem interesse em estudar, faz balé, gosta de passear no shopping, ler romances, assistir a séries Dorama e filmes dos anos 2000. Aprecia música *pop* (*popular music*, em inglês ou música popular, em português) e música popular brasileira (mpb). Seu sonho é ser “*bem-sucedida*”.

Helena tem 16 anos, se entende como parda e compreende os pais e os irmãos como brancos. Vive com sua avó materna e o companheiro, ambos aposentados, no Riacho Fundo II. Ao longo da vida, morou com vários familiares e em diferentes cidades. Tem uma boa condição de vida com os avós, enquanto seus pais não têm emprego fixo. Nasceu em Valparaíso, Goiás, e os pais no DF. É evangélica, se entende autodidata, toca violão, joga xadrez e aprecia romances de época e *animes*. Comentou

²⁸ Cada parágrafo sobre as/os interlocutoras/es condensa informações que considero representativas do que elas/eles compartilharam comigo para identificá-las/los aos leitores deste estudo, mas de maneira alguma significa que resuma as suas experiências e manifestações identitárias.

que é fã de música clássica e de mpb. Tem como sonho casar e constituir sua própria família, aprender a tocar piano e o máximo de instrumentos que puder.

Nauhr, 16 anos, se identifica racialmente como branco, assim como sua mãe e um de seus irmãos. Entende o pai e o irmão do meio como pardos. Reside com a mãe e dois irmãos no Núcleo Bandeirante. Relata não ter uma condição financeira muito favorável e, pelos relatos, demonstra ser pertencente a uma classe social média-baixa²⁹. Nasceu em Cuiabá, Mato Grosso, assim como seu pai; e acredita que sua mãe é originária do DF. Compreende-se cristão, mas não frequenta a igreja. Tem interesse em livros de filosofia e de ficção científica, *animes*, mangás e jogos digitais. Seu sonho é ter um trabalho bem remunerado que também lhe permita tempo livre para estudar as coisas que lhe interessam.

Adão Messias tem 16 anos, se identifica em termos de cor e raça como pardo e mora com a mãe e com o padrasto na Samambaia Norte. Trabalha como ajudante de pedreiro de seu padrasto e sua renda é direcionada a itens pessoais. Pelos relatos, pertence a uma classe social de baixa renda. Nasceu no DF, enquanto a mãe é natural do Maranhão e o pai da Bahia, que vieram jovens “*tentar ganhar a vida*”. Católico, não tem frequentado tanto a igreja. Gosta de praticar esportes, tendo experimentado futebol, handebol, judô e capoeira. Revelou que gosta de inventar e contar piada, de fazer as pessoas rirem. Além disso, gosta de *rap*, *funk*, *trap*, e música nordestina. O seu sonho é aposentar a mãe, dar uma casa para ela e ficar rico.

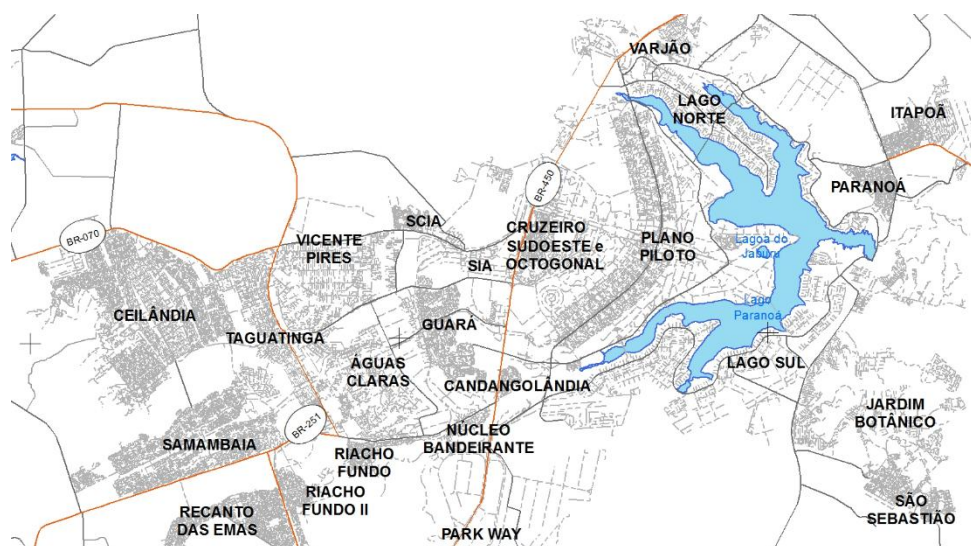
Katrina tem 16 anos, reside com seus pais e irmã na Candangolândia e pelos seus relatos, pertencem a uma classe média-baixa. Define-se como parda, embora tenha expressado dúvidas sobre sua identidade racial, questionando se seria realmente parda ou indígena. Entende a mãe como branca assim como a irmã, mas percebe o pai como pardo, assim como ela. Nasceu no DF, assim como a mãe, e o pai é natural do Rio de Janeiro. Gosta muito de ler e assistir a filmes de ficção científica e romance. Adora os animais e almeja estudar biologia e se envolver com pesquisa na área. Também gosta de se descontraír com a irmã, além de dançar e cantar música *pop* internacional e *funk*. É evangélica e frequenta a igreja com os pais. Seu sonho é deixar a casa dos pais e morar com a irmã, em busca de uma vida com mais independência e liberdade.

²⁹ As sugestões de classes sociais atribuídas a cada um/a das/os interlocutoras/es foram associadas a partir das respostas que deram a perguntas ao longo do roteiro que tinham como objetivo ter um panorama da caracterização social das/os entrevistadas/os, conforme detalhado mais abaixo nesta seção.

Rosa, de 16 anos, mora com a mãe e com irmãos na Candangolândia e pelos seus relatos são uma família de baixa renda. Trabalha e ajuda com as despesas da casa. Tem pai, mãe e irmãos de criação, bastante presentes. Entende-se parda e assim compreende sua mãe; já seu pai e irmãos, entende-os como brancos. Quanto aos seus familiares de criação entende como pretos. Nasceu no Maranhão, assim como seus pais, que vieram em busca de “*um futuro melhor*”. É umbandista, gosta muito de ler, por incentivo da tia, de ir à Biblioteca Nacional, ao Parque da Cidade, ir ao pagode, sair para festinhas, jogar vôlei e fazer academia. Seu sonho é “*ser mais independente*”.

Benício tem 16 anos, mora com o pai e dois irmãos mais novos no Riacho Fundo II. Entende-se como pardo e demarca pertencer a um lugar intermediário. Entende seu pai como pardo, a mãe como branca e os irmãos como pardo e preto. É de classe social baixa, seus pais não têm emprego estável e trabalha como estoquista em um mercado para ajudar com a renda de casa. Nasceu no DF, como a mãe, enquanto o pai é de Minas Gerais. Embora não tenha desejado falar muito dos seus interesses pessoais, mencionou gostar de jogar basquete, ir ao cinema, encontrar amigos e jogar videogame. Seu sonho é “*sair da situação atual*”.

Figura 1.2: Representação das principais Regiões Administrativas do DF



Fonte: Recorte de Mapa da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação - SEDUH, 2018³⁰.

³⁰ Mapa pode ser acessado em: https://www.seduh.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/principais_localidades_df.jpg

Conforme observado, as/os interlocutoras/es deste estudo são residentes do Núcleo Bandeirante ou de Regiões Administrativas relativamente próximas à escola, como Candangolândia, Riacho Fundo I e II e Samambaia Norte. Quanto à caracterização dessas localidades em termos de renda, Riacho Fundo I e II e Samambaia são consideradas de classificação média-baixa, enquanto Candangolândia e Núcleo Bandeirante são classificadas como média-alta (Codeplan, 2018).

Caracterizar a situação socioeconômica das/os interlocutoras/es neste estudo tem que ver com a proximidade do tema racial com o de classe social. De acordo com os estudos sociológicos, pretos e pardos estão muito próximos “no que toca os seus índices socioeconômicos, chance de mobilidade social e vitimização por diversas formas de discriminação” (Daflon, 2017: 17). Além disso, a categorização de classe social, como observado nos estudos de Virginia Bicudo (2010 [1945]), Clóvis Moura (2020 [1988]), Angela Figueiredo (2012), dentre outros, demarca e influi em como as pessoas se compreendem racialmente, como discutido mais à frente neste estudo. Nesse sentido, considerei perguntar às/aos interlocutoras/es aspectos que dessem um indicativo de suas condições sociais e econômicas e incluí no roteiro perguntas que versaram sobre a localidade da moradia, status da moradia (se própria, alugada ou cedida), área profissional dos familiares, aspectos como rotina e atividades extraclasse, se trabalha e porque, e como gasta o dinheiro que recebe.

Com base nos diálogos, sugiro que as/os interlocutoras/es apresentam indicativos de que são pertencentes a uma classe social baixa, média-baixa ou média, com a grande maioria sendo pertencentes a uma classe social média-baixa. Rosa e Benício trabalham e ajudam com os custos de casa. Helena relatou que mora com os avós maternos para poder ter mais estabilidade financeira (entre outras), e durante sua trajetória também morou com vários familiares. Rosa também comentou que quando mais nova morou com amigos da família pela impossibilidade da mãe de fazê-lo pelas condições de trabalho. Este também é o caso para integrantes da família (no caso, irmão) de Nauhr.

Outro aspecto observado e que compreendo ser de relevância para o estudo está relacionado ao fato de que das/os sete estudantes entrevistadas/os, apenas uma não tem os pais separados. No geral, trata-se de separações não tão recentes. Este ponto se agrega como dado que pode indicar vulnerabilidade social. De acordo com Almeida e Dalsenter (2021: 75),

a vulnerabilidade social atinge mais fortemente as formações familiares monoparentais em razão do acúmulo concentrado dos trabalhos domésticos e dos cuidados com os filhos e atividades profissionais em somente uma figura, o que exige um exercício da responsabilidade parental de forma isolada e exclusiva.

Além do aspecto da classe econômica-social, outro ponto marcante no estudo, em termos de caracterização na trajetória das/os interlocutoras/es, é o alto índice de processos de migração experienciado pelo grupo, tanto em suas próprias histórias, quanto de seus familiares. A maioria das/os entrevistadas/os nasceu no Distrito Federal, mas alguns informaram terem nascido em outros estados, como Maranhão, Goiás e Cuiabá, embora tenham vindo morar muito cedo no DF. Muitas/os entrevistada/os relataram migração recente dos pais para o DF, ou dos avós, embora saibam pouco sobre como e porque se deu esse movimento. Algumas/ns entrevistadas/os não souberam confirmar se os pais de fato nasceram no DF ou de onde vêm os avós. Os relatos demonstram que os familiares são de pessoas que vieram de outros estados do país, como Maranhão, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais ou Cuiabá, para o DF, em geral, em busca de oportunidade de trabalho ou por melhor qualidade de vida. Alguns relataram que seus pais ou avós ainda mantêm contato com os parentes em outras cidades, mas a maioria relatou haver pouco ou nenhum intercâmbio.

De acordo com os dados da Codeplan (2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e), os principais estados de nascimento das pessoas que vieram de fora do DF para as Regiões Administrativas de onde residem as/os interlocutoras/es são de Minas Gerais, Goiás, Bahia, Piauí, Ceará e Maranhão. As motivações atribuídas a se mudar para a capital federal estão relacionadas a acompanhar familiares, para trabalho, moradia e com vistas a buscar trabalho ou estudo.

Outro ponto de atenção em relação à caracterização tem que ver com a trajetória escolar e as possibilidades de oportunidades. A grande maioria das/dos estudantes relatou ter sempre estudado em escolas públicas. Apenas uma aluna, Maria Júlia, comentou que ao longo da vida, estudou em escolas particulares, mas a partir do 9º ano a mãe teria lhe matriculado em uma escola pública para que pudesse tentar ingressar na universidade ou concursos públicos por meio das cotas sociais.

Apesar da universalização da educação no Brasil, iniciada com a reforma educacional de 1960 e fortalecida com a garantia de escolas gratuitas para o ensino

fundamental³¹ na Constituição de 1988, o sistema educacional ainda não conseguiu atender plenamente à sua missão de ser inclusivo e democrático. De acordo com o economista Mario Theodoro (2022: 171-172), “a qualidade das escolas frequentadas pelos estudantes brasileiros difere radicalmente em termos de disponibilidade de equipamentos pedagógicos, infraestrutura e serviços de apoio”. Observa que as escolas particulares são frequentadas pelos ricos e pela classe média e que as escolas públicas recebem “os mais pobres e concentra a maior parte das crianças e adolescentes negros” (Theodoro, 2022:172). Apesar das exceções, é possível afirmar que estudar em uma escola pública implica em qualidade de recursos, aprendizado, informação e oportunidades diferenciadas e que podem inevitavelmente repercutir em evasão, defasagem idade-série e desinteresse.

Quando perguntados sobre o que vislumbram em termos de futuro da trajetória escolar, quase todos relataram querer prestar o vestibular, embora, no geral, não sabiam exatamente que curso querem fazer. Adão Messias comentou que não pensa sobre isso ainda, que o foco é terminar o Ensino Médio, e que essa foi a orientação recebida de seus familiares. A evasão no Ensino Médio é um dos maiores problemas a serem enfrentados no âmbito educacional no país. O Censo Escolar de 2022 demonstra que houve aumento em taxas de reprovação e evasão escolar na rede pública. E, de acordo com estudo de 2021 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)³², os principais desafios estão relacionados ao baixo nível de aprendizado, à desigualdade social e econômica, à falta de orientação sobre carreiras e, como consequência, um baixo engajamento das/dos estudantes com os estudos. É importante destacar que a população preta e parda é a mais afetada por esses problemas, pois é mais economicamente desfavorecida no país. Além disso, um ponto adicional e muito relevante para compreender essa realidade é o de que o racismo vivido pelos estudantes no ambiente escolar impacta significativamente a experiência de aprendizado, a autoestima e a perspectiva desses estudantes pretos e pardos (Castro & Ribeiro, 2008; Brandão & Silva, 2008; Theodoro, 2022).

A educação é um dos pilares históricos que contribuem para evidenciar a sociedade desigual existente no contexto brasileiro, que tem como base o racismo em sua formação. Este é um dos setores em que as hierarquias raciais estão mais marcadas,

³¹ “Apenas em 2009, o ensino médio passou a ser obrigatório para aqueles entre quinze e dezessete anos, compelindo o Estado a promover um aumento da oferta pública num momento em que as matrículas desse nível de ensino se reduziam” (Theodoro, 2022: 208).

³² Estudo disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/combate-evasao-no-ensino-medio>

reforçando o lugar subalterno de algumas populações em detrimento de outras e acentuando as desigualdades sociais e raciais ao constranger “o acesso a certas condições materiais de vida, relacionadas à formação, informação, cuidados e oportunidades” (Theodoro, 2023: 230).

Tabela 1.2: Interlocutoras/es entrevistadas/os

Pseudônimo	Situação socioeconômica	Idade e autoclassificação racial	Região administrativa onde mora	Origem pessoal e/ou dos pais/responsáveis	Datas das entrevistas em 2023
Maria Júlia	Classe média	15 anos, parda	Riacho Fundo I	Nascida no DF, assim como a mãe. Pai de Minas Gerais	27 de setembro e 25 de outubro
Helena	Classe média-baixa	16 anos, parda	Riacho Fundo II	Nascida no DF, assim como os pais	28 de setembro e 25 de outubro
Adão Messias	Classe baixa	16 anos, pardo	Samambaia Norte	Nascido no DF. Mãe do Maranhão, pai da Bahia	04 de outubro e 01 de novembro
Nauhr	Classe média-baixa	16 anos, branco	Núcleo Bandeirante	Nascido em Mato Grosso assim como o pai. Mãe do DF (supõe)	03 de outubro e 01 de novembro
Katrina	Classe média-baixa	16 anos, parda	Candangolândia	Nascida no DF, assim como a mãe. Pai do Rio de Janeiro	04 e 25 de outubro
Rosa	Classe baixa	16 anos, parda	Candangolândia	Nascida no Maranhão assim como os pais biológicos. Pais de criação da Bahia	06 e 29 de outubro
Benício	Classe baixa	16 anos, pardo	Riacho Fundo II	Nascido no DF, assim como a mãe. Pai de Minas Gerais	16 de outubro e 13 de novembro

Fonte: Diário de campo da pesquisadora. Elaboração pessoal

O que se observa com as/os interlocutoras/es pardos desta pesquisa é o fato de que quase todos não conhecem bem os instrumentos de avaliação educacional que são de seus próprios direitos para terem acesso à universidade, como o PAS e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)³³, por exemplo, e possuem ainda menos conhecimento das possibilidades de inserção na universidade por meio de políticas públicas e ações afirmativas como as cotas sociais e raciais. Em geral, as/os estudantes têm pouco ou nenhum conhecimento sobre as cotas, e algumas/ns apenas ouviram falar delas, sem compreender seu funcionamento. Ou seja, embora estejam adentrando ainda o Ensino Médio e tal falta de conhecimento seja relativamente comum, em relação aos estudantes de escolas particulares, estas/es seguem em desvantagem, pois, estudantes nestas instituições, desde antes, já vêm tendo uma preparação para o PAS, por exemplo.

1.2.4. As entrevistas e o devir metodológico

“A escrita me deixa em profundo estado de desesperação, pois a letra não agarra tudo o que o corpo diz. Na escrita faltam os gestos, os olhares, a boca entreaberta de onde vazam ruídos e não palavras. No registro da letra também faltam o tremor do choro e o rasgo do riso. A fala suspensa foge da escrita. E mais, a grafia não registra a intensidade de um silêncio intervalar, diante de um renovado estado de estupor, vivido na hora das lembranças. Se contar e recontar são atos marcados por sinais de incompletude, pois difícil é traduzir os intensos sentidos da memória, imaginem escrever. Imaginem perseguir uma escrevivência”.

Conceição Evaristo (2022)

Conceição Evaristo, em *Canção para ninar menino grande* (2022), descreve os desafios de narrar e registrar uma conversa, um relato. Embora esteja engajada em promover compreensões a partir de diálogos estabelecidos no âmbito de uma pesquisa antropológica, a experiência literária se aproxima muito dos desafios etnográficos. A antropóloga Ruth Behar (1996), assim como Evaristo, também aborda sobre a impossibilidade de as interações de um/a antropóloga/o em campo serem reproduzidas com exatidão, pois estas são únicas, estão sempre no passado, mesmo quando escrevemos no tempo presente. Apesar das dificuldades intrínsecas ao ato de relatar, traduzir e interpretar, demonstro como os métodos deste estudo foram sendo modulados de forma a captar os sentidos atribuídos aos tópicos levantados.

³³ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar das/dos estudantes ao término da educação básica.

Como demonstrado, por meio da observação participante, iniciei o contato com as/os estudantes em sala de aula, pude contribuir com discussões relacionadas às questões étnico-raciais, escutar e observar como reagiam aos temas discutidos e, por fim, me possibilitou convidá-las/os a participar da pesquisa. Durante esses encontros, utilizei um caderno de campo e no caminho de casa, gravava relatos detalhados sobre o que tinha observado e, posteriormente, transcrevia-os, complementando-os com reflexões adicionais que retomavam à memória.

Como consequência de como se deram as interações em campo, acabei não realizando as rodas de conversa antes das entrevistas individuais, como havia planejado. Esta ideia visava explorar os diálogos entre as/os estudantes sobre as classificações e identificações raciais, de forma a comparar como se davam as manifestações em coletivo e nas entrevistas individuais. Contudo, a realização das rodas de conversa não se mostrou viável ou cabível devido ao tempo limitado da pesquisa e à necessidade imediata de iniciar interações, assim como das disponibilidades e interesses das/os participantes. Como observado, inicialmente, o tema em si e a roda de conversa inicialmente não resultaram convidativos e tive que, ao longo das interações, realizar algumas adaptações nas formas de abordagem para receber manifestações de interesse de participação na pesquisa, como conversar individualmente com alguns estudantes, ampliar a quantidade de turmas em que eu realizava observação participante e abrir espaço para entrevistas individuais. A meu ver, essas constatações e ações necessárias revelam a sensibilidade do tema e a necessidade de uma abordagem mais individualizada para se sentirem mais à vontade a participar.

De acordo com algumas/uns autoras/es, há limitações em restringir a pesquisa a entrevistas individuais no sentido de impossibilitar adentrar outras dimensões de uma realidade social multifacetada (Fonseca, 1999). Desacredito na noção de uma realidade totalmente apreendida; contudo, reconheço que encobrir outros universos enriquece significativamente a interpretação de uma dada realidade, e entendo que este estudo se engaja nesse esforço. Ter participado de algumas aulas das turmas me permitiu ter outras dimensões das interações e reações das/dos estudantes interlocutoras/es, indo além do que pôde ser apreendido na entrevista.

Uma das ações tomadas para ter uma dimensão comparativa sobre como as/os estudantes compreendiam temas comuns que as/os atravessavam, como por exemplo, em relação ao ambiente escolar, foi incluir perguntas no roteiro que tratam desses temas e que de alguma forma poderiam ser transformados em devolutivas construtivas para a

escola. Além disso, possibilitou enriquecer a análise - não num sentido quantitativo, mas em termos de compreensões das atribuições simbólicas que são feitas nesse espaço.

Outro aspecto a se levar em conta no processo das entrevistas se refere à relação de poder entre a/o entrevistada/o e a/o entrevistador/a. A depender de como essa relação se dá ela pode não ser dialógica, ou seja, pode não propiciar interação e diálogo, mas somente espaço para se captar dados sem adentrar o universo da/o interlocutor/a. De acordo com Roberto Cardoso de Oliveira (1996), é essencial que os "horizontes semânticos" em confronto da/o pesquisador/a e da/o interlocutor/a sejam abertos um ao outro para que seja possível o encontro etnográfico. Isso implica criar um espaço compartilhado onde ocorra uma "fusão de horizontes", onde a/o pesquisador/a escute a/o entrevistada/o e seja igualmente escutada/o, estabelecendo um diálogo em que ambas/os se sintam à vontade.

Com vistas a cultivar um ambiente propício ao diálogo, o processo de preparação do roteiro de entrevistas foi longo e cuidadoso. Elaborei uma série de perguntas com antecedência e de tempos em tempos voltava a elas, incorporando aspectos que identifiquei em outras pesquisas com temas próximos e que enriqueceriam a análise. Inspirada pela abordagem de história de vida e narrativa (Maluf, 1999; Kofes, 2001) como forma de investigação, adaptei as perguntas para atender aos objetivos da pesquisa.

Em colaboração com o orientador, revisamos e repassamos cada pergunta, ajustando a ordem para garantir um equilíbrio entre questões objetivas, reflexivas e subjetivas, de forma a tornar a entrevista com temas e enfoques balanceados. O roteiro também foi aprimorado com o apoio de uma mentora psicóloga que me ajudou a remodelar as perguntas de forma a criar um ambiente de conversa confortável, tanto para mim, como pesquisadora iniciante, quanto para as/os estudantes.

O roteiro foi concebido como um guia para as conversas, com algumas perguntas-chave indispensáveis para abordar o tema das identificações e classificações raciais. Cada conversa, embora tivesse uma base comum, se desdobrou em temas diversos e particularidades, influenciadas pelas próprias concepções de história de vida de cada interlocutor/a. A estrutura do roteiro incluía uma seção inicial sobre a caracterização da vida pessoal (atual e pregressa), seguida pela caracterização da vida escolar (pregressa, atual e futura) e, por fim, questões relacionadas à identificação racial (autodefinição, elementos constituintes e intervenientes). Essa ordem foi pensada para deixar a/o interlocutor/a mais à vontade no início e para proporcionar uma abertura

progressiva aos temas raciais, que foram alocados na última sessão. Esse caminho também foi escolhido com o objetivo de compreender se e como as/os estudantes acionam questões raciais ao longo de suas compreensões de trajetórias de vida, e como essas questões se manifestam ao longo das diferentes etapas discutidas.

Quanto à estrutura das entrevistas em si, num primeiro momento, agradecia as/os entrevistadas/os e fornecia uma contextualização sobre a pesquisa. Isso incluía minha posição como pesquisadora inserida no campo da antropologia, os princípios éticos que norteiam a pesquisa, as garantias de confidencialidade das conversas e como os dados provenientes seriam utilizados, além de discutir a possibilidade de novas conversas e uma seção final de devolutiva. A extensão e o detalhamento das explicações variavam conforme o ritmo e as demandas de cada encontro. Ao longo das conversas me comprometi a sempre demarcar o que iria fazer em seguida, para deixar as/os estudantes à vontade e para que também tivessem a oportunidade de expressar qualquer desconforto. Nesse sentido, além dos consentimentos assinados pelos pais, foi obtido o consentimento das/dos estudantes para participar e continuar com a entrevista. No total, foram realizadas duas rodadas de entrevistas: a primeira teve duração aproximada de uma a uma hora e meia, enquanto a segunda variou de quinze a trinta minutos.

Inicialmente, conduzi uma entrevista seguindo o roteiro como orientação. Em seguida, realizei uma segunda com o intuito de explorar aspectos mais coletivos que emergiram em outros contextos, durante a observação-participante e em outras entrevistas, visando aprofundar o diálogo e melhor caracterizar alguns fenômenos que observei. Além de promover novos diálogos, a segunda entrevista foi uma forma de aprimorar o processo em si. Ademais, foi um momento de compreender como a entrevista anterior as/os mobilizou em termos de sensações e reflexões.

As entrevistas foram realizadas na biblioteca da escola, com o apoio das/dos funcionárias/os que garantiram o acesso ao espaço. Estava resguardada a privacidade pois, durante o horário das aulas, as/os estudantes não têm permissão para acessar a biblioteca sem autorização de um/a professor/a. Em algumas ocasiões, quando as entrevistas se estendiam para além das 17h, horário de fechamento, realizávamos as conversas ao lado da biblioteca, em um ambiente externo agradável, debaixo de árvores.

Nas entrevistas, utilizei o caderno de campo e o gravador como instrumentos de pesquisa. Ambos foram autorizados pelas/os próprias/os estudantes, no início da conversa, e pelos pais, anteriormente, via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A intenção era gravar os áudios das conversas estabelecidas durante as

entrevistas apenas como registro. Estas foram transcritas para facilitar a apreensão e interpretações dos diálogos. Conforme comunicado às/aos estudantes, estas não serão divulgadas ou publicizadas em nenhum outro meio. No geral, não senti que as/os interlocutoras/es ficaram desconfortáveis com o gravador em si. Manifestaram animação e curiosidade. Em algumas situações, referenciavam ao gravador para enviar uma mensagem “imaginária” a alguém. Também sugeri que as/os estudantes escolhessem um pseudônimo para que as/os representasse no estudo, como forma de manter o anonimato, tendo em vista que são menores de idade. Portanto, os nomes indicados correspondem aos pseudônimos autodeterminados pelas/os interlocutoras/es.

Em relação a como as/os interlocutoras/es reagiram às entrevistas em si, observei que as formas variaram entre elas/eles, assim como os momentos de interlocução entre as entrevistas. Helena e Katrina manifestaram-se muito à vontade durante todo o momento da entrevista e demonstravam gostar de falar e de relatar sobre si. Já Maria Júlia e Benício expressavam-se reticentes, mais sérios, provendo respostas curtas e nada além do que as perguntas instigavam; apresentaram-se mais confortáveis em algum momento ou outro e, em algumas situações, reagiam de forma a responder o que parecia ser correto, como se estivessem sendo avaliados. Nauhr e Rosa se apresentavam fechados fora do momento da entrevista, mas ao longo da conversa se portavam à vontade e demonstrando desfrutar do processo de falar, serem ouvidos e de escutar também. Adão também parecia desfrutar bastante do momento da entrevista, se sentia à vontade e, ao mesmo tempo, se permitia não falar certas coisas que inicialmente lançava à conversa, impondo seus limites.

A metodologia das entrevistas foi sendo aprimorada à medida em que iam acontecendo e eu ia ganhando mais segurança como pesquisadora no espaço escolar e com as/os estudantes. A proposta era a de construir com, de refletir com elas/eles, e de fazer pensar por meio das perguntas, considerando também um ato interventivo, no sentido de plantar sementes. Assim, as perguntas foram elaboradas de forma interventiva no sentido de positivar alguns aspectos nas consciências raciais que normalmente e de forma banalizada são de pronto negativados, como por exemplo: ao perguntar sobre como se sentiam em relação a algumas características físicas, que no imaginário social são associadas a pessoas negras, perguntei o que lhes agradava e em seguida se alguma dessas características lhes incomodava; ou, ainda, se tentavam evidenciá-las antes de perguntar se tentavam esconder alguma delas.

Como mencionado anteriormente, outro aspecto importante observado e que repercutiu em mudanças na metodologia foi o fato de que a maioria das/os interlocutoras/es não conhecia ou sabia bem sobre os instrumentos de avaliação educacional como o PAS, ENEM, para acessar a universidade. Também, em geral, desconheciam o funcionamento das cotas sociais e raciais e que poderiam se beneficiar delas. Por conseguinte, o campo se desdobrou de forma a promover conhecimento sobre possibilidades de acesso ao longo dos diálogos estabelecidos em campo. Entrevistas foram utilizadas para, ademais de investigar sobre o tema de pesquisa, explicar para as/os estudantes interlocutoras/es sobre caminhos que são delas/eles, sobre oportunidades que podem acessar; não no sentido heroico ou de trazer uma trajetória ideal, mas de apresentar possibilidades que lhes são de direito e que o sistema educacional público brasileiro infelizmente não consegue, ou não quer, fazer chegar a essa parcela da população, que é majoritariamente de baixa renda, preta e parda.

Ademais, como adiantado, havia proposto um terceiro encontro para lhes relatar as minhas observações sobre as nossas conversas, e para explicar pontos que não teria conseguido aprofundar ao longo dos outros encontros. Nem todas as conversas foram possíveis, pela indisponibilidade de algumas estudantes, mas pude encaminhar referências sobre temas que as/os tocaram para que pudessem se inteirar. De acordo com Ingold (2019) não deveria ser diferente, pois para o autor:

o objetivo primordial da antropologia não é etnográfico, mas educativo. [...] a importância da antropologia reside precisamente no seu potencial de educar, e através dessa educação, de transformar vidas – as nossas próprias e as daqueles entre os quais trabalhamos, mas esse potencial apenas se concretizará se estivermos dispostos a aprender com eles. E não aprenderemos nada se não os levarmos a sério (Ingold, 2019:13).

Além da devolutiva às/aos próprias/os estudantes, a pesquisa também tem o compromisso de proporcionar uma devolutiva à escola com ações possíveis e necessárias a serem tomadas para mitigar os silenciamentos sobre as questões raciais naquele ambiente escolar. Combinei com as/os estudantes de enviá-las/los a pesquisa finalizada e comentei que tenho intenções de produzir uma história em quadrinhos sobre o tema, e que se de fato ocorrer irei entrar em contato novamente para dialogar sobre o processo, construir junto e solicitar as devidas autorizações, se necessário.

Ora, a metodologia se refere não somente à articulação do campo, adaptações e construção dos diálogos, como vimos até então, mas também à interpretação, escrita,

apresentação, e devolução deles. Os diálogos e as minhas observações em campo foram analisados, inicialmente, de forma conjuntural e posteriormente de forma individualizada, e ambas as análises estão apresentadas neste estudo, inscrito em um processo narrativo no qual os temas e as proposições estão dispostos.

Como informado anteriormente, a abordagem da história ou trajetória de vida (Maluf, 1999; Kofes, 2001) foi acolhida inicialmente para guiar o processo interpretativo dos diálogos estabelecidos de forma a compreender as atribuições de sentido dadas pelas/os interlocutoras/es às suas próprias trajetórias. Pierre Bourdieu (2006 [1986]), sociólogo francês, defende que relatos biográficos acabam baseando-se em uma ilusão retrospectiva, produzindo uma narrativa fabricada, artificial, que busca conferir uma certa coesão às histórias das pessoas e, portanto, o autor alerta para os perigos do uso do material biográfico como fonte de pesquisa. Atento-me aos limites apontados pelo autor, no sentido de que falar de uma trajetória de vida seja supor que a vida é uma história, ou um conjunto coerente e ordenado, e que o que está sendo relatado deva ser apreendido como uma totalidade da história de um indivíduo. Não se trata disso.

Ao contrário, ao falar de trajetória, como aponta a antropóloga brasileira Suely Kofes (2001), privilegia-se o percurso que o sujeito entende que foi tomado em seu itinerário de vida, ou seja, levando em conta a forma como interpreta que se deu esse caminho (Kofes, 2001). Pois a forma como o indivíduo comporta sua trajetória, seja pela memória, seja por uma construção narrativa, ela implica em como esse sujeito age, simboliza e negocia suas compreensões de mundo. Cada indivíduo, em seu percurso, aponta Sônia Maluf (1999: 71), antropóloga brasileira, “é sujeito portador de uma experiência ímpar e singular e que pode reunir experiências tão díspares e lhes dar um sentido”, mesmo que este sentido seja temporário ou nunca esteja inteiramente ao alcance da compreensão, tendo em vista que as possibilidades de apreensão e interpretação são infinitas e/ou inalcançáveis, no sentido de Bourdieu (2006 [1986]).

Dessa forma, a(s) experiência(s) e o(s) sentido(s) atribuídos por um indivíduo não cabem na narrativa, no discurso, nem no texto pelo qual irei tentar traduzi-los. Por conseguinte, o objetivo de quem interpreta é “buscar os sentidos, os significados da narrativa e da situação narrativa (interpretar não somente o que foi dito, mas o que foi dito nesta situação precisa [...] buscando inseri-los no contexto mais amplo de itinerários pessoais e coletivos” (Maluf, 1999: 75).

Ponto observado foi o de que a experiência de contar sobre si é um “um ato interpretativo, onde o indivíduo reflete sobre sua própria história e lhe dá um sentido” (Maluf, 1999: 76) no momento mesmo em que está contando. Durante as entrevistas, como descreverei ao longo desta dissertação, observei situações em que as perguntas fizeram lembrar, ou melhor, se atentar, sobre situações de discriminação racial, e em outras compreender processos de vida no ato de narrar. Tendo em vista o caráter sensível do tema, e das transformações ou reconfigurações de percepção de identidade que podem ocorrer ao longo da vida, essa abordagem também pode representar, ou poderia dizer que representou para algumas/ns interlocutoras/es, um processo de autocompreensão e, portanto, de transformação.

Em reação à minha pergunta sobre como a pesquisa as/os mobilizou, tive os seguintes retornos. Maria Júlia relatou que a pesquisa a fez refletir sobre saber muito pouco a respeito da história de seus avós e conseqüentemente da sua própria história. Para Helena, o encontro foi interessante para relembrar situações das quais não se lembrava mais e por trazer outra dimensão para temas de sua vida que estão relacionados às questões raciais. Adão, por sua vez, concluiu que a conversa proporcionou observar as coisas por uma perspectiva mais abrangente, “fora da bolha”, e que o fez reconsiderar algumas atitudes, como “brincadeiras erradas na hora errada”. No caso de Rosa, a pesquisa não mobilizou a pensar nada novo, segundo relatou. Talvez por isso demonstrou pouco interesse em participar de um segundo encontro e desmotivação em responder as perguntas durante a conversa. Por outro lado, pode também ter mobilizado, em algum nível, e por isso agiu de forma distante no segundo encontro e tenha recusado o terceiro. Nauhr menciona que a conversa o instigou a estar mais atento sobre como se dão as dinâmicas raciais dentro de casa. Já Benício disse que “*se ouvir falar ajudou a entender algumas coisas*”, embora não tenha especificado quais foram.

Outra referência que foi utilizada nas análises e interpretações dos diálogos estabelecidos foi a da teoria da sociologia dos problemas íntimos. Tal abordagem considera o senso de interioridade como instância pragmática em que experiências mobilizam os atores em determinadas situações. Segundo o sociólogo brasileiro Diogo Corrêa (2021), atividades auto investigativas são empreendidas pois são habitadas por crises e estas se transformam ao longo do tempo e das vivências; ou seja, certas situações, nomeações podem gerar pontos de tensão que reverberaram na auto-investigação de indivíduos sobre suas identidades. Nesse sentido, buscou-se também

compreender na narrativa da história de vida a problemática central, e os pontos de mudança que promoveram novas interpretações sobre suas consciências raciais, mesmo que estas tenham se dado durante o processo de entrevistas.

O texto também incorpora compreensão adquirida ao longo do estudo de que partir da premissa de que realizar análises a partir de narrativas biográficas (Kofes, 2015) e das etnografias do particular (Abu-Lughod, 2018) é essencial para compreender a complexidades das identificações raciais. Elas são necessárias e fundamentais para a constituição da experiência. Além disso, essas abordagens contrapõem as tendências de enfatizar coerências rígidas, cristalizar diferenças e fixar representações. Ao conferir espaço para as perspectivas individuais e valorizar as diferenças enquanto experiências (Brah, 2006), essas análises permitem que, mesmo conectadas a sentidos mais amplos da sociedade, as subjetividades sejam reconhecidas em sua singularidade.

Nesse sentido, para discutir a premissa de uma análise não generalista que leve em consideração uma abordagem com inspiração narrativa-biográfica, elaborei uma reflexão sobre como o social e o individual se interrelacionam, a partir de discussão no campo antropológico, entre os clássicos e contemporâneos. Posiciono-me em favor de uma etnografia própria para este trabalho, fundamentada no encontro etnográfico em si, na flexibilidade do eu (Cardoso de Oliveira, 2023 [2006]), nas narrativas biográficas (Kofes, 2015), nas etnografias do particular (Abu-Lughod, 2018), conferindo espaço às perspectivas individuais.

Os diálogos também foram interpretados de forma teórico-analítica-etnográfica, a partir de contribuições multidisciplinares. Utilizo uma perspectiva antropológica, incorporando as visões de Frederick Barth, Roberto Cardoso de Oliveira, Andreas Hofbauer e Livio Sansone sobre a identidade, além de uma abordagem teórico-cultural e pós-colonial, fundamentada em contribuições de Stuart Hall, Avtar Brah, Kwame Appiah e Tomaz Silva. Para abordar a questão da identidade racial e o conceito de raça, diálogo com estudiosos das relações raciais no Brasil, como Antônio Sérgio Guimarães, Sueli Carneiro, José Jorge de Carvalho, Lia Schucman, Verônica Daflon, Mario Theodoro, Joaze Bernardino-Costa, Maria Aparecida Bento, Frantz Fanon, Isildinha Nogueira, entre outras/os. Já as discussões a respeito das dinâmicas raciais nos âmbitos familiares e escolares são mobilizados a partir de estudiosos das relações raciais brasileiras, como Lia Schucman, Elizabeth Hordge-Freeman, Ângela Brito, Verônica Daflon, Ângela Figueiredo, Osmundo Pinho, Adilson Moreira, Sueli Carneiro, Cida Bento, Lourenço Cardoso, dentre outras/os.

A respeito de uma abordagem histórica sobre as classificações raciais exploro como as categorias foram modeladas e transformadas ao longo do tempo, a partir de autoras/es como Flávia Rios, Mara Loveman, Jeffrey Lesser, Verônica Daflon & Alexandre Camargo, José Luis Petruccelli, Marcelo Paixão & Luiz Carvano, Kabengele Munanga, Antônio Sérgio Guimarães, dentre outras/os.

Ao adentrar sobre a diversidade das identidades étnico-raciais, etnicidade, apagamento indígena, entre outros temas, me baseei em estudos de Roberto Cardoso de Oliveira, Lívio Sansone, Paulo Neves, Rafael Osório, Joyce Lopes, Jean-François Veran, Geni Núñez, Fúlvvia Rosemberg & Edith Piza, João Pacheco de Oliveira, dentre outras/os. Para discutir os desafios da temática para as cotas raciais no Brasil contemporâneo, parto de Jose Jorge de Carvalho, Antônio Sérgio Guimarães, Luiz Augusto Campos e Carlos Machado, Mara Loveman, Eliane Costa & Lia Schucman, Flavia Rios, dentre outras/os.

A escrita e representação dos dados, ou seja, a estética e a forma narrativa é central no trabalho do antropólogo e, como afirma James Clifford (2016: 35), e com o qual concordo, “os processos literários afetam as formas como os fenômenos culturais são registrados”. Para o autor, a etnografia é experimental, ligada ao trabalho mundano da escrita, ética; e retrata a parcialidade das verdades culturais e históricas. Para este autor, as verdades etnográficas seriam assim “inerentemente parciais – engajadas e incompletas” (Clifford, 2016: 38), declarando que a ciência “está nos processos históricos e linguísticos, e não acima deles” (Clifford, 2016: 32).

Tomo como inspiração também a defesa de Ruth Behar (1996) de uma etnografia que inclui em sua elaboração a posicionalidade do observador vulnerável, ou seja, uma etnografia que leva em consideração e não esconde os próprios envolvimento emocionais com o tema estudado, criticando as distâncias e irrealidades promovidas por uma pesquisa que leva em conta o rigor da objetividade.

Por conseguinte, a pesquisa também foi estabelecida a partir de como o meu corpo é colocado e reposicionado em campo, bem como a partir de minha trajetória, do meu lugar racial, de gênero e de classe, da minha personalidade e também baseados em meus pertencimentos e valores, incluindo o aspecto pessoal e subjetivo como parte do discurso, tendo em vista que falamos de lugares e tempos específicos (Collins, 2016; Abu-Lughod, 2018; Baniwa, 2015; Behar, 1996), como discutido na introdução.

Ao longo deste capítulo venho apresentando os aspectos e caminhos que, a partir do imaginário e, sobretudo, dos encontros etnográficos, confluíram para que os diálogos

e análises deste estudo estejam colocados na ordem, dimensão e tessitura que aqui estão. Por fim, adentramos outro ponto para complementar o panorama: a posicionalidade da pesquisadora. De acordo com Castro (2022: 1), “a reflexão ética sobre a pesquisa de campo deve levar em conta, necessariamente, as hierarquizações raciais e de gênero que compõem as interações com interlocutores de pesquisa” (Castro, 2022). Vale, portanto, caracterizar a partir da minha perspectiva o que entendo ter (des)mobilizado interações a partir da minha posicionalidade.

Em termos gerais, fui bastante bem recebida na escola, mas em algumas situações quando fui questionada sobre que tipo de pesquisa eu estava fazendo, algumas pessoas reagiam com silêncio, o que pode indicar estar relacionado a um desinteresse ou falta de compreensão sobre o tema, pré-conceitos relacionados a pesquisadores que tratam da questão racial, entre outros motivos que não terei como saber. Uma outra experiência que agrego foi a seguinte: o fato de ser lida como parda ou como não branca naquele espaço talvez tenha possibilitado ouvir das/os interlocutoras/es entrevistadas/os comentários racistas contra as pessoas de pele mais escura. Falariam dessa forma comigo se eu fosse uma pesquisadora preta?

Em termos de minha posicionalidade de gênero, me remeto à experiência de que as meninas manifestaram mais interesse em participar da pesquisa do que os meninos. Apenas um dos meninos manifestou interesse por livre e espontânea vontade, o Benício. Os outros dois, Nauhr e Adão Messias, se juntaram por recomendação de interlocutora e por um convite meu. Pode ser que as meninas se sentiram mais a vontade de demonstrar interesse por eu ser mulher. O outro indicativo é o de que normalmente pessoas do gênero feminino manifestam mais interesse em atividades extracurriculares pelos próprios processos de subjetivação atribuídos ao gênero de ajudar, contribuir, que as levam muito mais do que homens a se disponibilizarem para participar de pesquisas (Zanello, 2018).

Adicionalmente, sendo uma pessoa introvertida e tímida pode ter implicado em como as pessoas reagiram ou não aos meus convites para participar da pesquisa. A posicionalidade e interseccionalidade também são marcadas pelas características de cada indivíduo, pois “cada sujeito concreto elabora prática e simbolicamente de determinadas formas estas interações a partir de sua personalidade, trajetória e horizontes culturais” (Medeiros, 2019:157). Portanto, toda posicionalidade apresenta limites, mas também potencialidades, assim como as posicionalidades em interação (Medeiros, 2019). E dessa forma, este estudo se apresenta como uma abordagem

específica sobre indivíduos, baseado em experiências pessoais específicas em um momento e local específico e que, conforme em Ingold (2019), valem a pena ser comparadas.

Capítulo 2 - Percepção de identidade, identificação e classificação racial: raça não acionada (mas presente) como elemento que compõe a identidade ou a experiência

Neste capítulo, tenho como objetivo, inicialmente, a partir da etnografia, refletir sobre o que implica contar sobre si, e verificar se o que as/os estudantes acionam corresponde aos elementos que entendem compor suas identidades. Notei que, no início, elas/eles não acionaram raça como um componente de suas identidades. Ao longo do capítulo, busco compreender esse fenômeno por meio de uma análise e interpretação dos significados que atribuem: (i) ao termo raça; (ii) às percepções de suas próprias identidades raciais, de como estas foram construídas e vivenciadas; (iii) às nuances de uma identidade ou experiência racial identificada como ‘parda’; e (v) por fim, faço uma síntese e análise da complexidade dessa ausência inicial de menção à raça, destacando aspectos a serem expandidos nos capítulos subsequentes.

Para a análise, baseio-me em contribuições multidisciplinares que ajudam a compreender processos de identificação, experiência e silenciamentos em relação à raça. Utilizo uma abordagem teórico-cultural e pós-colonial, fundamentada em contribuições de Stuart Hall, Avtar Brah, Kwame Appiah e Tomaz Silva, assim como uma perspectiva antropológica, incorporando as visões de Frederick Barth, Roberto Cardoso de Oliveira, Andreas Hofbauer e Livio Sansone sobre a identidade. Para discutir a identidade racial e o conceito de raça, estabeleço um diálogo com teóricas/os das relações raciais brasileiras como Antônio Sérgio Guimarães, Sueli Carneiro, Verônica Daflon, Lia Schucman, Mario Theodoro, Maria Aparecida Bento, José Jorge de Carvalho, além de integrar a perspectiva decolonial afrodiaspórica de Joaze Bernardino-Costa, dentre outras/os. Também adoto uma abordagem da sociologia dos problemas íntimos, com base em Diogo Corrêa, para analisar a forma como as autoinvestigações a respeito da identificação racial são acionadas pelas/os interlocutoras/es. Concluo com uma síntese das compreensões parciais oferecidas pelas articulações apresentadas nesse capítulo.

2.1. Identidade e representação: raça não acionada

O que implica contar sobre si? O que o indivíduo entende quando é convidado a se definir ou a se apresentar? Quais elementos são acionados nesse processo? Quais aspectos são levados em consideração em relação àquela/e que pergunta?: questiona-se sobre o que a pessoa que pergunta realmente quer saber?; existe uma preocupação em

responder o que se imagina ser a expectativa de resposta?; há reflexão sobre até que ponto se tem o direito a falar?; ou, ainda, sobre até que ponto a pessoa que pergunta quer ouvir? Ao mesmo tempo, que informações a pessoa questionada pode/quêr passar? Daquilo que se responde, o que pode ser considerado representativo daquilo que se é? Do que se trata o conteúdo de uma possível resposta?: experiências, identidades, caracterizações, normatizações (no sentido daquilo que é convencionado)? E do que depende aquilo que se revela em um primeiro contato? Fala-se a partir do que se sabe ser ou do que ainda se está tentando compreender?

- *Me conta de você.*

Logo depois de iniciada a interação no processo de entrevista, e compreendida a motivação para participar da pesquisa, a intervenção acima surge às/aos entrevistadas/os. Tinha como objetivo, primeiramente, ouvir sobre elas/eles e verificar que aspectos são acionados quando se expressam sobre si. De acordo com Erving Goffman (2002 [1975: 9), antropólogo e sociólogo canadense, a maneira pela qual um indivíduo se apresenta aos outros é uma representação “talhada de acordo com os papéis desempenhados pelos outros presentes” e a impressão que temos de alguém é construída pela expressão que essa pessoa projeta de si mesma que, muitas vezes, foi elaborada com a contribuição de outros.

Nas entrevistas, as representações se deram de formas variadas. Maria Júlia apresenta, inicialmente, uma narrativa aparentemente pronta sobre uma compreensão biográfica, com entonação de quem reconta uma história que já havia sido elaborada sobre si. Helena, por sua vez, não sabe muito bem por onde começar. Menciona sua idade, com quem mora e pede ajuda sobre que outros aspectos poderia abordar. Outras/os queriam saber exatamente sobre o que eu estava perguntando: “sobre a minha família?”, questiona Nauhr. Eu digo: “*sobre você, mas pode falar da família também*”. De maneira mais direta, questiona Benício: “*como assim, de que forma?*”. Respondo dizendo que poderia responder da forma como preferisse, que poderia se sentir à vontade. Katrina reagiu com silêncio. Eu lhe disse que poderia ficar à vontade para dizer o que quisesse. “*Mas o que exatamente?*”. E eu respondi seguindo o que as/os outras/os já estavam acionando: “*me fala de você: onde mora, quantos anos tem, com quem reside, coisas do tipo, entre quaisquer outras que queira falar*”. Já Adão Messias, começa a revisitar a memória e a fazer um histórico cronológico sobre sua vida, perpassando por informações como nacionalidade, idade, onde e com quem reside, e

adentrando intimidades como relações importantes e difíceis, pontos “altos” e “baixos” da história de vida, ocupação, entre outros, assim como também se expressou Rosa.

Como visto, as/os interlocutoras/es recebem e rebatem a pergunta de formas variadas: com uma resposta aparentemente pronta; de forma mais reservada ou mais expansiva; ou buscando saber que aspectos exatamente a pergunta se refere. O conteúdo das respostas versava, no geral, sobre representações como: idade, composição familiar, classe social, atividade profissional, entre outros aspectos. Ou poderia dizer designações rígidas, como Pierre Bourdieu (2006 [1986]: 188), sociólogo francês, caracteriza o conjunto de propriedades que se ligam às pessoas “às quais a lei civil associa efeitos jurídicos”, certidões de estado civil ou de atribuição; ou seja, representando um “produto do rito de instituição inaugural que marca o acesso à existência social”. O autor indica ademais que “tudo leva a crer que o relato de vida tende a aproximar-se do modelo oficial da apresentação oficial de si, carteira de identidade, ficha de estado civil, curriculum vitae, biografia oficial” (Bourdieu, 2006 [1986]: 188). Acerca do que constitui a identidade da pessoa, Judith Butler (2018[1990]: 43), em consonância com Bourdieu (2006 [1986]), questiona se seria um “ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência”.

Ao mesmo tempo, algumas/ns entraram em questões mais subjetivas, relatando aspectos que seriam mais íntimos, como relatar a dificuldade com um membro da família e como isso influencia em sua experiência de vida atual ou, ainda, levantar questões reveladoras de um processo de depressão e a descoberta da sexualidade, por exemplo.

Contudo, pergunto-me se teriam as/os interlocutoras/es pensado que contar sobre si estaria ligado a aspectos que as/os identificam ou as/os distinguem de alguma forma. Como teria sido construída a lógica do pensamento ao contar sobre si? Bourdieu (2006 [1986]) argumenta que ao tentar narrar a própria vida, busca-se criar cronologias e coerências, quando, na verdade, várias histórias coexistem e atravessam o indivíduo de forma multifacetada, resultando em uma “ilusão biográfica”. A meu ver, não significa que o que surge são os aspectos mais importantes sobre elas/eles ou sobre suas vidas, ou uma representação fidedigna do que seriam suas compreensões sobre si ou sobre si próprios, mas indica aquilo que consideram como narrativa cabível e possível nesse contexto específico, num diálogo que se inicia, com uma pessoa que eles ainda não conhecem bem. Ou seja, como aponta o próprio Bourdieu (2006 [1986]), a narrativa vai depender da circunstância que orientou a apresentação ou a produção de si. De toda

forma, o que aqui apresento trata-se de aspectos acionados para falar de si em uma entrevista que se propõe ser sobre identidade racial.

Para além dos questionamentos sobre o que compõe os elementos levantados pelas/os interlocutoras/es, podemos testemunhar que os vários aspectos acionados expõem a multiplicidade de posições que constituem o sujeito (Brah, 2006). Argumenta Avtar Brah, socióloga ugandense-britânica, no artigo *Diferença, diversidade, diferenciação* (2006), que questões de identidade estão intimamente ligadas a questões de experiência, subjetividade e relações sociais. Identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais”. E a subjetividade seria, segundo a autora, “o lugar do processo de dar sentido a nossas relações com o mundo” (Brah, 2006: 371).

Kwame Anthony Appiah (2016), filósofo anglo-ganês, em *Identidade como problema* defende que as identidades são úteis, no sentido de se tratar de recurso essencial no processo de nos organizarmos, de construir e medir nossas vidas, a fim de moldar e planejar nossas escolhas e planos e a nos ajudar a nos compreender enquanto brasileiros ou egípcios, como evangélicos ou ateus, como pais ou como filhas, como pessoas que gostam de pagode ou de música pop. Para o autor, as nossas identidades são “estruturadas socialmente e proporcionadas pelas contribuições conceituais, institucionais e materiais” e vão se agregando às nossas “identidades-padrão à medida que crescemos” (Appiah, 2016: 31).

Stuart Hall (2014 [1996]), teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano, em famosa palestra intitulada *Raça: o significante flutuante*, na mesma linha, utiliza o termo identidade para descrever o ponto de encontro entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos convocar a nos tornarmos sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro, entre os processos que nos constroem como sujeitos que elaboram subjetividades. Para o autor, as identidades são, portanto: “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós [...]. Elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou "fixação" do sujeito ao fluxo do discurso” (Hall, 2014 [1996]: 112). Ou seja, a identidade marca uma posição social: tenho certa idade, pertença a classe média baixa, moro com minha mãe e minha irmã, e trabalho para ajudar em casa.

Apesar de cada interlocutor/a apresentar uma narrativa diferente, o perfil das respostas, e os aspectos acionados se assimilam, e tem que ver com elementos que as/os identificam na sociedade específica em que vivemos; ou seja, estão relacionados com

aspectos constitutivos de um indivíduo social, como dito. Entretanto, a identidade não tem como referência a si própria somente, ou seja, ela não é autocontida e autossuficiente (Silva, 2014 [2000]). A identidade é relacional e processual, portanto, é fruto da relação com outros indivíduos e de um processo de experiências objetivas e subjetivas (Rodrigues & Bonfim, 2023).

Por conseguinte, o aspecto que talvez primeiro marque a identidade seja a diferença. Ou seja, a identidade marca em contraposição ao que não se tem ou não se é: tenho certa idade e não outra, pertença a classe média e não baixa, frequento o terreiro de umbanda e não a igreja católica. Segundo Tomaz Silva (2014 [2000]: 76), pesquisador brasileiro que atua na área da educação e dos estudos culturais, a diferença não seria o resultado de um processo de entendimento de si, “mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas”. Trata-se de um processo simultâneo de construção de identidade e de consciência da alteridade (Barth, 1998).

De acordo com Hall (2014 [1996]), o entendimento de que a identificação é construída a partir do reconhecimento de características partilhadas, ou de uma origem comum, está bastante presente no cotidiano das pessoas no geral. Entretanto, como defendido por vários autores, a identificação é um processo de articulação, de reconhecimento de uma falta, e nunca de uma totalidade (Hall, 2014 [1996]; Silva, 2014 [2000]; Rodrigues & Bonfim, 2023). Como uma prática de significação, a identidade “está sujeita ao jogo da diferença” (Hall, 2014 [1996]: 106), e por se tratar de um processo de articulação, não se afirma sozinha, não remete a uma essência ou a algo imutável (Cardoso de Oliveira, 1976), mas a um processo em constante elaboração, construção de significados e marcação de fronteiras simbólicas, como argumenta Frederik Barth em seu célebre estudo *Grupos étnicos e suas fronteiras* (1998). Barth é um antropólogo norueguês que transformou a compreensão sobre o tema da identidade nas ciências sociais e que interfere na articulação do pensamento contemporâneo sobre o tema até os dias de hoje, influenciando, inclusive, as/os autoras/es teórico-culturais e pós-coloniais articulados acima, como Hall, Brah e Kwame, dentre outros.

Como aponta Andreas Hofbauer (2009), antropólogo brasileiro, acerca da perspectiva de Barth, o que define a determinação de fronteira(s) não é necessariamente a diferença observável, mas tem mais a ver com as relações entre as pessoas e a maneira como a diferença é interpretada por elas. Ou seja, Hofbauer (2009: 106) apresenta que para Barth “a razão da “identificação” (e da diferenciação) não está tanto em diferenças

que existem “objetivamente”, mas em diferenças que são concebidas pelos próprios agentes como socialmente relevantes”.

As perspectivas elegidas para contribuir com a discussão de identidade nesta seção, embora possam estar localizadas geograficamente distantes da realidade brasileira, ou local, contribuem para as articulações e interpretações dos diálogos estabelecidos neste estudo. Em termos gerais, como visto, as perspectivas pós-coloniais de identidade compartilham muitos pontos de convergência com as perspectivas antropológicas colocadas em diálogo, como rejeição do essencialismo, concepção da identidade como uma construção social articulada em contextos específicos, permeados por interesses, disputas de poder e conflitos (Hofbauer, 2009). Contudo, será também complexificada mais à frente a partir de particularidades do contexto brasileiro.

Entendo, ademais, que o questionamento “Me conte sobre você” as/os fizeram rememorar e refletir sobre suas identidades, vidas, experiências no momento mesmo em que estavam contando (Maluf, 1999), refletido na forma e no ritmo do contar, no parar para lembrar e elaborar, no voltar e corrigir. Questionei-me se respondiam preocupadas/os com faltas que poderiam ocorrer no relato acerca de si ou de suas experiências. Podemos pensar que definir-se talvez seja uma das mais duras e violentas afirmações que possamos dar, já que apontar ser algo, ou alguma coisa, seria abrir mão de ser outros que também somos. Benício demonstrou em alguns momentos da entrevista incômodos em dar uma resposta e ser “rotulado” ou “colocado em uma caixinha” ao falar sobre si. Talvez tenha sido também a preocupação de outras/os, o que me fez refletir sobre tomar alguns cuidados extras ao longo da pesquisa³⁴.

Aspecto primordial observado foi o de que, apesar da pesquisa tratar sobre identidade racial, as/os estudantes interlocutoras/es não acionaram a sua racialidade de maneira espontânea. No processo de contar sobre suas trajetórias de vida ou contar sobre si, as/os estudantes não abordaram sobre pertencimentos, atravessamentos ou sobre quaisquer aspectos que resvassem em elementos raciais. Apenas o entrevistado branco, Nauhr, se manifesta no momento de falar sobre si acerca da composição racial da família, que pode ser justificado pela ordem que a entrevista se deu com ele, já que não sabendo que iria entrevistar uma pessoa branca, tive de perguntar como ele se entendia racialmente antes de iniciar, tendo em vista que o estudo tinha como foco as/os

³⁴ Havia pensado em incluir uma música escolhida por cada uma/um das/os interlocutoras/es para representá-las/los de uma forma diferente no trabalho, para além dos diálogos que estabelecemos. Contudo, após a fala de Benício, considerei que talvez fazer isso poderia configurar inseri-las/os em representações simplistas e essencialistas a partir de uma música apenas, e desisti da ideia.

autodeclaradas/os pardas/os e ele representaria uma identidade dissidente dentro do contexto da pesquisa.

Os aspectos acionados para falar de si estavam relacionados à idade, moradia, composição familiar, classe social, atividade profissional, entre outros, significando naquele momento representar o que lhes parecia ser mais significativo em relação a compreensão de si. A ausência da racialidade teria que ver com o que? Falar sobre raça ou sobre entendimento de pertencimento racial não seria algo que importa? Não seria sobre algo que se fala? Teriam lembrado sobre e preferiram não falar por dúvidas, por insegurança, ou por qualquer outro motivo? Teria sido por se tratar de algo óbvio e que não precisaria ser abordado? Ou seria por se tratar mesmo de um assunto silenciado/obliterado? O propósito desta investigação é tentar caminhar pelas teias que serão tecidas por meio dos diálogos estabelecidos para compreender os silenciamentos e as atribuições de sentido às questões raciais que surgirão ao longo desse estudo. Reforço que a pesquisa apresenta um retrato, muito específico, localizado no Distrito Federal, da percepção de estudantes autodeclaradas/os pardas/os de uma escola pública de Ensino Médio sobre suas identificações raciais, que leva em conta a reflexividade colocada em análise por uma pesquisadora que traduz e interpreta os diálogos estabelecidos, em diálogo com a literatura especializada elegida.

2.2. Aos poucos, o não nomeado entra em cena

Como mencionado na seção anterior, aspectos raciais não foram mobilizados ao longo dos relatos das trajetórias de vida. As/os estudantes não acionam raça como algo que compõe suas identidades ou que atravessa suas experiências. Esses temas só foram acionados quando pergunto especificamente sobre eles. Entretanto, não significa que a questão racial não se manifesta ou afeta suas vidas, como veremos mais adiante. Para tanto, antes de me manifestar sobre os significados atribuídos às questões raciais quando estas foram propostas, gostaria de relatar um pouco sobre como se deram as motivações para participar da pesquisa e demonstrar como estas já denotam curiosidade, dúvidas e relações com o tema em si.

Das/os sete entrevistadas/os, três manifestaram interesse em participar da pesquisa por uma motivação pessoal em relação à cor e raça, ou por uma curiosidade pelo tema em si. Adão M. responde da seguinte forma: *“porque negócio de pardo... assim, eu não me identifico muito com negro, nem com amarelo, nem com azul,*

vermelho. não me identifico. me identifico com pardo”, manifestando de início uma identificação a partir de uma diferença, no sentido de que se identifica como pardo pois não se identifica como negro, nem com nenhuma outra cor elencada.

Katrina além de manifestar interesse por gostar de pesquisa e querer saber mais como elas acontecem, disse que seu interesse também se deu pela cor de sua pele, que entende ser parda, embora queira compreender se sua ascendência indígena tem a ver com a sua cor e fenótipo pardo, correspondendo a uma dúvida em relação a sua identificação. No mesmo sentido, Benício comenta que seu interesse pela pesquisa se deu por uma curiosidade em relação a sua identidade: *“querendo ou não, tem essa busca por identidade, que ninguém sabe o que é, se é negro, se é branco, se é pardo”*, apresentando ter dúvidas em relação a como se compreender racialmente e denotando uma indefinição ou, ainda, uma multirracialidade, como também apresenta Katrina, entre outras/os.

As manifestações das/os estudantes apontam para a necessidade de compreensão de suas identidades, que apresentam ambiguidades, flexibilidades e incoerências. Esses são aspectos que os estudiosos das identidades defendem como algo que as caracteriza, como vimos. Identidades, principalmente na modernidade tardia, são cada vez mais fragmentadas e estão sujeitas a um processo constante de mudança e transformação (Barth, 1998; Hall, 2014[1996]; Brah, 2006; Appiah, 2016).

O termo “identidade racial” também foi algo que despertou a curiosidade; pode ter sido por uma motivação pessoal, embora não tenha sido manifestada dessa forma. Comentou Rosa: *“eu fiquei muito curiosa quando você falou ‘identidade racial’. aí, eu fiquei, gente, eu preciso saber o que que é isso [...] mas eu vim mais por curiosidade mesmo”*. Helena tem outras motivações, mas comentou que sua experiência de vida poderia ajudar de alguma forma, o que embora não tenha sido expresso diretamente, de forma implícita vincula-se ao tema.

As/os demais anunciaram interesse pela curiosidade de participar de uma pesquisa e de ver como poderiam se beneficiar dela em termos de conhecimento e experiência. As reações desconectadas do tema de pesquisa me fizeram refletir que talvez muitas/ delas/deles podem não ter compreendido bem do que se tratava a pesquisa e por isso não chegaram a manifestar interesse; ou chegaram ali mais curiosos com a experiência do que com o tema em si. Maria Júlia comentou que a pesquisa: *“pode me dar um conteúdo pra fazer uma redação [...] além de passar para minhas próximas gerações um conhecimento que poucas pessoas têm”*. Nauhr, por sua vez,

disse que seria “*uma oportunidade para poder ser desafiado, entre aspas, pra esse tipo de teste*”, ou melhor, pesquisa qualitativa. Outras motivações que infiro serem justificativas por ter recebido poucas manifestações de interesse na pesquisa teriam que ver com: (i) a sensibilidade do tema e resistência ao falar sobre; (ii) as/os estudantes não acionarem raça como um elemento importante ou relevante, ou seja, sem a compreensão de que raça é um elemento que importa, que as/os afeta, que as/os marca, de alguma forma; ou ainda (iii) por não terem sido tocadas/os pelo tema por algum motivo; por outros aspectos terem maior relevância em suas caracterizações identitárias ou, ainda, por não terem permitido isso acontecer, num sentido emocionalmente estratégico.

2.3. “Raça, raça? Rapaz, agora cê me pegou, porque eu num entendo nada”

Raça, raça?

[ficou calado uns segundos, e se perguntou] *o que eu entendo por raça* [colocando as mãos na boca ao mesmo tempo em que pensava e se questionava...]

Rapaz, agora cê me pegou, porque eu num entendo nada”
[enfático]

Tipo assim, nada assim, no sentido...

O que eu penso? Minha raça é uma, a sua eu não sei se você tem outra raça, pode ser a mesma da minha, mesma linhagem, alguma coisa (Adão Messias).

Quando eu penso em raça, eu penso só em preto e branco. Tipo, ‘Ai, eu sou preta. Sou branca’. Para mim, isso é raça (Katrina).

Bom, sendo meio superficial. Eu acho que raça tem a ver com descendência e fenótipo. Tirando isso, não vejo se outra coisa definiria raça (Nauhr).

Eu não sei se eu concordo com o tema raça, porque eu acho que só existe uma, né? Raça, homo sapiens, então eu acho que uma pessoa não deve ser desmerecida só pela cor de pele ou só pela sua origem étnica. acho que todo mundo é gente e deve ser tratado como gente, então acho que respeito é tudo (Maria Júlia).

diferenças de fenótipo visíveis e entre a mesma espécie, por exemplo, eu peguei como base raças de cavalo. Tem um cavalo

lasão, uma palusa, um tordasilho, então, é a mesma espécie, só que visivelmente diferentes (Helena).

Para iniciar a conversa, decidi explorar os significados atribuídos pelas/os estudantes ao termo ‘raça’. As respostas estão indicadas nas epígrafes acima. Em termos gerais, suas abordagens tratam o termo raça de forma biologizante, correspondendo a conceito que diz respeito a uma referência a cor, diferenças no fenótipo, descendência e, ainda, fazendo referência a raças de cavalos³⁵. Outra entrevistada manifesta desacordo com o termo pois só existe uma raça, a raça humana, e que por sermos iguais deveríamos ser todos tratados com respeito e de forma indiferenciada.

As respostas me remetem também ao argumento de Hall (2015 [1995]) de que embora a ideia de raça como uma construção discursiva³⁶ ou como um significante flutuante tenha bastante consenso hoje em dia no meio acadêmico ou teórico - apesar das diferentes interpretações que podem ser dadas - este entendimento não está presente no imaginário do senso comum. Ademais, apesar do conceito biológico de raça hoje não ter respaldo no meio científico, e ser apontada como uma premissa racista, como indicado por uma das interlocutoras, a referência ao corpo e à cor para se referir à raça permanecem.

O corpo segue sendo a fonte para o qual a atribuição de significados se volta para se pensar as identidades raciais (Hall, 2015 [1995]; Pinho, 2019; Pereira & Schucman, 2023), pois “na medida em que estamos falando do sistema de classificação de diferenças, o corpo é um texto e somos todos leitores dele” (Hall, 2015: n.p.). No campo das diferenças, o corpo não passa ileso, pois como coloca David Le Breton (2011: 11; 18), sociólogo francês, este “é o signo do indivíduo, o lugar de sua diferença e de sua distinção”, mas as representações desse corpo “são tributários de uma ação social, de uma visão de mundo”, sendo, assim, “uma construção simbólica, não uma realidade em si”. Ou seja, o corpo “nunca é um dado indiscutível, mas o efeito de uma construção social e cultural”.

³⁵ Antônio Sérgio Guimarães (2023: 290) expõe que a palavra raça surge “ainda antes da expansão europeia, no século XV, nas línguas românicas faladas na península ibérica, entre os criadores de cavalos para se referir a uma depuração de linhagem, se espalhando rapidamente para referências a virtudes e defeitos transmitidos em linhagens humanas. Assim, trata-se de algo já anteriormente utilizado pela nobreza com a finalidade de justificar seus privilégios e a natureza divina de suas virtudes”.

³⁶ Sobre o conceito empregado, Stuart Hall ([1995] 2015: n.p.) comenta o seguinte: “acho que esses sistemas são discursivos porque o jogo entre a representação da diferença racial, a escrita do poder e a produção do conhecimento é crucial para a maneira em que foram gerados e funcionam. E uso a palavra “discursivo” aqui para marcar teoricamente a transição de uma compreensão mais formal da diferença para uma compreensão de como as ideias e conhecimentos da diferença organizam as práticas humanas entre os indivíduos”.

Por conseguinte, as atribuições de cor ou fenótipo acabam estando presentes nos discursos do senso comum, teórico-acadêmicos e políticos, seja entre os racistas, ou entre os antirracistas, no sentido das políticas de reparação às pessoas que sofrem racismo, por exemplo, etc. Isso se dá, de acordo com Hall (2015 [1995]), porque a raça é uma materialidade. O fato de ser uma construção social não assola os efeitos sociais e políticos que têm, ou seja, as discriminações, restrições e violências que promove. Significa, para o autor, que a própria obviedade da visibilidade das diferenças é o que convence de que essa construção social funciona, pois ela está significando algo, ou seja, está nos revelando onde a raça opera e nos ajudando a compreender as dinâmicas hierárquicas e as desigualdades raciais presentes.

Hall (2015 [1995]) aponta, assim, que a materialidade da raça está na linguagem, pois esta é organizada dentro de um discurso. Portanto, o que observamos se relaciona com as significações que foram dadas pelos sistemas de conhecimento e valor e que estão fixadas, ao menos temporariamente.

Quero defender que raça funciona como uma linguagem. E os significantes se referem a sistemas e conceitos da classificação de uma cultura, a suas práticas de produção de sentido. E essas coisas ganham sentido não por causa do que contêm em suas essências, mas por causa das relações mutáveis de diferença que estabelecem com outros conceitos e ideias num campo de significação. Esse sentido, por ser relacional e não essencial, nunca pode ser fixado definitivamente, mas está sujeito a um processo constante de redefinição e apropriação. Está sujeito a um processo de perda de velhos sentidos, apropriação, acúmulo e construção de novos sentidos; a um processo infindável de constante ressignificação, no propósito de sinalizar coisas diferentes em diferentes culturas, formações históricas e momentos. Não é possível fixar o sentido de um significante para sempre ou trans-historicamente. Ou seja, há sempre um certo deslizamento do sentido, há sempre uma margem ainda não encapsulada na linguagem e no sentido, sempre algo relacionado com raça que permanece não dito (Hall, 2015 [1995]: n.p).

Dessa forma, a partir do exposto pelo autor, temos que a identidade racial não tem essência, nem fixidez, e que está suscetível a transformações e ressignificações e pode ter significados muito variados a depender da sociedade, território, contexto e posicionamento dos indivíduos envolvidos. As raças são, portanto, efeitos de discurso.

Contudo, e ao mesmo tempo, elas também são causa do discurso, tendo em vista a mesma materialidade da raça, em que é marcada, em certas circunstâncias, apesar de estarem sujeitas a reinterpretações, em outras. Portanto, a raça é e não é fixa, tem e não tem essência. Conforme argumentam o sociólogo e o historiador estadunidenses Rogers

Brubaker e Frederick Cooper (2018: 267), respectivamente, falar em identidades fluidas apenas não permite explicar “as formas pelas quais as autocompreensões podem se endurecer” ou “a força, por vezes coercitiva, de identificações externas”, por exemplo.

José Jorge de Carvalho (2020: 55) no artigo *Autodeclaração confrontada e punição de fraudes. Os avanços da igualdade racial na era das cotas* também argumenta nesse sentido, ao escrever que: “apesar dos trânsitos e da dinâmica das identidades, elas adquirem uma estabilidade relacional, contextualizada, até que um novo contexto provoque um rearranjo dos contrastes”. O autor relata sobre ser comum que uma pessoa seja lida de formas variadas a depender do contexto regional, conforme poder-se-á também notar nas narrativas de algumas/ns interlocutoras/es. Carvalho (2020: 55) assinala que: “assim, é possível que uma pessoa vista como negra em Pelotas (RS) seja vista como branca em Cachoeira (BA); porém, é possível saber, com precisão de leitura social, quem é negro e quem é branco em Pelotas e quem é negro e quem é branco em Cachoeira”. Embora seja possível também que a leitura racial possa ser variável a depender da região dentro de uma mesma cidade, classe social, contexto familiar, geracional, etc, das pessoas envolvidas (Sansone, 2004).

Ainda na linha da argumentação das fronteiras raciais demarcadas pelo corpo, e sobre a fixidez ou não fixidez da raça, é importante destacar, como já antecipado na Introdução, que o sociólogo brasileiro Oracy Nogueira (2006) definiu, na década de 1950, que a definição racial no Brasil se manifesta principalmente por meio da "marca", ou seja, com base na significação construída a partir da aparência física. Sua argumentação sobre o caso do Brasil foi construída como forma de demonstrar o contraste de como o preconceito racial ocorria nos Estados Unidos, onde, segundo ele, se dava pela "origem". A definição de Nogueira é bastante emblemática para entender o racismo no Brasil, servindo até hoje como referência na formulação de políticas públicas e na análise das relações raciais no país.

Nesse sentido, Carvalho (2020) reflete sobre a necessidade de incorporar outras perspectivas às concepções de identidades elencadas anteriormente. Além das concepções da identidade contrastiva e relacional, é preciso pensar as identidades herdadas e assumidas e uma concepção de identidade multidimensional. O binômio identidade herdada e identidade assumida, embasadas nas ideias de Stuart Hall, diferencia entre a identidade herdada de uma ancestralidade e de uma história comum, e a identidade em devir, aquela assumida, que se transforma ao longo do tempo e das experiências. Já a identidade multidimensional, influenciada pelos Estudos Culturais e

pela interseccionalidade (Gonzalez, 2020; Collins, 2021; dentre outras), problematiza a existência de uma identidade negra genérica e unificada, propondo a ideia de múltiplas "negritudes" que variam de acordo com fatores como classe, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade. Essa perspectiva reflete sobre a intersecção de diversas categorias sociais e como elas moldam a experiência racial. Acredito que essas duas outras perspectivas ajudam a ampliar a compreensão da experiência das/os estudantes, a partir da perspectiva de identidades em construção, que podem ser atravessadas por múltiplos fatores que moldam a experiência de cada um.

Este trabalho, portanto, parte dessas compreensões para realizar análises. Baseia-se no entendimento de raça como uma construção social e na noção de que sendo do campo das significações e da cultura simbólica possui sua centralidade no campo sociológico, devendo, portanto, as discussões em torno do tema se darem no campo das Humanidades, conforme argumenta o sociólogo brasileiro Antônio Sérgio Guimarães (2003; 1999). Para Guimarães (1999), essa abordagem social do tema não tem a ver com a ideia biológica de raça, mas à forma como ela é significada socialmente, já que é bastante eficaz na construção, manutenção e reprodução de diferenças e privilégios. Em tempo, gostaria de mencionar que embora as/os estudantes tenham se referido a aspectos biologizantes e/ou vinculados ao corpo, entendo que suas compreensões em relação ao termo não fogem de uma noção de que raça é social; pode-se dizer, entretanto, que não tinham esses termos acionados.

Guimarães (2003) apresenta que, para a sociologia, as raças são discursos sobre “as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue” (Guimarães, 2003: 96). Como visto, também faz parte dos discursos das/os interlocutoras/es para representar raça elaborações sobre “suas origens e sobre a transmissão de essências entre gerações” (Guimarães, 2003). Estas perspectivas estão presentes nas falas das/dos interlocutoras/es tanto nas citações acima, como em muitas outras que serão expostas ao longo deste trabalho.

Benício compreende a complexidade da raça considerando as diferenças de como a questão é significada em cada sociedade, ou seja, compreendendo o tema racial como algo construído socialmente, além de argumentar a complexidade de discutir a questão das identidades no Brasil considerando a grande miscigenação no país.

Ah, etnia mesmo, talvez. Aqui no Brasil já é algo mais complicado de se falar, porque é ...a grande miscigenação de

raças e tudo mais. Mas eu entendo por raça, etnia, que vem de sociedade pra sociedade, algo que foi construído em cada sociedade, suas culturas, seus pensamentos, sua cor, sua aparência e tudo mais. Mas é.. no mais, é isso mesmo (Benício).

Rosa expressa sua compreensão sobre o tema diferentemente de como seus colegas. Em sua percepção, raça seria inscrita por classe: “*eu acho que, assim... pelo meu ver, né...[raça] é uma coisa mais assim de classe. Classe, assim, que eu digo, média, baixa, alta, por classe, por financeiro, por cor também, por possibilidades e por oportunidades*” (Rosa). O entendimento de Rosa em relação a diferenciações por raça e cor diz respeito às possibilidades que uma pessoa branca vai ter e que ela como parda não teria, do mesmo modo que as possibilidades que ela como parda teria e que os seus irmãos de consideração, que ela entende como pretos, não teriam. Observaremos que a experiência pessoal de Rosa, ou seja, as reflexões que fez a partir de experiências de diferenciação e discriminação, corroborou para estruturar a forma como entende a questão hoje. Esta discussão está presente na seção 3.2.3 (Capítulo 3).

De acordo com Sueli Carneiro (2023: 20), filósofa brasileira, em uma sociedade multirracial estruturada por raça como é a brasileira, representar a desigualdade social por meio de um predomínio do conceito de classe social esconde “a contradição racial presente nas sociedades multirraciais, visto que nelas raça/cor/etnia (em especial no Brasil) são variáveis que impactam a própria estrutura de classes”. Nesse sentido, compreendo que a visão de Rosa se alinha à leitura de Carneiro, no sentido de que a raça impacta a forma como a estrutura de classe é moldada. Carneiro (2023: 21) reforça também que o racismo procura legitimar os lugares sociais de privilégio e exclusão social e que faz parte de uma estratégia de “naturalização da inferioridade social dos grupos dominados – negros ou afrodescendentes e povos indígenas”.

Oracy Nogueira (2006), por sua vez, indicava que a compreensão das “marcas” raciais não se limitava à cor da pele. A cor representava algo além da simples pigmentação, podendo também ser definida por características fenotípicas, classe social, ou pela combinação de ambos (Rios, 2019). No entanto, a percepção dessas marcas variava conforme o contexto e as relações sociais estabelecidas.

Os significados atribuídos por Rosa à raça, atrelado à classe, me remete também à explicação de Guimarães em seu artigo intitulado *Como trabalhar com raça em sociologia* (2003) sobre os sentidos que alguns conceitos que gravitam em torno de raça tiveram no contexto brasileiro ao longo da história. Conforme demonstra, o termo raça

foi durante muito tempo bastante atrelado ao de classes sociais, no sentido de marcar uma posição social. Ele explica que no período da escravidão tínhamos uma sociedade muito racista³⁷, pois raça era importante tanto analiticamente quanto no sentido nativo para dar sentido à vida social e às posições sociais (classes) existentes como, por exemplo, as divisões entre senhores e escravos. Com o tempo, após a abolição, e com o avanço social de uma classe de libertos pretos, mulatos e pardos, a categoria “cor”, desde então, foi se tornando, aos poucos, a categoria nativa predominante, se configurando como “uma imagem figurada de raça”, e como “uma marca de origem” (Guimarães, 1999:46; 48).

Tal transformação no sistema de classificação³⁸ foi também corroborada pela nova fase da nação moldada por volta dos anos 1920 e 1930 com o anti-racismo que se estabeleceu como uma das ideologias fundadoras da nação brasileira, engendradas pelo mito da democracia racial (Guimarães, 2003). Como demonstra o autor, há uma série de estudos que acentuam que cor, e não raça, se tornara a categoria nativa, e que continua sendo, como pode ser observado em pesquisas acadêmicas realizadas no país (Guimarães, 2003), assim como nos diálogos que irei demonstrar na seção a seguir.

Como visto acima, as atribuições de significado à raça permeiam aspectos como o fenótipo, a ancestralidade e a classe social e a raça representa algo que as/os identifica a partir de uma marca no corpo. Ou seja, a marca física orienta a compreensão de raça, como indica Nogueira (2006). A partir do exposto, advogo por tratar o tema em termos de processos de racialização³⁹ e compreensões de identificação, conforme argumentam Sansone (2004), Eriksen (2003) e Hall (2014 [1996]) abaixo.

³⁷ Joaze Bernardino-Costa (2023) defende que o Brasil é um estado racial, e que ao longo da história, a sociedade brasileira passou por diversas formas de racialização, com o Estado desempenhando um papel crucial nesse processo. O período entre 1880 a 1920 é caracterizado pelo autor como uma fase do racismo-racista, quando o racismo prevaleceu, mobilizado pela ideia de superioridade de certos grupos raciais, moldado pelo racismo científico. O período de 1930 a 1987 seria o período racista-antirracista, onde imperava a ideia de um Brasil pós-racial influenciada pelo mito da democracia racial, embora práticas racistas continuassem a ser operadas pelo Estado. O período de 1988 a 2016 é caracterizado como racismo anti-racista quando a ideia de raça é reconhecida pelo Estado como algo que estrutura a vida cotidiana da sociedade brasileira, e quando o Estado desenvolve políticas de igualdade racial. O período de 2016 a 2022 representou uma mistura de racismo-racista e anti-racismo racista, pois ao mesmo tempo em que o Estado aparentemente defendia a democracia racial, no sentido de ser contra a mobilização da raça para caracterização dos problemas do país, o governo federal, na posição do presidente, constantemente invocava a raça e encorajava comportamentos racistas por parte dos apoiadores do governo.

³⁸ Adentro na contextualização das categorizações raciais no Capítulo 4.

³⁹ Para compreender sobre o conceito de racialização e como tem sido discutido no campo das relações raciais, ver Felix (2024).

Livio Sansone (2004: 16), antropólogo ítalo-brasileiro, em seu estudo *Negritude sem etnicidade* (2004) que teve como objetivo examinar a “eticização” do Brasil e como se deram as formações das identidades negras, defende que “devemos desconstruir o significado da negritude e da branquitude no contexto de nossos locais de pesquisa, e devemos insistir em falar em (processos de) racialização”, em vez de nos apropriarmos dos termos em voga, ou de entendimentos generalizados sem questionarmos sua naturalidade. Um ponto interessante é que, para o autor, ademais de discutir cor e raça, “o termo racialização indica que raça é uma das muitas maneiras de expressar e vivenciar a etnicidade – uma maneira que coloca ênfase no fenótipo”, embora não tenha como objetivo adentrar esse aspecto neste estudo.

Já o antropólogo norueguês Thomas Eriksen (2003) tem defendido a utilização do termo identificação ao invés de identidade, tendo em vista que o conceito aborda sobre processos contínuos e não de algo estático que pode ser possuído ou perdido (Hofbauer, 2009). Hall (2014 [1996]) utiliza o termo identificação no sentido de “ênfatar o processo de subjetificação”. Ou seja, podemos entender a partir das perspectivas colocadas que, como indica Hofbauer (2009, 107), “a maioria dos especialistas no assunto entende que identidades são construções profundamente marcadas pelas diversas relações em que os sujeitos estão inseridos e envolvidos e pelos contextos em que vivem”. Assim também compreendo e componho minha análise.

2.4. Análise dos processos de percepção individual, autotransclassificação e identificação racial

2.4.1. Consentimentos e demandas

Depois de ouvir o que compreendiam sobre o termo raça, e antes de seguir com as perguntas mais propriamente sobre como se relacionavam com as questões raciais, perguntei como se sentiam para tratar do tema, ao que responderam, no geral, sentir tranquilidade. Contudo, algumas/ns manifestaram dúvidas sobre as identificações raciais, indicando que o tema é confuso. Maria Júlia comenta que: “*confesso que eu não sei muito sobre o assunto. Eu não sei o que exatamente torna uma pessoa negra, o que torna uma pessoa branca, indígena*”. Benício diz que se sente “*um pouco confuso às vezes, porque não tenho tanto conhecimento sobre, mas não mexe comigo não. pra mim é tranquilo*”. Adão Messias, por outro lado, diz “*é, ué, num tenho problema não, ué. Se eu sou preto, pardo, branco, se você falar que eu sou azul, eu sou azul*”.

O que as falas acima designam é que as/os estudantes querem demonstrar que não sabem muito bem falar sobre o tema, e que se sentem confusos com as classificações, além de manifestar que o que está sendo colocado em pauta não as/os atinge profundamente, ou seja, que trata-se de algo secundário, a princípio. Sugiro que isso se dá, inicialmente, pelo fato de que realmente eles não foram ao longo da vida instruídos sobre o tema em si, como é comum, mas também pelo motivo de que: como eles internalizam que não compreendem a questão nos termos colocados, como raça, identidade, classificações, acabam por não relacionar suas compreensões à questão a partir de suas próprias experiências e referências. Veremos adiante que outras dinâmicas implicarão nesse processo de não sentir que o tema se aproxima de si mesmos.

Outra sensação que tive foi a de que havia uma expectativa nas falas e nas escutas das/dos interlocutoras/es em receber da minha parte uma explicação sobre suas identidades, no sentido de dizer o que são e, conseqüentemente, saírem aliviados ou com algo para refletir sobre elas/es próprias/os. A forma como me manifestei em relação a essa demanda foi explicar que as identidades representam um paradoxo; pois, embora seja próprio delas as características de instabilidade, relacionalidade, e não fixidez, ela também passa a ter fixidez em alguns contextos. Significando que elas/eles podem ser lidas/os de uma forma no DF e de outra em Salvador, por exemplo, mas que, apesar disso, podemos ter um indicativo de um lugar de entendimento racial em nosso próprio contexto, considerando nossa socialização, como nos entendemos nesse meandro, adicionado a como entendemos que somos lidas/os pelos outros, ou seja, como somos racializados na sociedade.

2.4.2. Identificam-se como pardas/os, mas logo acionam dúvidas em relação à nomeação

Quando perguntadas/os sobre como se identificam racialmente, todas/os foram muito enfáticas/os em dizer que se identificam como pardas/os, menos o Nauhr, branco, que também, de forma veemente, afirmou se entender como branco. Ao mesmo tempo, as/os autodeclaradas/os pardas/os manifestaram dúvidas logo após indicarem suas identificações em termos de cor e raça. A dúvida é um aspecto que está presente em muitos momentos das conversas, para várias/os interlocutoras/es; tem motivações variadas e é permeada pelas experiências de cada um.

Maria Júlia manifestou ter questionamentos em relação às atribuições feitas por outras pessoas a respeito de sua raça e cor: “*me identifico como parda, mas muitas pessoas dizem que sou branca. Eles dizem: ‘você é branca’, mas eu não sei se eu concordo com isso. E eu digo: ‘Não sou branca, sou parda’*”. Os diálogos com Maria Júlia me permitiram interpretar - a partir da minha perspectiva, da leitura de autoras/es que investigam raça e classe, e a partir do que observei em sala de aula - que talvez seja embranquecida por seus colegas, por uma série de motivos: (i) por ser lida como alguém que está em um patamar de dúvida em termos de fenótipo; (ii) por uma posição de classe, por pertencer a uma classe social média, significando uma posição superior à maioria naquele meio; (iii) pela boa articulação, postura segura, por ser representante de turma e respeitada, características normalmente não reconhecidas, ou diminuídas em pessoas racializadas, ou que, de muitas delas, é retirada por um processo de racismo (Fanon, 2008[1952]). A seção 3.2.2 (Capítulo 3) tem como enfoque esta análise a partir da experiência de Maria Júlia.

Helena, por sua vez, apresentou ter incertezas por algo que uma vizinha falou. A vizinha lhe disse que ela era negra e não parda, pois a forma correta de se referir a uma pessoa parda seria utilizando os termos ‘negra’ ou ‘preta’. Em relação a esse aspecto, Helena comentou “*a moça já colocou muita dúvida na minha mente falando que eu era negra. Então daí eu já não tinha muita certeza*”. Esse aspecto do questionamento é bastante interessante e complexo pois adentra uma série de questões que não podem ser simplesmente essencializadas, tendo em vista a diversidade da experiência racial dos pardos, e que podem apontar se relacionar com uma determinação em termos de uma classificação estatal e política. Sobre essa discussão, proponho uma reflexão específica na seção 4.3 (Capítulo 4).

Já Adão Messias diz ter dúvidas sobre sua cor, porque esta é muito variável: “*até hoje eu não sei que cor eu sou. Eu falo que eu sou três, sou tricolor [...] pardo, amarelo e vermelho*”. Segundo Adão, quando pega muito sol fica vermelho, quando pega menos fica amarelo e “no período da pandemia eu tava branco”, disse assustado, embora manifestando uma certa satisfação. O aspecto da incerteza de Adão em termos da fluidez da cor, assim como proveniente de uma multirracialidade e de uma explicitação da negação desta cor, será discutido, a partir da experiência relatada por ele e interpretada por mim, na seção 4.2 (Capítulo 4).

Katrina tem dúvidas sobre ser parda ou indígena, e pergunta se ambas as categorias tratam da mesma coisa. Certas/os interlocutoras/es relacionam sua

compreensão racial a partir de uma ascendência indígena. Esse ponto da relação pardo-indígena será trabalhado na seção 4.4 (Capítulo 4), a partir da experiência de Katrina, e de outras/os interlocutoras/es que também abordaram esse aspecto. Por outro lado, Benício disse achar que não tem dúvidas sobre ser pardo, mas ao longo das entrevistas, demonstra necessidade de compreender se é preto ou branco, e indica que possui multipertencimento, a partir de sua experiência em uma família interracial.

Como demonstrado acima, a questão da dúvida em relação a uma classificação ou identificação racial é bastante recorrente entre as/os autodeclaradas/os pardas/os nesse estudo e tem uma variação de motivações: ambiguidade e/ou fluidez da cor - no sentido ausência de distinções raciais claras (Sansone, 2004) -, flexibilidade na leitura do outro, multirracialidade, ter suas identidades questionadas, assim como disputas de nomeação, como visto acima. Como a dúvida é algo que marca essa população em termos de seu posicionamento racial, assim como é representado em outros estudos (Schucman, 2023 [2018]; Daflon, 2017; Silva & Leão, 2012), este trabalho irá detalhar os aspectos elencados em seções específicas, como já apontado acima.

2.4.3. Termo pardo presente: entre a cor e a raça

Percebo que o questionamento sobre pertencimento racial ou autoatribuição de cor, assim como o termo pardo, são aspectos que estão bastante presentes no cotidiano das/dos estudantes. Relataram que perguntas relativas à cor ou raça se dão com frequência em situações administrativas do cotidiano, como na emissão de documentos oficiais (identidade), em provas de avaliação de nível⁴⁰, em visitas ao posto de saúde para tomar vacina, no preenchimento de ficha para dar entrada em um hospital, na assinatura de contrato de trabalho, na efetivação de matrícula na escola, entre outros. Maria Júlia comenta que em sua certidão de nascimento está descrito que é parda e que também se ampara nessa informação para se entender dessa forma.

Interpreto que talvez por esse motivo pouco se utilizam de outros termos para se referir a raça ou cor. Alguns outros termos foram acionados ao longo das conversas, como ‘morena’, ‘meio termo’, ‘tricolor’, ‘caboclo’, ‘mestiço’, ‘café com leite’, ‘marronzinho clarinho’, mas em frequência pouco expressiva. Helena comentou que não

⁴⁰ Fizeram referência à Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), projeto nacional, que acontece anualmente, e é destinado às/aos estudantes de ensino fundamental e médio, de forma voluntária, e que tem como objetivo estimular o estudo da matemática, identificar talentos e promover inclusão social.

lançava mão de outros termos: “*porque na escola eles já falaram de pardo, de cores, e nisso eu já me baseei ali, então não teve [outro termo]*”. É comum ser afirmado por alguns estudos que não obstante seja utilizado como categoria estatística em muitas pesquisas, o termo pardo “não se converteu em uma categoria nativa hegemônica” (Daflon, 2014: 79; Schucman, 2023 [2018]; Guimaraes, 2003). Segundo Daflon (2017: 51), o termo “se diferencia das diversas formas que as pessoas utilizam para se descrever nas situações cotidianas, como moreno⁴¹, mulato, moreno claro, escuro, etc”. Entendo que essa perspectiva tem mudado de uns anos para cá, em alguns contextos, pois tem sido mais reconhecido pela população devido à possibilidade de acessar políticas públicas, como, por exemplo, as cotas raciais por meio das ações afirmativas, assim como pelas mudanças culturais recentes que tem demandado reflexão, compreensão e reconhecimento de identidades raciais.

Além disso, as instituições do Estado têm incorporado cada vez mais a inclusão das categorias de cor e raça em seus procedimentos com vistas a ter uma maior compreensão da realidade social das populações, o que representa um avanço em termos de contribuição para a implementação de políticas públicas, em múltiplos setores, no país. Como indica Mario Theodoro (2022), nos últimos anos, com atenção maior aos dados de raça/cor, esquecidos até o final dos anos 1990, tem-se feito muitos estudos comparando a condição do ‘negro e do branco’ no Brasil. Ao mesmo tempo, tal contexto corrobora com o argumento de Bailey, Fialho & Loveman (2018) de que o Estado tem sido relevante para legitimar categorias de classificação racial, por meio da forte institucionalização das categorias, e que pode estar promovendo transformações nas linhas divisórias raciais e nos padrões de identificação subjetiva.

No caso deste estudo, em específico, pode-se inferir que ao diretamente acionarem o termo pardo, nota-se como automatizações sobre atribuição de classificação de cor estão relacionados com as categorias administrativas e jurídicas indicadas pelo Estado, pelos questionamentos cada vez mais presente no cotidiano, mesmo de estudantes recém ingressados no Ensino Médio. Em vista disso, poderíamos interpretar que uma identidade pode ser apropriada não só como contrastiva, mas também como identificação que navega, aceitando o que está sendo colocado de fora

⁴¹ Segundo Daflon, a ausência do termo moreno causa incômodo (Daflon, 2017). Pesquisas de autoclassificação racial espontânea tem mostrado adesão muito maior da população ao termo “moreno” do que ao “pardo” (21.7% x 13.6%), segundo o IBGE (2011). Vemos em Daflon que a predileção pelo termo moreno se relaciona à “ausência de referências à raças, animais, qualidades de caráter de valor ambíguo. (Daflon, 2017: 55).

para dentro pois, como pode ser observado, apesar de acionado de forma direta, há muitas dúvidas sobre o conteúdo em si do termo, e os significados atribuídos são múltiplos.

Por outro lado, os aspectos que as/os fazem se identificar como pardas/os, no geral, estão muito alinhados com o entendimento que expressaram sobre raça. Responderam que estão vinculados com a cor da pele, e com alguns outros aspectos fenotípicos, como a textura do cabelo, o tamanho da boca e do nariz, a cor dos lábios e da boca, assim como em relação à descendência e origem. Também teria que ver com a hierarquia de possibilidades e oportunidades que existem entre as pessoas de cores e raças variadas; e, ainda, que se dá a partir de um contraste em relação aos espectros de cor branco e negro, representando, portanto, um meio termo entre um e outro.

Maria Júlia comenta o seguinte: *“eu acho que, com certeza, a cor de pele. eu não acho que eu sou branca, nem negra. eu acho que eu estou no meio termo, assim, sou café com leite”*. Pergunto se tem outros aspectos que a levam a estar nesse espectro do pardo e ela responde que *“eu já ouvi falar que conta também o cabelo, os traços. Minha boca é grande, querendo ou não, o meu nariz não é igual ao de um europeu, meu cabelo, ele é cacheado. Eu acho que isso também faz parte”*. A partir do colocado, vemos que Maria Júlia tem uma brancura muito específica como referência ao descrever os seus traços e que a partir dela se distancia de uma identidade branca, e compreende que está localizada em um meio termo entre o branco e o preto, pois não é branca, nem negra, embora apresente e realce aspectos de mestiçagem negra em seu fenótipo. Outro ponto verificado é que está presente no imaginário a ideia do café com leite, a mistura entre o branco e o preto, mas que não é nem um nem outro, que é a mistura dos dois. Benício comenta algo parecido: *“eu tenho pele um pouco mais escura, mas também clara, o marronzinho clarinho mesmo. aquele café com leite”*.

Nota-se que a categoria café com leite é bastante representativa do que as/os estudantes compreendem sobre o termo pardo. Embora nem todas/os tenham utilizado este termo, poderia ser atribuído às suas significações no sentido da fluidez, da mistura, do meio termo.

As/os interlocutoras/es que comentaram que ser pardo se relaciona com descendência ou origem acionaram a cor e/ou raça de seus antepassados para explicar essa compreensão sobre si⁴². Helena comentou que sempre achou que tinha *“aparências*

⁴² Nauhr, interlocutor branco, também acionou origem para falar de si em termos raciais: *“apesar do meu pai ser pardo, eu tenho mais características fenotípicas de uma pessoa branca. Minha mãe, minha avó, no*

indígenas”, pois seu bisavô era filho de “*índio*” e Katrina, de forma aproximada, disse que entende que ser parda tem a ver com suas origens indígenas, pois sua avó é indígena, seu pai é descendente e, portanto, ela também o é. Assim, as/os interlocutoras/es entendem que pardo tem que ver com a origem de seus pais e avós, com um fenótipo desassociado do branco - que apresenta misturas – e, também, que pode estar relacionado com uma descendência de indígenas.

Como será discutido no Capítulo 4, há vários sistemas de classificação em vigor: os estatais, os políticos, os teóricos e os do cotidiano. A categoria parda, nas categorizações estatais, foi ganhando diferentes significados ao longo do tempo e se conformando como uma categoria residual, para incluir aqueles que não se classificam nem como brancos nem como pretos. Para o IBGE, de acordo com as definições atuais, a categoria “*parda*” remete a “*peças que se identificam com mistura de duas ou mais opções de cor ou raça, incluindo branca, preta, parda e indígena*” (IBGE, 2019: 32); ou seja, a definição de pardo pelo IBGE alcança os indivíduos ditos “*mestiços*”, mas que podem ser lidos das mais variadas formas.

As/os interlocutoras/es se entendem como pardas/os, significando que se identificam em termos de cor como pardos, conforme proposto pelas classificações estatais. Entretanto, embora acionem imediatamente a categoria pardo para se identificarem racialmente – ou poderíamos dizer, mais precisamente em termos de cor - nas entrelinhas das enunciações, a dúvida constante em relação a essa compreensão se apresenta. A categoria “*parda*” por si só, em suas compreensões, não garante certezas, fixidez, pois a miscigenação pode produzir muitas coisas. Portanto, mesmo se apropriando rapidamente das categorias, as vivências/experiências e o contato com o externo evocam outras possibilidades. Estar localizado no meio termo, como entendem, parece se estabelecer em um não lugar, para uma parte do grupo, e é impulsionado por uma lógica racial binária branco-preto (Cardoso, 2018) que estabelece dois grandes polos contrastantes, o branco e o preto, onde o pardo representaria um continuum de cor entre eles. Poderia também estabelecer um lugar duplo, de multirracialidade, como também apresentam algumas/ns das/dos interlocutoras/es, acolhendo mais de um lugar, podendo ser estes estratégicos e transitórios.

caso, né... tem descendência de italiano com alemão. E também minha avó, por parte de pai, também é branca, então acho que eu tenho mais até genética mesmo, de uma pessoa branca do que de uma pessoa parda”.

A partir do exposto, entendo que a percepção de ser parda/o está permeada pela tríade: fenótipo, classe social e ascendência. O fenótipo é evocado a partir de uma lógica que distingue entre “branco”, “preto” e “indígena”, conforme suas compreensões. A classe, por sua vez, também está relacionada ao fenótipo, à racialização e às oportunidades sociais decorrentes da marca. Já a ascendência está ligada à marca e associada à negritude, à indigeneidade, embora também vinculada a uma descendência cabocla, como será discutido mais adiante. Embora todos esses aspectos estejam significados a partir do fenótipo, esses mesmos aspectos são acionados para se significar o que entender por raça. Interpreto que a ambiguidade é característica da posição que ocupam e que não assumem hoje uma categoria política, talvez pelo momento de vida em que se encontram ou por outro motivo.

2.4.4. O contraste e a delimitação de fronteira da categoria

Observa-se que, no geral, apesar das dúvidas envolvidas, as/os interlocutoras/es desde muito novas/os se entendem como pardas/os, em termos de cor, e que essa compreensão se deu, como visto anteriormente, pela presença no cotidiano de um termo residual que as/os classificava, mas que não necessariamente fazia sentido para elas/eles. Ao longo da conversa, observei que foi a partir de um contraste ou de um evento específico, passíveis de serem traçáveis, que começaram a pensar sobre a cor que lhes representa. Ao mesmo tempo, informaram, no geral, que não se identificaram de forma diferente ao longo da vida, com a exceção de Benício, que comentou que se identificava como preto quando era criança e que tinha que ver com as referências familiares próximas, de pessoas pretas, por parte de pai:

Já, quando criança, como eu te falei, não conhecia tanto. Aí eu coloquei...[a cor] como meu pai, e minha avó. Na verdade, [minha vó] é mais negra, meu pai também é pardo. Minha mãe que é branca [...] eu coloquei que eu era uma pessoa preta, de cor preta, mas eu sou alguém pardo. [...] Como a família do meu pai, que, por mais que não tenha tanto, era a que eu tenho mais contato ou é parda ou é ... São pessoas que são mais...como posso falar? São ou pardas ou pretas (Benício).

Benício demonstra muita preocupação em estar se manifestando de forma incorreta ao lembrar de momento da vida em que se entendia como preto, justificando que estava errado pois hoje entende que “de fato” é pardo. As variadas formas que uma pessoa pode se identificar ao longo da vida demonstram a característica flexível e fluida,

deslizante, nos termos de Hall (2015 [1995]), que a identidade pode apresentar, pois esta depende do contexto, da localidade e da socialização (Nogueira, 2006), mesmo que possa, ao mesmo tempo, ser fixa a partir de uma perspectiva, contexto, momento, local. Uma compreensão anterior diferente não significa equívoco, mas se vincula com as interpretações e atribuições de significado que foram dadas e incorporadas por esse sujeito em um momento específico, e por como o seu meio reforçava isso.

As/os estudantes comentaram que a referência ao pardo muitas vezes veio de um contraste com o branco e com o preto. Adão Messias comentou: *“no dia que eu fiz a identidade, perguntaram se eu era pardo, branco, amarelo, vermelho. [...]Eu falei assim: pardo. [...] que eu sabia que eu num era preto, num era branco...aí eu falei, ou eu sou amarelo, ou sou pardo. aí eu coloquei lá pardo”*. Já Helena fez referência a uma frase muito recorrente quando se fala de um certo “lugar” do pardo: *“você é branca demais para ser negra e negra demais para ser branca”* e por isso se relaciona com o termo pardo, que em seu entendimento seria o meio-termo entre uma cor e outra. Dessa forma, entendem a sua relação com a categoria pardo ao acionar uma identidade ou cor intermediária, se baseando em uma gradação de cor que iria do branco ao preto, passando pelo amarelo, no entendimento de Adão. O termo amarelo foi referenciado por Adão para se referir a pardos mais claros. A caracterização também foi utilizada por Katrina para se referir a pessoas mais claras, brancas, em seu entendimento. Como discutirei na Seção 4.1.3, o termo “amarelo” como categoria de cor foi bastante utilizado por respondentes no Distrito Federal em pesquisa que havia uma pergunta aberta sobre cor e raça para referir-se a pessoas pardas ou morenas, de acordo com os recenseadores (Petruccelli & Saboia, 2013).

O contraste definitivamente é um aspecto que vai desbloquear entendimentos ou reflexões sobre identidades, como visto em Barth (1998), Cardoso de Oliveira (1976), Hall (2014 [1996]), Silva (2014 [2000]), e em Appiah (2016). Pois, como exposto, as identidades se dão no estabelecimento das diferenças. Para entender um pouco melhor como essas fronteiras foram e estão sendo construídas para/pelas/os interlocutoras/es, decidi investigar quando haviam pensado sobre raça/cor pela primeira vez. Tinha como objetivo também, na linha da sociologia dos problemas íntimos, já mencionada, a partir da exposição de Diogo Corrêa (2021), sociólogo brasileiro, investigar de que maneira as autoinvestigações empreendidas pelas/pelos interlocutoras/es sobre suas identidades raciais surgiram e se foram elaboradas por crises ou tensões que os habitam.

Observei que foi possível identificar que há um momento, uma situação, um ponto de tensão que gera uma reflexão, uma crise para pensar sobre o tema em si, embora, a princípio, as/os estudantes tenham apresentado dificuldade em se lembrar quando foi a primeira vez que pensaram sobre o assunto. Em alguns casos, me aproveitei do segundo encontro para voltar ao tema, o que foi eficaz no sentido de mobilizar novas lembranças. Demonstro nessa e na próxima seção aspectos que podem ser explicativos de um ponto de tensão e realizo uma análise em seguida.

Benício comentou que não se lembrava da primeira vez que pensou sobre o assunto e respondeu associando ao termo: “*desse termo? não...pior que eu não lembro. Só foi uma coisa assim: ‘não. coloca pardo aí’*”, fazendo referência à situação em que se identificou como preto no preenchimento de uma ficha e seu pai lhe disse que estava incorreto e que deveria inserir pardo. Helena também se referiu à explicação na escola sobre diferentes cores, a partir de figuras em um livro, e que desde então entendia que sua cor era a parda. Katrina também se entendeu como parda a partir de uma exposição na escola sobre o tema, quando se identificou em termos de cor com uma pessoa que se declarou parda:

Foi no 5o ano [...] foi uma pesquisa também que eles fizeram lá no quinto ano. [...] Eles tavam falando sobre cor. Aí tinham três pessoas, e eles falaram: ‘eu sou branca’, ‘eu sou morena’, ‘eu sou parda’. Aí eu vi a mulher da minha cor, aí daí eu falei: ‘nossa, então eu devo ser parda’. Aí eu cheguei em casa e perguntei, ‘mãe, eu sou que cor?’ e ela disse: ‘você é morena’. Mas eu falei: ‘é, mas a muié disse que eu sou parda’. ‘é, mas você é morena também’. Aí foi assim que eu vi que eu era parda (Katrina).

Katrina comentou que ficou espantada quando descobriu sua cor e especificamente o termo pardo para se referir a si: “porque eu falei assim, nossa, ela é da minha cor [...] Aí, eu fiquei assim... olhando pra ela, olhando pro meu braço, olhando pra ela”. Já Nauhr, interlocutor branco, comentou que pensou sobre o tema quando falavam, em família, sobre a reprovação do irmão pardo nas cotas raciais:

Bom, única vez que tive uma conversa parecida, né, sobre cor e raça, foi quando meu irmão reprovou na cota racial. E a gente começou a falar, tipo assim, que seria injusto ele não ter passado na cota racial e a gente começou meio que uma argumentação, né? Do que definiria que ele seria pardo ou não [...]. Antes disso, né, sempre falaram pra mim, pô. Meu irmão é pardo, eu sou branco, minha mãe é branca. Só que quando eu

fui pensar nisso, não mudou muita coisa, né, do que eu pensava. Só que eu defini que eu consideraria uma pessoa como pardo ou branco de acordo com a descendência dela e com o fenótipo. tirando isso, não me aprofundei (Nauhr).

Constata-se que Nauhr em sua reflexão não se lembra de uma ocasião em que pensou sobre a sua própria cor ou raça, mas sobre uma situação que diz respeito à cor de outros, do seu irmão pardo, no caso, como o entende. Indica também que definiria uma pessoa racialmente pela descendência e pelo fenótipo. Tem-se que é branco e, em sua definição, isso já está dado. Essa reação é bastante comunicada pelos estudiosos da branquitude que apontam que o branco não se racializa, não entende ter cor, mas se vê como universal (Bento, 2022; Cardoso, 2020; Schucman, 2016). O pacto narcísico⁴³ (Bento, 2022) é tão naturalizado que podemos notar que a reação do interlocutor branco se deu de forma automatizada, no sentido de que se for para falar de cor, é da cor do outro. As experiências e percepções de Nauhr serão exploradas na seção 3.2.4 (Capítulo 3).

Outras/os interlocutoras/es também associaram a primeira vez que pensaram sobre o tema por meio da experiência de se sentir diferenciada/o ou por sofrer discriminação ou racismo. Maria Júlia, por exemplo, conseguiu se lembrar de uma situação em que pensou sobre o tema quando era mais nova. Essa memória somente foi acionada na segunda entrevista. Disse:

não vou saber exatamente a idade, mas quando eu estava no ensino infantil...eu acho que ...não lembro mais ou menos como era minha turma na minha escola... mas eu lembro que eu perguntava pra minha mãe, 'mãe por que eu sou dessa cor?' porque eu não sou branca? e eu queria ser branca quando eu era criança, mas não era questão de racismo. Tinha uns 4 a 5 anos (Maria Júlia).

Maria Júlia se lembrou de pensar sobre o tema da cor por meio do contraste com as outras coleguinhas da turma, mas não só por desejar ter outra cor, mas para se parecer com elas. Não soube explicar o porquê sentiu isso, e justificou dizendo não se lembrar como era a configuração em sala de aula, dando a entender que não sabia se sua reação e posterior desejo se deram decorrentes de diferenciações realizadas por professores ou

⁴³ Maria Aparecida Bento (2016: 5) explica que branquitude é “um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade”. Bento aponta ainda que a estrutura se mantém porque os brancos agem por pactos narcísicos, os quais representam “um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil” (Bento, 2016: 32).

pelas próprias colegas, o que é muito comum acontecer no período escolar a estudantes pretas/os e pardas/os, a depender do contexto, afetando a autoestima de crianças não-brancas e causando outros efeitos negativos, como baixa aprendizagem e falta de perspectiva (Castro & Ribeiro, 2008; Brandão & Silva; Theodoro, 2022). Maria Júlia sempre estudou em escolas particulares antes, mudando apenas recentemente para as públicas. Ser um/a estudante parda/o em uma escola particular, que normalmente conta com uma maioria de estudantes brancas/os, pode representar uma experiência mais destacada de racismo ou diferenciação em relação a estudantes pardas/os em uma escola de maioria parda.

Já Adão Messias comentou que *“tem uma hora que a pessoa olha no espelho e fala assim: ‘eu não sou branco, num sou negro, o que eu sou?’ Entendeu?”* Quando perguntei se houve algum episódio que fez pensar sobre o tema, imediatamente ele disse *“já”* e comentou sobre uma situação que vivenciou há uns anos atrás:

Teve, teve, teve. 2017/2018, quando eu estava na capoeira. Aí tinha uma menina branquinha. Aí, eu estava dando a instrução. Aí ela: ‘sua cor é estranha....você não é negro, [...pausa...] você não é branco’. Pequeninha. Aí eu falei: ‘é mermo né?’ Eu não achei, tipo,vamos falar..., naquela hora. Entendeu? (Adão Messias)

O silêncio, ou as pausas, entre *“vamos falar”* e a própria interjeição *“vamos falar”* expressos por Adão, pareceram significar que ele queria me dizer que não achou que aquilo tinha sido uma situação de preconceito racial ou que a menina estava tratando-o de forma diferente. Pergunto se foi uma surpresa ser indicado por outra pessoa em relação a sua cor e ele respondeu dizendo: *“Foi, porque, tipo assim...ela tá falando a verdade. Que que eu faço agora? Que que eu faço? Uma coisa meio... e ela: ‘você tem a cor estranha’, pegou assim, parecia que nunca tinha visto alguém da minha cor”*. Segundo ele, a *“menina branquinha”* estava falando a verdade. A verdade a qual Adão se refere seria em relação a não ser branco nem negro ou à sua cor ser estranha? Questiono também, por outro lado, se considerou como verdade a fala da menina, pequeninha, que por ser branca teria legitimidade? De toda forma, a situação pareceu desconcertante, desestruturante deixando-o sem saber o que fazer com aquela informação.

Por outro lado, Rosa expressa que sempre se entendeu como parda, mas que foi reforçado a partir de uma diferenciação, em termos de cor, em relação aos irmãos e, também, em relação a uma situação que vivenciou: *“Assim, como eu falei, eu sempre*

via assim, né? Porque também a minha irmã é branca. Eu olhava assim, e falava, não é possível, não... Eu não me identificava tanto quanto a cor e/ou também quanto às possibilidades e oportunidades que ela tinha". Pode-se interpretar um tom de indignação em relação a diferença de cor portada por ela e sua irmã. Quando pergunto por que ela define os irmãos como brancos, ela narra uma situação de discriminação que vivenciou em um restaurante, de beira de estrada, em Alvorada do Norte, a caminho do estado do Maranhão:

Por causa que a gente foi viajar. Aí, a mulher virou e falou bem assim: 'quem recebe'... a gente foi no restaurante. Ela falou, 'quem recebe'... que ela dava um papelzinho assim para anotar o quanto que deu o prato...aí ela falou: 'quem recebe isso daqui só são brancos'. Ela deu um pra minha irmã e um pro meu irmão de 6 anos. E eu e minha mãe, a gente, não recebeu. Por isso que eu falei em questão de oportunidade (Rosa).

Rosa se lembra do caso com indignação. O “quem recebe” é bastante marcado, em sua fala. Ela não recebe. E descobre que não recebe o bilhete do restaurante porque não é branca. E por isso entende os termos raça e a categoria pardo no sentido de significar mais ou menos oportunidades e possibilidades de acesso na vida. Entende na pele que não ser branca pode lhe conferir uma marca, e uma potencial possibilidade de que a discriminação a atinja.

Como podemos notar nos casos acima, muitas vezes a heteroidentificação é um ponto de partida para se pensar a própria identidade. Primeiro, como vimos, essa identificação se deu pelo contraste inicial com o outro, com o irmão, com os colegas de sala de aula ou em outro ambiente, com os pais e avós etc., mas podemos notar que a primeira vez que alguns pensaram sobre o tema foi quando este foi nomeado por outrem, quando foi identificado externamente, ou seja, heteroidentificado, o que significa que a fronteira foi estabelecida a partir da nomeação ou intervenção do outro.

A heteroidentificação também pode se dar ao ter sua autodeclaração rejeitada ou questionada. Embora Naur comunique que “*de maneira nenhuma*” teve sua autodeclaração como branco rejeitada e que Katrina não se lembre, todos os demais manifestaram que essa situação aconteceu com eles. Benício relembra situação em que foi informado que não era preto, como achava, e sim pardo. Como vimos, Maria Júlia se identifica como parda e seus amigos lhe dizem que ela é branca. E essa heteroidentificação lhe deixa dúvidas, embora se entenda parda, não-branca. Pergunto como ela se sente e comenta que: “*ué, não tem tipo exatamente o sentimento, eu acho*

engraçado quando a gente discute esse negócio de termo racial, porque, é realmente uma dúvida. é difícil de realmente decidir, concretizar alguma coisa, mas acho que tudo é muito de boa para falar” (Maria Júlia, 15, grifo meu). Maria Júlia comenta ser difícil decidir, concretizar uma autocompreensão racial.

Helena comentou que, além do episódio da vizinha que lhe disse que ela era negra e não parda, pois este era o termo correto a ser utilizado, alguns amigos às vezes lhe chamam de índia. Quando pergunto, em momentos diferentes, à Helena como ela se sentiu nessas situações, ela me disse que não questionou e que guardou num cantinho ou num potinho e deixou lá: *“deve ter algum motivo”*, denotando tensões existentes internamente mas que ela prefere deixar lá guardadas, pois fazem algum sentido, mas precisam ser refletidas depois. De acordo com Corrêa (2021):

as tensões que habitam os indivíduos e lhes concernem [...] os interpela em razão da intensidade do incômodo ou desconforto que produzem. Em poucas palavras, é porque há uma contínua dinâmica de problemas na vida de um indivíduo, e porque por vezes essa crise é experimentada como algo intolerável, que ele é permanentemente instado, em alguma medida, a refletir, a conversar consigo, a se autoinvestigar.

Rosa, por sua vez, mencionou que em duas situações no posto de saúde ela teve sua autodeclaração rejeitada, ou melhor, “corrigida”. Comentou que uma vez respondeu que era parda e foi questionada. Em uma ocasião seguinte, ela se definiu como branca, para ver como reagiriam, e comentou que a mulher que lhe atendeu disse: *“olha, raça, não é o que você olha para sua cor e você acha que é? É o que acontece com você. Quais são as suas possibilidades que você tem. A raça não define só a sua cor de pele, mas também define a sua forma de viver”*, retomando o aspecto das oportunidades atreladas à cor, que marca a forma como Rosa significa o termo de raça, diferenciação racial.

Já Adão, ao ser perguntado se já discordaram de sua autopercepção racial, manifestou incômodo com o tema, por meio de uma fala arrastada e preguiçosa:

*Já...falaram que eu era amarelo, que eu era branco..
que eu era preto.
[...]
Aqui na escola, não me lembro não. mas...[...] preto e pardo.
Mas que era branco, era na família. [...] branco, amarelo
(Adão Messias).*

Na escola, Adão M. é enegrecido, mas em casa embranquecido. Embora não tenhamos muito mais acesso a esse aspecto trazido por Adão, é bastante significativo

que na escola esteja sendo reconhecido como uma pessoa mais puxado para o preto e em casa para o branco. No capítulo 3, os aspectos das dinâmicas raciais nos âmbitos familiares e escolares serão aprofundados, mas de acordo com o estudo de Lia Schucman (2023 [2018]), psicóloga brasileira, referência nos estudos com famílias interracialis, historicamente associar o negro a algo ruim e inferior faz com que muitos indivíduos querendo livrar a imagem dos seus de estereótipos negativos associados aos negros, não os entende dessa forma, denotando uma negação da raiz negra da família. Já no contexto escolar, como veremos, o imaginário racista está bastante presente para algumas/ns estudantes, que frequentemente vinculam ações errôneas ou ruins como provenientes do negro, e expressando tudo que é não branco como desqualificado.

2.4.4.1. Muitas vezes a heteroidentificação se dá em forma de racismo

Apesar de outras circunstâncias relatadas anteriormente poderem ser denominadas e interpretadas como racismo, discriminação ou preconceito racial⁴⁴, como as/os próprias/os interlocutoras/es nomearam, quando lhes pergunto se já perceberam que a cor ou outras características físicas que possuem fez/fizeram com que fossem tratadas/os de forma diferente, poucas/os estudantes referenciaram alguma ocorrência de discriminação e/ou preconceito racial contra si ou entenderam que certas situações que relataram configuravam racismo.

Adão Messias se referenciou novamente à situação da menina na capoeira: "*eu senti alguma coisa assim, mas só que eu num entendi. Foi aquele negócio: que que aconteceu aqui, mas depois eu fiquei...*". Por sua fala, Adão se mostra confuso em relação ao episódio, demonstrando o quanto foi conflitante, marcante, e como mobilizou muitas dúvidas internas. Em outro momento, Adão comentou que tinha um apelido na escola de '*beicin*'. E eu retomei ao assunto um pouco mais à frente, com perguntas um pouco mais diretas sobre como se sentiu em relação ao episódio:

⁴⁴ Utilizo as definições de Marta Machado, pesquisadora brasileira da área do Direito, no verbete "Discriminação racial" disponibilizado no livro *Dicionário das Relações étnico-raciais contemporâneas* (2023) para preconceito racial e discriminação racial: "Discriminação racial é a denegação de igualdade de tratamento a determinados grupos racializados, a partir de critérios arbitrários ligados a estereótipos e estigmas que inferiorizam esses grupos e que lhes resultam em desvantagens, exclusão, hierarquização ou segregação. [...] O preconceito, ao contrário, estaria no âmbito das representações, dos juízos valorativos ou afetivos internos, também assentados/ em estereótipos raciais, mas que não necessariamente se externalizam como ação ou omissão discriminatórias". Quanto a definição de racismo entendo-a como uma estrutura de poder que perpetua a desigualdade e opressão contra certos grupos raciais e significa "uma forma bastante específica de naturalizar a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais" Guimarães (2009: 11-12).

Carolina: E esse negócio que você falou que o povo aqui te chama de *beicin*, teu apelido. a primeira vez que eles falaram isso, que que tu...sentiu?

Adão M.: não, primeira vez eles não me chamaram de *beicin*, ...*beijola*....aí eu não gostava. eu não gostava de *beijola*, era deselegante demais. *beicin* é mais elegante.

Carolina: então, você não se incomoda?

Adão M.: não, *beicin* não. *Beicin* acho um apelido carinhoso, acho legal *beicin*.

Você não vê muito *beicin*. Você vê muito *beijão*, *beijola*, *beijudo*.

Adão entende que referenciar-se aos seus lábios no diminutivo parece aceitável, e até carinhoso, não significando em seus termos associá-lo a uma questão racial. Contudo, quando me contou da motivação do apelido, me diz ter a ver com o fato de seus lábios serem mais escuros, como os de sua mãe, e que esta é uma característica de pessoas negras. Sua reação de não ver como racismo pode ser uma negação, ou melhor, uma evitação estratégica para não entrar no tema ou por não aceitar que o conteúdo do apelido poderia ser desqualificador, embora pendule nas significações que entende ter o apelido.

Quando pergunto a Benício sobre ter percebido alguma diferenciação de tratamento por alguma característica sua, houve uma pausa, sorrisos nervosos e depois disse:

Acho que não [...] A única coisa que me fazia pensar é que quando mais novo, antes do meu cabelo ter essa transição para cacheado, tinha uma galera que mexia no meu cabelo demais e eu nunca curti que alguém mexesse no meu cabelo. Aí eu falava, 'num mexe não, vai bagunçar'. Aí a pessoa: 'nem bagunça' [riu]. Aí era engraçado ... foi essa situação (Benício).

Perguntei a ele como se sentiu e ele respondeu: “Ah, eu não me senti tão confortável, né, com o comentário, mas ...levei na brincadeira, ali no momento”. Em seguida, questionei se isso o marcou de alguma forma, ao que ele respondeu: “assim, não foi algo que me marcou, foi algo que eu mais comentei pra falar uma situação em que aconteceu, mas não que possa falar que é uma marca minha e tudo mais, entendeu?”. A reação de Benício, a meu ver, se assemelha à de Adão, no sentido de evitar se aprofundar no tema. Embora ele admita que a situação o fez pensar e o incomodou, diz que aquilo não o marcou, apenas mencionou o caso porque fazia sentido com o que eu havia perguntado. Por outro lado, percebo que talvez ele estivesse retomando e refletindo sobre a questão durante a própria entrevista, o que pode abrir espaço para outras reflexões no futuro.

Katrina por sua vez comentou que vivenciou situações na escola, nomeando algumas delas como racismo e outras que ela entende que se deram em tom de brincadeira:

tirando as brincadeiras que todo mundo se chama de preto, né? Isso nas escolas. A gente fica brincando, eu fui também brincando: 'só porque eu sou preta, não é?' Esses bagulho assim... é, e sempre me chamaram de preta. Eu nunca entendi, mesmo sabendo que eu era morena, que era uma cor mais clara, mas sempre me chamaram de preta. Até sofria racismo na escola também.

Continuou:

Eu não sei, tinha uma menina, e olha que era da favela. Ela era branca e [...] eu não sei o que ela tinha, mas ela se sentia melhor do que eu. Eu nunca entendi por que ela sentia isso [...] teve um caso até que ela me batia. E ela já foi parada no conselho tutelar⁴⁵ por causa disso, que ela se achava demais. Não sei por que... ela chegava em mim, 'nossa, eu sou branca e você não tem direito de nada'. Aí eu ficava assim, meu Deus, que que ela está falando? Tipo, ela já entendia do racismo, e eu nem sabia o que ela tava falando (Katrina).

Katrina traz à tona dois aspectos em sua fala: o primeiro é o entendimento de que a menina que lhe inferiorizou, sendo residente da favela, não poderia se sentir superior a ela; ou seja, o fato de Katrina não ser da favela lhe conferiria um status superior, mesmo que naquela relação existisse uma outra ordem de hierarquia: a da cor e a do fenótipo. Ao mesmo tempo, podemos interpretar que Katrina entendeu que a menina, por ser residente da favela, haveria de ter uma consciência racial maior e não deveria lhe inferiorizar por não ser branca, o que também não configura necessariamente uma consequência, pois sendo branca na favela⁴⁶, normalmente composta por uma maioria de pessoas pretas e pardas, poderia se sentir localizada em uma outra posição. Nota-se um jogo de poder permeado por significações entre classe e raça, que pode ser interpretado de formas variadas.

⁴⁵ Os conselhos tutelares foram criados em 1990, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para desempenhar uma função estratégica: zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Nesse sentido, começam a agir sempre que os direitos de crianças e adolescentes forem ameaçados ou violados pela própria sociedade, pelo Estado, pelos pais/responsáveis ou em razão de sua própria conduta. Ver em <https://conselhotutelar.sejus.df.gov.br/o-que-e/>

⁴⁶ De acordo com os dados do Instituto Locomotiva, em parceria com o Data Favela e a Central Única das Favelas (CUFA), 67% das pessoas residentes nas favelas brasileiras são pretas e pardas: <https://www.uff.br/?q=noticias/09-11-2023/pesquisa-revela-segregacao-economica-nas-favelas-brasileiras#:~:text=Segundo%20pesquisa%20promovida%20pelo%20Instituto,%2C%20que%20C3%A9%20de%2055%25.>

Maria Júlia, por sua vez, levou toda a primeira entrevista dizendo que nunca havia passado por nenhum tipo de situação de diferenciação, distanciando-se da experiência de discriminação ou preconceito racial. Perguntei algumas vezes ao longo da conversa, e quando cheguei à pergunta específica sobre o tema, respondeu: "*Não, nunca, nunca aconteceu assim*". No entanto, pouco antes de encerrarmos a entrevista, ao comentar sobre como, às vezes, vivemos situações inesperadas nas quais não sabemos como reagir, ela mencionou que se lembrou de um episódio:

Maria Júlia: Ah, eu lembrei de um caso. Eu viajei esse ano para Santa Catarina, sul e lá na época que eu fui era alta temporada, tinha muito, muito sulista do Rio Grande do Sul. Lá no "sulzão" do Brasil; e aí a gente entrou no elevador pra ir pro quarto do hotel e tinha uma senhora que eu acho que ela era do sul. Aí ela falou: 'nossa, de onde vocês são?' 'A gente é de Brasília' e ela virou pra moça que tava falando com ela e falou: 'nossa, elas são escuras, né?' Eles são racistas. Eu fiquei. Nossa, isso existe? Era uma idosa, eu até compreendo, assim que na época dela era...estranho ver uma pessoa de cor. Mas... tem que abrir a caixinha, né?

Carolina: Como é que vocês se sentiram, como é que você se sentiu nesse momento, quando ela falou isso?

Maria Júlia: Eu fiquei...[pausa] chocada, porque, assim, gente, isso existe? Meio chocada por ela ter falado daquele jeito, né?

Nós duas reagimos em tons de sorrisos nervosos após o relato. Interpreto que pelo desconforto que transpareceu pela pergunta de como se sentiu naquele momento. E eu pelo desconforto de observar que Maria Júlia talvez estivesse observando aquele episódio de uma forma diferente pela primeira vez, além da preocupação de reagir de forma equivocada. Lembro-me da feição de Maria Júlia nesse momento. Ela reagiu com um sorriso estranho, de quem queria esconder algum sentimento ou reação. Perguntei quem estava presente e se alguém reagiu e ela disse: "*Tava eu, minha mãe e minha irmã. Aí a minha mãe veio e falou: 'Sim, a gente é de cor' e saiu do elevador [com tom defensivo e forte]*".

Depois desse momento comentei sobre como podemos ser lidos de formas diferentes a depender do local, região, circunstância. Essa fala surgiu como algo novo para Maria Júlia; escutou com feição de quem estava atenta e assimilando tudo aquilo, como se desse uma nova interpretação ao tema pela primeira vez. Comentei que aqui [no DF] ela pode ser lida como parda, mas no sul do país, poderia ter sido lida... eu ia dizer 'de outra forma', mas ela interrompeu dizendo muito rapidamente "como negra", em tom de revolta. Maria Júlia reagiu também dizendo "*eu já viajei para o nordeste, nunca teve nada disso, mas chega lá no sul, eles falam isso. Nossa, É um choque.*

Nunca tinha visto”. Perguntei se a mãe havia comentado algo com elas depois do episódio, ao que respondeu: “*não, ela comentou. por isso que eu lembrei. ela comentou com a gente. ela falou: ‘ó, tem que erguer a cabeça’*”. Na segunda entrevista, perguntei se essa lembrança mobilizou outras e ela disse que não, que essa teria sido a única situação.

Rosa também relatou um caso que indicou ter uma motivação racista. Referenciou entendimento a uma situação de discriminação por sua cor quando comentou que os pais de uma colega não permitiram que ela fosse sua amiga pela sua cor e jeito de ser:

Eu tinha 13. A menina, ela era uma menina bem branquinha, aí ela chegou e falou bem assim....Ela falou para minha irmã, não teve coragem de falar pra mim. ‘eu não consigo ser amiga da sua irmã. meus pais não deixaram’. Aí depois que a minha irmã veio descobrir que a mãe dela não gostou por causa da minha cor. E como eu era, né? Porque eu sempre fui uma menina muito agitada, extrovertida, conversava, pulava (Rosa).

Perguntei como ela se sentiu nesse momento e disse que se sentiu mal, mas que pôde contar com o apoio do seu pai de criação que, como veremos mais adiante, se tornou um apoio e uma referência para a discussão de questões relacionadas a discriminação racial.

Helena, por sua vez, quando perguntada, comentou que a única coisa que trouxe dificuldade foi seu cabelo. Comentou que quando era criança, e usava o cabelo menor, o pai brigava pedindo que cuidasse do cabelo, pois em sua visão estava bagunçado. A mãe também sempre queria modificar o seu cabelo, e uma vez o alisou. Comentou que seu cabelo sempre foi ondulado, que nem chegava a ser cacheado, mas era solicitada a alisá-lo.

Em resumo, confirmamos, com o relatado nas duas últimas seções, que a marca biológica, o traço no corpo é que conta, a partir das perspectivas das/os interlocutoras/es para se referir à raça ou à cor de uma pessoa. Nogueira (2006: 292) entende que o preconceito racial se apresenta no Brasil como preconceito de marca, ou seja, “quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque”. Nota-se que as situações de preconceito e discriminação racial mencionadas e/ou observadas ocorrem principalmente nas interações estabelecidas em ambientes escolares, mas também são notadas em contexto de viagem e outras formas de socialização, como atividades esportivas. Não foram

mencionadas situações ocorridas no âmbito familiar. Já os padrões de discriminação e preconceito racial nas narrativas das/os interlocutoras/es manifestam-se das seguintes formas: (i) em situações em que é negado o acesso a algo ao mesmo tempo em que este é concedido a pessoas brancas; (ii) impedimento de seguir relação de amizade com base na cor da pele e/ou em personalidade expansiva; (iii) atribuição de apelidos vinculados à características físicas como a largura dos lábios; (iv) comentários depreciativos relacionados à cor, textura ou apresentação do cabelo; além de (v) “brincadeiras” que se vinculam à cor da pele, a estereótipos associados a pessoas negras e/ou à história de escravização vivida pelo povo negro no Brasil.

Observa-se que algumas/ns estudantes interlocutoras/es pardas/os compreendem terem vivenciado racismo, discriminação e preconceito racial e terem sentido em suas próprias peles situações que as/os fizeram se sentir mal, incomodadas/os, confusas/os, chateadas/os, assim como manifestar silenciamentos em relação a algumas situações. Mesmo não se reconhecendo como negras/os, e muitas vezes podendo não serem lidas/os como tal manifestaram compreender certas vivências como fruto do racismo. Como aponta Alessandra Devulsky (2021: 166), advogada e pesquisadora brasileira das relações raciais, é restringido o acesso dos pardos ou mestiços à identidade branca “enquanto houver elementos visíveis de negritude”. Isso também pode se dar porque conforme argumenta Daflon (2017), as fronteiras entre pardos e negros são mais fluidas do que entre pardos e brancos.

Apesar de algumas situações serem reconhecidas como decorrentes do racismo, essa discriminação permanece pouco percebida pelas/pelos interlocutoras/es. E como também observa Sansone (2004: 248) em pesquisa sobre identidades negras, identificar uma situação de racismo não implica em adotar uma identidade negra. Para o autor, em seu contexto, “é necessária mais do que a ascendência africana ou a experiência de discriminação para fazer com que as pessoas se tornem ‘negras’ ou afro-brasileiras por elas mesmas”. No caso deste estudo, essa resistência tem motivações diversas como apresentado.

Conforme notado, algumas/ns estudantes demoraram a recordar situações em que sentiram tratamento diferenciado devido à cor, sendo que muitas dessas lembranças surgiram apenas ao final da primeira entrevista ou durante a segunda. Estudos, como o realizado por Verônica Daflon, socióloga brasileira, apresentados no livro *Tão longe, tão perto: identidades, discriminação, estereótipos de pretos e pardos no Brasil* (2017), indicam que a maioria daqueles que se identificam como pardos teriam uma percepção

de discriminação menos racializada que os pretos, ao mesmo tempo em que a discriminação racial contra os pardos é ignorada ou negada por parcela significativa da população brasileira. Segundo a autora, os pardos, em geral, tendem a associar as discriminações mais à categoria de classe do que de raça. Essas análises sugerem que pretos e pardos de classes socioeconômicas mais baixas têm percepções semelhantes das situações de discriminação (Daflon, 2017). Ao mesmo tempo, vivenciar uma situação de discriminação racial no Brasil é associado a uma experiência pela qual passam pessoas negras. Nesse sentido, tal compreensão impede que se compreenda como negro; que entenda uma situação como discriminação racial; ou, ainda, pode significar que um sujeito passe a se compreender como negro (Silva & Leão, 2012).

Por outro lado, autoras como Graziella Moraes Silva e Luciana de Souza Leão no artigo *O paradoxo da mistura: identidades, desigualdades e percepções de discriminação entre brasileiros pardos* (2012) apresentam estudo qualitativo sobre a racialização de sujeitos pardos e indicam que a identificação como pardo não impede que estes identifiquem a discriminação racial como algo que também lhes ocorre, ou seja, não retira dos pardos a consciência sobre o racismo.

As autoras observam uma diversidade na subjetivação sobre a autocompreensão racial de seus interlocutores e divide o grupo de entrevistados entre negros-pardos (aqueles que imediatamente se identificam como negros, mas se entendem pardos, de acordo com as categorias do IBGE), pardos quase negros (aqueles que se declaram pardos, mas ao longo da conversa se nomeiam negros pelo reconhecimento de situação de discriminação racial) e os pardos-pardos (que possuem uma baixa percepção de identidade racial e são frutos de famílias interraciais).

Ao tentar encaixar as/os interlocutoras/es desta pesquisa nas divisões propostas pelas autoras, temos que todas/os se encaixam na última categoria, tendo em vista que em nenhum momento se entendem ou se nomeiam como negras/os (apesar de uma ocasião em Adão Messias ou pelo questionamento de Helena sobre ser negra ou não a partir de uma correção de nomeação), por terem baixa percepção de discriminação, embora presente em suas narrativas, e pela proveniência de famílias interraciais, como discutirei melhor no próximo capítulo.

Silva & Leão (2012) demonstram que é necessário realizar estudos específicos sobre a racialização do sujeito que se compreende pardo para termos uma dimensão mais expandida das relações raciais brasileiras. Entendo que apesar de algumas/ns

interlocutoras/es não associarem algumas situações de diferenciação relatadas como racismo, elas estão presentes e as/os marcam invariavelmente⁴⁷.

Já Marcelle Felix, socióloga brasileira, em sua tese de doutorado intitulada *Quando eles nos veem: percepções de processos de racialização entre pretos e pardos no Rio de Janeiro* (2024), ao analisar processos de racialização como processos pelos quais a “raça passa a ter significado social, tanto em termos de relevância quanto de sentido atribuído” (Felix, 2024: 29), observa, a partir de entrevistas realizadas entre 2008 e 2009, que as pessoas, na prática, dão sentidos múltiplos para as situações que viveram e para as suas identidades.

Em sua análise divide os entrevistados em três grupos: (i) aqueles que realizam uma autorracialização afirmativa, ou seja, que entendem a raça como central em suas trajetórias e articulam seus significados raciais de forma positiva; (ii) os que possuem uma autorracialização oscilante, apresentando uma ambiguidade sobre a forma como dão importância ao significado de raça em suas narrativas e (iii) aqueles que apresentam um processo de desracialização, ou seja, aqueles que não consideram a raça como um elemento relevante em suas vivências. Esse último grupo seria composto apenas por pessoas que se identificam como pardas, negando um pertencimento à negritude, o segundo seriam aqueles que pendulam entre se entender negros ou não, relacionando a compreensão como negros apenas quando se apresentam sentidos relacionados com uma inferiorização racial vivida em suas trajetórias; e o primeiro como aqueles que se identificam como negros em todo o processo da entrevista.

Essas categorias não poderiam ser incorporadas nesta análise tendo em vista que o processo de racialização na pesquisa de Felix parece ser vinculado à experiência de se entender negro. Nesta, contudo, nenhum se entende como negro, por variados motivos. Entretanto, se ampliarmos para a compreensão de ser racializado, poderia encontrar interlocutoras/es enquadrados em todas as categorias apresentada por Felix, o que traz uma dimensão interessante para as análises aqui desenvolvidas.

Retomando para como as/os interlocutoras/es desta pesquisa apresentam suas vivências relacionadas à raça, várias dessas situações, a meu ver, e como indicado ao longo do texto, configuram crises e tensões que reverberaram em suas subjetividades

⁴⁷ Oracy Nogueira (2006), em seu estudo sobre preconceito racial de marca e preconceito racial de origem, comenta que “Em geral, o homem de cor, no Brasil, toma consciência aguda da própria cor nos momentos de conflito, quando o adversário procura humilhá-lo, lembrando-lhe a aparência racial, ou por ocasião do contato com pessoas estranhas, podendo passar longos períodos sem se envolver em qualquer situação humilhante, relacionada com a identificação racial”.

(Correa 2021), e formas de reconhecer e compreender situações pelas quais passaram. Para algumas/ns, quase todas/os, essas crises seguem presentes, mobilizando-os na dúvida, e na tentativa de compreensão de suas identidades, vivências, posições e relações. Rosa aparenta em sua fala já ter refletido e reinterpretado as vivências pelas quais passou. Katrina também deu alguns indícios de que isso também se passou com ela. Mas, apesar de já terem realizado primeiras reflexões e reinterpretações demonstram que navegam entre autodefinições fixas e dúvidas estabelecidas pelo fato de habitar fronteiras, em algumas situações. Por outro lado, Maria Júlia aparenta ter pensado, refletido sobre algumas situações enquanto falava sobre si, assim como Benício e Helena, e até mesmo Rosa e Adão. Ou seja, o ato de narrar sua trajetória de vida e associar certas vivências a questões raciais ao longo das conversas pode ter mobilizado autoinvestigações a partir da interação da pesquisa.

As identificações com vivências de racismo muitas vezes permitem interpretações variadas. Importante observar que pode haver diferenças entre como as/os estudantes interlocutoras/es entendem o racismo e como eu, pesquisadora, também interpreto. Essas compreensões podem ser conflitantes até mesmo para um mesmo indivíduo, como observei ao longo das conversas. Exemplifico: interlocutoras/es entendem algumas situações que vivenciaram como racismo, mas ao mesmo tempo, algumas/ns dizem não ter presenciado alguém ser racista com outro no ambiente escolar, por exemplo.

Considerando as diversas interpretações que podem ser feitas a respeito dos termos levantados, assim como a diversidade de compreensões sobre autoidentificações demonstrada, defendo identidade, a partir da reflexão de Avtar Brah (2006): a de que é preciso levar em conta a diferença como experiência, pois a experiência é o local da formação do sujeito. A defesa da experiência por Brah não se dá no sentido de uma definição da verdade, mas como uma prática que atribui sentidos, simbólicos e narrativos. Brah (2006: 361) enfatiza a experiência como espaço de contestação: “um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas”, sendo essencial considerar as diferentes matrizes ideológicas e campos de significação que influenciam as experiências historicamente variáveis das pessoas a partir de diferentes processos econômicos, políticos e culturais.

Considerando as duas abordagens colocadas, de Corrêa e de Brah, defendo ser necessário, como aponta a análise dos diálogos estabelecidos, levar em consideração os sentidos das interioridades, evidenciando a importância de inscrever a biografia

individual, conforme as próprias compreensões dos indivíduos, sem significar eliminar o contexto social, mas, ao contrário, enfatizar a multiplicidade de localidades e a influência das práticas culturais e políticas cotidianas na formação do sujeito, como aponta Brah (2006: 361):

O “eu” e o “nós” que agem não desaparecem, mas o que desaparece é a noção de que essas categorias são entidades unificadas, fixas e já existentes, e não modalidades de múltipla localidade, continuamente marcadas por práticas culturais e políticas cotidianas.

Ou seja, enfatizar a importância das biografias pessoais na atribuição de significado aos eventos, destacando que este varia de indivíduo para indivíduo e é influenciado por sua própria construção cultural: “a miríade de maneiras imprevisíveis em que tais construções podem se configurar no fluxo de sua psique; e, invariavelmente, em relação ao repertório político dos discursos culturais à sua disposição” (Brah, 2006: 362). Nos termos da sociologia dos problemas íntimos, observar a interioridade como instância pragmática, mas levando em consideração que os processos internos retomam vocábulos e conceitos que existem na sociedade (Corrêa, 2021).

2.4.5. Ser parda/o, como é?

As conversas se tornam bastante intrigantes quando lhes pergunto como é ser parda/o. Entendem ser “*muito tranquilo*”, “*morno*”, “*normal*”. As falas são justificadas com comentários que vertem sobre não sofrer racismo, ou preconceito; sobre não se sentir diferente de ninguém; sobre ser normal ou sobre ser tranquilo, pois não se vê de outra cor. Adão Messias aponta que é normal ser pardo pois estes são muitos.

Rapaz, normal. Normal, acho que normal, porque tem muitos, tem muito. Eu acho que o pardo é uma subespécie de cor do preto e branco...[...] No dia a dia, normal. Não tem muito diferença. Acho que quem sofre mais é a cor negra, por causa da questão racial (Adão Messias).

O fato de serem muitos, os pardos se tornam, por meio da colocação de Adão, a normalidade daquela conjuntura; e poderia, a partir de uma primeira linha de discurso, ser interpretado como um novo contexto, em que, o pardo, sendo o normativo, estaria isento das dinâmicas e hierarquias raciais. De fato, a maioria das/os estudantes na escola são pardos, assim como a maioria da população na região administrativa do Núcleo Bandeirante, das regiões de onde as/os interlocutoras/es são residentes ou, ainda, do

Distrito Federal, como apresentado no Capítulo 1⁴⁸. Entretanto, a isenção do pardo nas dinâmicas raciais não é o que se observa nas subjetivações da maioria das/dos entrevistadas/dos, nem individualmente por meio dos diálogos estabelecidos em entrevistas, nem nas interações em sala de aula ou nos corredores das escolas. As hierarquias raciais, estabelecidas ou internalizadas podem ser observadas de forma sutil em como Maria Júlia fala de suas características físicas (mais adiante), ou da forma direta como Adão Messias as menciona, assim como nas “*brincadeiras*” racistas em que o mote principal é “*só podia ser preto*”, ou, ainda, no posicionamento de Katrina ao também navegar nas “*brincadeiras*” afirmando que a estão tratando de forma desqualificada “*só porque eu sou preta*”.

Adicionalmente, observa-se também que algumas/ns estudantes imediatamente reagem à pergunta de como é ser pardo negando vivenciar racismo ou discriminação. Como pode ser visto na fala de Adão acima, ele menciona ser tranquilo para o pardo, pois quem sofre mais é o negro, vinculando-o ao racial. Aqui observa-se que Adão aciona ser pardo negando uma característica que entende ser do negro, e dessa forma se distanciando dessa categoria. Pode ser interpretado da seguinte forma: apesar de eu não ser branco, eu não sofro racismo; ou seja, também não sou negro, pois só o negro que sofre. Entretanto, acionar uma normalidade e apontar não discriminação não significa que estas imagens estejam em vigor. As/os pardas/os, apesar de maioria, não são normalidade no sentido de uma universalidade esperada, a ser atingida. O lugar da brancura como lugar a ser alcançado, ou da negrura como lugar a estar distante ainda está presente em muitos discursos, como vimos, estando eles revelados de forma direta ou não, relevando também como o binômio branco-preto é relevante da significação do ser pardo. Esse lugar da tranquilidade, da normalidade, ao anunciar o lugar do pardo, parece ter a ver com um lugar não explorado, não revelado, não discutido, colocado para debaixo do tapete, embora esteja no cotidiano e na ponta da língua.

A fala de Benício de que ser pardo para ele é “*muito morno*”, é complementada dizendo “*você não é nem um, nem outro. você só tá, você só é, para falar a verdade, né? num sei*”, revela um pouco do que coloco acima, relacionando-o como lugar que

⁴⁸ O pesquisador José Luis Petruccelli (2013) argumenta a partir da Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População (PCERP), realizada em 2008, com o objetivo de compreender melhor o sistema de classificação da época indica que no Distrito Federal é onde se encontra a maior consistência na identificação com o termo pardo, demonstrando que quase a maioria daquelas/es que se identificou como pardas/os como alternativa também se identificou dessa forma na pergunta fechada. A mesma pesquisa também indica que há elevada consistência entre a autodeclaração e a heteroatribuição de cor de raça no DF.

tem existência, mas que trata-se de um espaço não discutido, não falado, e que por isso é morno; que não se pode falar sobre, pois não se sabe o que falar sobre, embora se saiba que se é algo, mesmo achando que não se é. Além disso, pode significar morno no sentido de não ser branco e não ter acesso aos privilégios de uma branquitude; ou, nem preto, que estaria na linha de cor onde as pessoas são mais discriminadas, e que seriam mais marcadas ou descritas, de alguma forma. Remeto-me também a uma fala de Mano Brown (2023) em seu podcast *Mano a Mano* em que comenta que o pardo, ou o mulato, como ele coloca, é aquele que por ser comum, se torna invisível.

Temos também uma reinterpretação de como se é vista/o, a partir de um novo momento marcado por uma positivação de atributos ditos próximos das/os negras/os. Katrina responde associando o ser pardo a como é vista hoje, em comparação com como era vista antes. Entende ser uma cor “*muito linda*” e comenta que sua irmã tem inveja de sua cor, e do seu cabelo ondulado hoje, diferentemente do que acontecia no passado, quando era ela que sentia inveja de sua irmã branca de cabelos lisos. Essa virada positiva também foi observada em outras falas, embora alguns aspectos da mestiçagem com pessoas negras presentes no fenótipo tenham sido renegados no presente ou no passado.

Como as referências raciais estão atreladas à cor e fenótipo, buscando desvelar um pouco mais de como as/os estudantes se sentem em relação aos seus corpos e consequentemente em relação à sua posição em nossa sociedade racista, fiz perguntas mais diretas em relação a esses aspectos. Como apontado na seção de metodologia, tomei a iniciativa de perguntar primeiramente quais as características associadas ao pardo que agrada e que tenta/deseja evidenciar. Não poderei confirmar se as reações positivas se deram pela positivação da pergunta, mas não faz muita importância, a intenção era positivar. Rosa respondeu: “*sim, sempre fui tranquila comigo mesma*”, embora Benício e Helena tenham manifestado inicialmente dúvidas sobre quais seriam as características de uma pessoa parda: “*pra isso eu teria que saber quais são as características de uma pessoa parda. [...] não tem nada que eu me desagrade não.*” (Helena); Benício comentou:

Eu não sei se falar que cabelo cacheado é um aspecto mais negro, tudo mais, de uma pessoa parda, mas eu particularmente gosto do meu cabelo cacheado. Hoje ele num tá finalizado, mas eu costumo finalizar.

[Fez uma pausa e disse]: Me sinto bem com a minha cor. Nunca tive um pensamento assim.... De não aceitar quem sou ou que quem deixa de ser.

Eu acho que é isso (Benício).

Como notado na fala de Katrina, muitas/os interlocutoras/es comentaram ter desejado no passado ter uma cor, nariz, cabelo diferente, mas isso se deu quando eram mais novas/os, e que isso mudou com o tempo. Katrina, por conseguinte, disse que as características que lhe agradam são: “*cabelo e cor, mas só mais tarde*”.

Na minha cor, nunca consegui esconder, então sempre foi, sempre deixei [...] de lado. assim, mas meu cabelo eu sempre, sempre, achei ruim dele. Ele era liso. Aí ele cacheou, aí eu falei, "não, tu não vai cachear não". aí eu só meti a chapinha nele. é... agora que eu fui aceitando os meus cachos. Ano passado para cá, eu comecei a aceitar ele (Katrina).

Rosa também comentou que “*questão da cor, depois dos 13 eu fiquei muito mais tranquila, que não veio a acontecer mais*”, mencionando outros aspectos que lhe incomodavam, como “*espinhas*”, “*testa grande*”, etc.

Maria Júlia, por outro lado, comentou: “*Ah, eu acho que o meu nariz não é muito grande e minha boca não é muito grande, então acho que está show, está legal, está bacana*”. Ou seja, Maria Júlia comenta que está satisfeita com sua aparência, lhe dá uma valoração positiva, mas tendo como base um imaginário populado por uma ideia de fenótipo de brancura como régua, como positivo e de negritude como negativo. Maria Júlia comenta também que nunca sofreu “*nenhum tipo de preconceito, nem nenhuma fala assim racista, preconceituosa [...] para mim tudo bem ser parda. Eu nasci assim, sou assim, aceito assim, acho que está tudo bem*”, embora tenha acionado uma situação que ela chamou de racismo ao final da primeira entrevista, como visto um pouco antes, e tenha manifestado desejo de esconder sua cor, no sentido de deixar de tomar sol, quando era mais jovem:

Teve uma época da minha vida que eu me interessei por Kpop da Coreia do Sul também. E lá na Ásia em si eles não gostam de cor, de ser de cor, e eu acho que eu acabei sendo influenciada por isso e não gostei da minha pele, não gostei. Aí foi aquele negócio: não vou tomar sol mais, quero ficar branca. Mas só isto. Mas hoje eu não encaro assim, acho que, maturidade, né? vem com um tempo. Eu acho que está tudo bem eu ser dessa cor (Maria Júlia).

Quando pergunto a Benício se tem características que incomodavam e que tentou/desejou esconder, ele rapidamente respondeu “*não, acho que não*”. Deixei uma pausa acontecer e, em seguida, ele disse:

Ah, para falar a verdade quando era criança, eu ficava pensando sobre o meu nariz, meu nariz nem é tão grande assim, só que eu reparava que o nariz da minha mãe era mais fininho, que era um nariz mais arrebitadinho e o nariz do meu pai era batatinha, que era um nariz mais gordinho assim. Talvez isso, não sei (Benício)

Adão Messias, por outro lado, comentou que não gosta da sua cor antes de eu ter a oportunidade de perguntar antecipadamente sobre o que lhe agrada em relação às suas características físicas.

*quando os braço tá muito queimado, eu não gosto. porque fica vermelho. [...] gosto quando fica amarelo, assim ó [e me mostrou a parte de dentro dos braços].
Essa cor aqui que eu gosto.
Eu sou dessa cor aqui [falou mostrando a cor de dentro dos braços]. eu sou dessa cor, entendeu? (Adão Messias)*

Nesse momento da conversa, senti uma tristeza com a fala de Adão, e me veio uma lembrança que tinha apagado da memória, uma lembrança pessoal – de gostar da cor interna dos meus braços e desejar deixá-los expostos, justamente quando tinha a idade dele. Eu me sentia exatamente como ele, mas talvez na época provavelmente não teria coragem de falar isso em voz alta, ou refletir sobre isso ou, ainda, saber que era algo que poderia ser falado sobre. Como Adão negativou na pergunta positiva, perguntei da forma contrária mesmo, e a resposta foi contraditória.

Carolina: Você me contou que às vezes você se incomoda um pouco com a cor, né? E tem dia que você se agrada, assim?

Adão: Ahn??? Não, todo dia eu me agrado.

Observamos assim que a inferiorização desses corpos está presente em seus imaginários, o processo de suas vivências foi racializado, pois de alguma forma foram apontados como “outros”, como “não passíveis de acessar algo” ou como desqualificados por sua cor ou aspectos presentes em seus fenótipos. Ao mesmo tempo, se viram desejando ser de uma forma outra, distanciados de aspectos que marcam uma mestiçagem negra em seus corpos.

Os relatos denunciam que os estudantes em algum momento não gostavam de sua cor, mas que isso ficou no passado, embora possamos identificar em Adão e em Maria Júlia a ainda presente insatisfação com alguns aspectos físicos que podem ser associados a pessoas negras, como tamanho e cor da boca, tamanho do nariz, e principalmente a cor, como observado na fala de Adão. A questão do cabelo também foi

levantada como algo que incomodou em algum momento, embora nenhum/a das/os entrevistadas/os tenha o cabelo crespo. O cabelo liso foi instituído a um lugar muito especial na sociedade brasileira, e mesmo cabelos cacheados e/ou ondulados são alvo de um estigma associado ao cabelo crespo, considerado feio, bagunçado, sujo, e que, apesar das grandes mobilizações realizadas em torno de assumir os cachos e os crespos nos últimos anos, continua sendo visto como marca de inferioridade (Kilomba, 2020; Schucman, 2016). Notei na escola que muitas meninas alisam o cabelo, ou usam muito creme para mantê-los baixos e menos cheios.

Denota-se, portanto, que as falas de algumas/ns interlocutoras/es revelam uma antinegitude nos termos colocados pelo antropólogo brasileiro João H. Vargas (2020: 18). O autor defende, a partir das ideias do psiquiatra e filósofo martinicano Frantz Fanon, que a antinegitude é fundamento da humanidade, em que “o ser moderno se define em oposição ao não ser negro”. O negro seria uma não pessoa, que é sistematicamente excluída dos acessos a educação, moradia, segurança, vida, etc. Sua perspectiva substitui uma análise que parte de uma dualidade que coloca pessoas brancas de um lado e pessoas não brancas do outro para a dualidade pessoas negras e pessoas não negras. Defende, portanto, a partir dessa abordagem, que “o maior desafio social é distanciar-se ao máximo da negritude (e não, como querem as perspectivas mais comuns, as que se baseiam no conceito de supremacia branca, aproximar-se da branquitude)” (Vargas, 2020: 19).

A filósofa e antropóloga brasileira Lélia Gonzalez (2020) argumenta em termos parecidos, defendendo que existe no Brasil um processo de denegação do negro e que a estigmatização⁴⁹ de forma negativa foi construída para fazer as bases e as justificativas para a implementação do projeto moderno europeu, que persiste, pois, como indica Vargas (2020), a existência da não pessoa negra seria essencial para a constituição das subjetividades modernas. Nesse sentido, a abordagem de Vargas desacreditaria no fim da antinegitude, já que a lógica moderna de humanidade determina o ódio ao negro, ao

⁴⁹ A construção de uma imagem negativa, presente na “sub-representação tanto de negros no cinema, na publicidade, na televisão, entre outras instâncias de difusão simbólica” (Daflon, 2017), fez com que muitos brasileiros não quisessem estar relacionados aos estereótipos empregados aos negros, reforçando a preferência pela imagem do mestiço como a representação do brasileiro no imaginário da população. Guerreiro Ramos (1955), por sua vez, pontua que a branquura como critério de estética social é dominante e que embora o processo de branqueamento da população tenha fracassado nos moldes esperados pelos defensores de um racismo científico, seu ideal ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro (Munanga, 2023 [1999]).

status de não-ser do negro, e para tal, seria necessário romper com a noção em que estamos inseridos na humanidade, à maneira como nos vemos e nos relacionamos.

A partir dos diálogos postos em análise, podemos inferir que está presente na experiência de várias/os interlocutoras/es o racismo e o impacto psicológico do racismo, sendo elas pessoas racializadas. Embora não se compreendam como negras/os, e tenham tido dificuldade em reconhecer ou se lembrar de situações de discriminação, observamos que esse processo gera sofrimento, ou ao menos crises e/ou problemas que acabam por as/os caracterizar. Marcam de alguma forma a maneira como irão pensar suas identidades, que estão fundadas na experiência da diferença. Frantz Fanon ([1952] 2008) se questiona como um indivíduo racializado vai construir sua identidade. A identidade é aquilo que possibilita que as pessoas se identifiquem com algo a partir da diferença. Se o negro é visto como inferiorizado, como algo ruim, que não condiz com o que entendemos como humanidade, nos termos de Vargas (2020), como o sujeito racializado vai poder se identificar com suas raízes negras? Portanto, compreendo que também por esse motivo uma racialização ou identificação racial pode ser negada, evitada e/ou silenciada, levando o indivíduo a navegar em um não lugar para não se fixar em um espectro negativo. Mas não digo que este é o caso de todas/os as/os entrevistadas/os.

Por fim, compreender-se parda/o para as/os estudantes interlocutoras/es tem um lugar na normalidade, na baixa percepção de discriminação racial, embora essa tenha sido denunciada em algum momento de suas falas, para algumas/ns das/os interlocutoras/es, recorrendo muitas vezes a um silenciamento da raça, e no posicionamento distanciado a uma negritude. Também significa poder estar vinculado a um fenótipo que apresenta mestiçagens negras, denunciando em suas falas auto-ódio e anti-negritude, embora para algumas/ns tenha havido um processo de virada positiva em relação a forma como lidam com esses aspectos. Ser parda/o a meu ver também está embrenhado para as/os interlocutoras/es em um lugar de silenciamento, de não poder falar sobre, não saber falar sobre, apesar de caracterizada uma curiosidade latente sobre o que significa essa localidade e as nuances que estão ali colocadas, a partir, de vivências particulares.

2.4.6. Compreensões parciais

Contar sobre si por meio de uma apresentação inicial ou de perguntas a respeito da trajetória de vida não significou espaço para fazer visível ou cabível atravessamentos

raciais. As identidades acionadas são de várias ordens: se relacionam com o cotidiano e com a configuração social e familiar. As questões raciais, antes silenciadas, aparecem quando se fala sobre elas; e, de fato, elas estão lá – muitas já haviam sido vivenciadas, compreendidas e interpretadas. Em outras situações, elas foram tocadas no momento mesmo da conversa, que fez surgir, ser nomeada, ou desvelada como possibilidade de ser algo a ser dito.

As perspectivas que guiam a análise são multidisciplinares, embora se concentrem nas ciências sociais. As ciências sociais e humanas argumentam que identidades são construções sociais, moldadas por um conjunto de articulações e diferenças (Hall, 2014 [1996]; Guimaraes, 1999, 2003); Silva, 2014 [2000]). Isso significa que as identidades não surgem de forma isolada, nem se baseiam em uma essência fixa ou imutável (Cardoso de Oliveira, 2023 [1976]), mas sim em um processo contínuo de elaboração, atribuição de significados e delimitação de fronteiras simbólicas (Barth, 1998). Contudo, mesmo com as mudanças e a fluidez das identidades, elas alcançam uma estabilidade relativa dentro de um determinado contexto (Carvalho, 2020; Brubaker & Cooper, 2018), sendo assim fixas e não fixas, com e sem essência. Dessa forma, as manifestações de identidade estão profundamente ligadas às experiências individuais, subjetividades e interações sociais, sendo culturalmente moldadas. A subjetividade, por sua vez, é o campo em que damos sentido às nossas relações com o mundo (Brah, 2006).

Infere-se, a partir da etnografia, que a identidade racial é interpretada em termos de cor e fenótipo, sendo a referência a cor a categoria mais nativa desse grupo entrevistado, assim como o é em muitos estudos clássicos e recentes realizados sobre raça no país. A cor das/os entrevistadas/os é a parda. Assim elas/eles se entendem. A categoria é tensionada e significada a partir de seus lugares de experiência racial, que se deu por meio de um contraste múltiplo: sou parda/o, pois não sou branca/o, nem preta/o – ou seja, pelo fenótipo, pela fluidez da cor e como lugar intermediário; pela classe social e pela ascendência.

Nota-se também que o termo “pardo” foi apropriado pelas/os estudantes como uma categoria proveniente do Estado, que está bastante presente no dia a dia, desde muito novos, a partir de perguntas administrativas que precisam ser respondidas para que tenham acessos básicos, como ao hospital, vacina, escola e trabalho, mas também que os descreve, em um lugar que não se é branco, nem preto, nem amarelo, nem indígena; ou seja, como uma categoria residual. Portanto, “pardo” não é apenas

contrastivo, se dá também porque aprenderam que é assim que tem que ser, por ser a opção possível.

Entendem, assim, o “pardo” como uma categoria intermediária, e se entendem pertencentes a esse lugar meio termo, mas que muitas vezes podem transitar, ou seja, que tem fluidez e, dessa forma, podem cruzar fronteiras ou simplesmente se situarem na fronteira. E por esse mesmo motivo ele é um lugar confuso e que, por assim ser, é silenciado, colocado de lado e, portanto, não compreendido, mas não só por isso.

O lugar da dúvida abre muitas camadas a serem aprofundadas, principalmente se adentrarmos a questão em um nível individual. A experiência de cada um/a vai explicitar como essa identidade, o rótulo pardo, ou as vivências são significadas, sejam elas por meio da (i) fluidez do fenótipo, (ii) compreensão de uma multiracialidade, (iii) questionamentos externos a suas autoatribuições de cor, (iv) não compreensão das categorias; e (v) por negação da negritude. Aprofundar nesses aspectos expande bastante a compreensão do fenômeno do silenciamento da raça e dos atravessamentos raciais.

A partir da investigação de como começaram a pensar sobre cor, nota-se que esse processo se deu por meio de um evento, uma situação, uma crise que mobilizou autoinvestigações sobre suas identidades ou pelo menos fragmentos delas. Esse ponto de tensão se deu por contraste, mas também pela experiência de se sentir diferenciada/o ou por sofrer discriminação ou racismo. Nenhum/a das/os interlocutoras/es se entende como negra/o, nem como branca/o (a não ser o interlocutor branco). E muitas/os delas/es eu diria que não seriam de fato lidas/os como negras/os no DF, mas vários relataram situação de diferenciação, pela textura do cabelo, pela cor, pelo fenótipo, por aqueles aspectos que são relacionados à negritude no imaginário brasileiro, ou local. Mas mesmo podendo não ser lidas/os como negras/os (e nem se compreender como negras/os), o racismo as/os atinge, embora em alguns casos as/os estudantes tenham tido dificuldade de acionar a percepção de discriminação racial.

Nota-se também que compreender-se parda/o parte de um entendimento de normalidade, baixa percepção de discriminação racial (embora manifestada), possuir fenótipo que apresenta marcas de uma mestiçagem negra e/ ou indígena, denunciando tanto anti-negritude quanto uma posituação posterior desses aspectos. Ao mesmo tempo, se posiciona ou se vê de forma invisibilizada, refletindo em um silenciamento sobre a raça e experiência, pois não conseguindo se caracterizar fixamente prefeririam

deixar em aberto. Por outro lado, manifestam muita curiosidade sobre os lugares habitados, pelo devir de uma identidade, em processo de compreensão e construção.

Por conseguinte, este trabalho se insere no desafio de relatar as compreensões diversas da identidade racial de sujeitos pardos, a partir de experiências de jovens do Distrito Federal. A identidade desracializada que podemos identificar no início pode ser interpretada como uma das expressões da sofisticação do racismo numa sociedade muito miscigenada, como um efeito velado do poder do racismo de desqualificar tudo o que não é branco.

Por fim, o próximo capítulo se mobiliza a demonstrar que outros aspectos corroboram para essa perspectiva desracializada na fala dos estudantes, considerando os panoramas sociais que puderam ser interpretados a partir de suas compreensões das experiências escolares, dinâmicas familiares, ao mesmo tempo em que parte para uma investigação mais individualizada das experiências.

Capítulo 3 - Por uma defesa das narrativas do particular: adentrando as experiências de racialização não nomeada nos meios sociais familiares e escolares

Este capítulo se propõe a expandir a reflexão acerca das experiências de racialização não nomeada ou a desracialização de si e de sua realidade. Nesse sentido, adentrarei as significações construídas nas dinâmicas vivenciadas nos meios familiar e escolar. Essas análises levarão em conta ora uma perspectiva biográfica, ora uma perspectiva conjuntural.

Início, portanto, elaborando uma reflexão sobre como o social e o individual se interrelacionam e confluem, a partir de discussão no campo antropológico, defendendo uma análise não generalista que leve em consideração o senso de interioridade e a auto investigação, com base na experiência individual como instância pragmática (Corrêa, 2021). Partindo de uma reflexão sobre os esforços da antropologia em se estabelecer como ciência legítima, impulsionada pela busca de leis gerais (Émile Durkheim (1996 [1912])), e conseqüentemente estabelecendo uma distância entre indivíduo e sociedade, trago ao diálogo autores que complexificam a dicotomia, como Marcel Mauss (1938), Marcio Goldman (1996), Ruth Benedict (2013 [1934]), entre outros. Posiciono-me em favor de uma etnografia própria para este trabalho, fundamentada no encontro etnográfico em si, na flexibilidade do eu (Cardoso de Oliveira, 2023 [2006]), nas narrativas biográficas (Kofes, 2015), nas etnografias do particular (Abu-Lughod, 2018), conferindo espaço às perspectivas individuais e valorizando as diferenças como experiência (Brah, 2006), ainda que estas retomem sentidos da sociedade.

Em seguida, partirei para analisar como as dinâmicas familiares, permeadas pelo silenciamento sobre a raça, inscrito: (i) no deslocamento das raízes – seja pelo processo de migração relatado ou pelo contexto social das/dos interlocutoras/es –, (ii) por uma lógica enraizada de democracia racial, ou (iii) pela via do racismo, corroboram para a (des)racialização nos processos de significação dessas/esses estudantes. Nesse meandro, apresentarei uma análise a partir de uma breve perspectiva das narrativas biografias de Maria Júlia, Rosa e Nauhr, para expandir as percepções de (i) raça ofuscada por classe; (ii) experiência como subjetivação e representação; e (iii) a força invisível da branquitude (Cardoso, 2014; Bento, 2022). Essas discussões serão mobilizadas por autoras/es das relações raciais brasileiras como Lia Schucman, Elizabeth Hordge-Freeman, Ângela Brito, Verônica Daflon, Ângela Figueiredo, Osmundo Pinho, Adilson Moreira, Sueli Carneiro, Cida Bento, Lourenço Cardoso, dentre outras/os.

Por fim, me dedico a apresentar brevemente as dinâmicas raciais observadas no ambiente escolar, assim como sobre a agência da escola na promoção da reflexão sobre questões raciais, por meio das percepções relatadas pelas/os estudantes, por mim, e em diálogo com a literatura consultada.

3.1. Por uma ênfase ao particular (eminentemente social)

Os capítulos anteriores já vinham antecedendo um contexto propício para o debate que proponho desenvolver nesta seção. As ciências sociais, em seu início e por um longo período, se pronunciaram como campo de estudo que deveria se valer de métodos positivistas, como universalidade, objetividade e totalidade, como forma de serem validadas como disciplinas científicas legítimas, e por muitos anos essa busca por compreensão total sobre os fenômenos e dos fatos sociais esteve em voga. A sociologia de Émile Durkheim⁵⁰, em particular, forneceu muitos dos fundamentos para o campo das ciências sociais, e refletiu na forma como variadas vertentes da antropologia direcionavam suas abordagens, cujo objetivo primordial era desvendar o funcionamento da sociedade humana, e identificar as leis gerais que regem a vida dos sujeitos em sociedade. Nesse sentido, o foco estava voltado para o estudo das sociedades e das instituições, enquanto questões relacionadas ao indivíduo eram relegadas ao domínio da psicologia, estabelecendo assim um dualismo entre indivíduo e sociedade.

Um ponto de partida recorrente utilizado para pensar tal dualismo está no estudo de Marcel Mauss, sociólogo e antropólogo francês, em seu *Ensaio sobre a noção de pessoa* (1938). Mauss demonstrou que a noção de pessoa e de indivíduo é contextual e adquire sentidos diferentes em sociedades variadas e que o “Eu” individual, único, como uma entidade separada e autônoma, como construída no mundo ocidental moderno, não é natural e inerente, mas proveniente de uma ideia de uma época, de elaboração coletiva, evocando sua construção social, histórica e cultural. O autor alerta para a importância de pensar de forma integrada indivíduo e sociedade, reconhecendo a influência da coletividade nos níveis mais profundos da experiência individual. Por outro lado, conforme defende o antropólogo brasileiro Marcio Goldman (1996: 85), Mauss também procurou “testar e aplicar a hipótese durkheimiana de uma história

⁵⁰ Durkheim, aliás, funda a antropologia na França como uma subdisciplina da sociologia. E a antropologia é compreendida por alguns autores e antropólogos como Radcliffe Brown como sociologia comparada. Ambas apresentam como propósito garantir às ciências sociais um lugar no universo da ciência moderna.

social das categorias do espírito humano no nível das concepções acerca da própria individualidade”.

Contudo, anos antes desta produção, a antropóloga estadunidense da corrente do relativismo cultural, Ruth Benedict (2013 [1934]), ao estudar os padrões de cultura⁵¹, argumentou que o dualismo entre indivíduo e sociedade, tão presente no campo de estudos da antropologia, é bastante equivocado. Segundo a autora, “a descrição de qualquer civilização deve necessariamente destacar as normas do grupo e expor o comportamento individual porque ele exemplifica as motivações dessa cultura” (Benedict, 2013 [1934]: 104). Portanto, para ela, é um equívoco enxergar o indivíduo como submerso em um ambiente dominador, onde não tem autonomia e é controlado pelas leis da sociedade. Para Benedict, a relação entre indivíduo e sociedade é tão intrínseca que não faz sentido analisar o padrão cultural sem considerar sua relação com a psicologia individual. Tal dualismo continua sendo reforçado e discutido largamente pelas/os teóricas/os do campo, independentemente de suas correntes de pensamento.

Faço um salto histórico, pois não tenho como objetivo realizar um levantamento bibliográfico sobre a dualidade referida no âmbito do campo da antropologia, e me remeto à algumas interpretações mais recentes sobre a questão. O antropólogo brasileiro Roberto Cardoso de Oliveira (2023 [2006]), aponta que a perspectiva da antropologia direciona o olhar para a dimensão das relações sociais e atribui uma posição marginal ao conceito do ‘eu’ ou do indivíduo. Ou seja, prioriza o aspecto social do comportamento, buscando compreender sistemas, para além de casos individuais (Fonseca, 1999).

Tal posicionamento advém da defesa de que para compreender um fenômeno social é preciso dar importância a estruturas e aos processos, como os socioeconômicos, históricos, conjunturais. A narrativa do indivíduo não faria parte desses aspectos, a partir de autores como Alfred Radcliffe Brown⁵², antropólogo britânico, por exemplo.

⁵¹ Padrão de Cultura, conforme defende Ruth Benedict (2013 [1934]) refere-se a comportamentos e práticas regulares que produzem indivíduos com inclinações semelhantes. Cada cultura determina um indivíduo padrão e os padrões culturais vão influenciar as personalidades individuais.

⁵² Tim Ingold (2011) defende que apesar da problemática de Radcliffe Brown em relação a sua tendência de buscar denominadores comuns entre as sociedades humanas para formular leis gerais, Radcliffe Brown defende a comparação e a realização de estudos críticos como fundamentos do fazer antropológico, que estavam sendo deixados de lado por autores como Alfred Kroeber e Evans Pritchard na defesa apenas de uma descrição densa sensível de uma sociedade específica, e na busca de uma totalidade. Radcliffe Brown para Ingold entendia a vida social como um processo contínuo, enxergando-a como orgânica, ao contrário de como seus críticos viam sua abordagem. Ingold, entretanto, se distanciaria de Radcliffe Brown ao defender uma antropologia participativa, e não distanciada, e a compreensão sensível do mundo, a partir da comparação e dos processos da vida social.

Segundo o autor, a ciência não se interessa pelo particular, peculiar, mas apenas pelo geral, pelos fatos que se repetem (Kofes, 2015).

Roberto Cardoso de Oliveira, no livro *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo* (2006), questiona a negligência ao “eu” na abordagem antropológica e ressalta que “torna-se indispensável examinarmos o sentido da universalidade pretendida pelo eu da mesma forma que o conceito de cultura alcançou no discurso da disciplina” (Cardoso de Oliveira, 2023 [2006]: 68), como pôde ser observado também na colocação de Goldman sobre a postura de Mauss em relação ao tema. Segundo sua argumentação, o “eu” adquire importância nas análises porque, em consonância com Alfred Hallowell⁵³ e Martin Sokefeld⁵⁴, este:

não se dissolve em qualquer coisa que o envolva, supostamente a própria cultura. O que não quer dizer que o Eu seja uma entidade autônoma e independente - como assim é considerado no mundo ocidental -, mas que, não obstante, possui um sentido reflexivo que o habilita a se distinguir com absoluta consciência a si próprio de outra pessoa ou de qualquer outra coisa (Oliveira, 2023 [2006]: 69).

Dessa forma, Cardoso de Oliveira pondera sobre o “eu” como criador da diferença fundamental entre si mesmo e todo o resto, sendo ele dotado de um senso reflexivo. Seguindo Sokefeld, conforme citado em Cardoso de Oliveira (2023 [2006]: 69), “a diferença básica entre Eu mesmo e tudo o mais pode ser dotada de sentidos diferentes, transmitidos culturalmente ou engendrados por experiências da história da vida individual”. O autor ressalta, portanto, a importância de conceder ao eu, enquanto uma dimensão palpável para a pesquisa empírica, “um espaço de flexibilidade”, o que, indubitavelmente “amplia as possibilidades de uma investigação etnográfica que não se reduza a descrever as identidades que esse Eu pode assumir nas vicissitudes de seu comportamento” (Cardoso de Oliveira, 2023 [1976]: 69).

Cardoso de Oliveira (2023 [2006]) evidencia a autonomia desse eu (indiscutivelmente social) a partir de sua pesquisa com os Terena⁵⁵. Mediante análise de situações que apresentam ao indivíduo ou ao grupo escolhas alternativas de identidades étnicas – como em uma situação de contato, e transformações culturais, que leve em conta perdas e ganhos, por exemplo – observa-se a “existência de mecanismos psicossociais de manipulação da identidade étnica capazes de enfrentar situações de

⁵³ Hallowell, Alfred. *Culture and Experience*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1955.

⁵⁴ Sokefeld, Martin. Debating self, identity, and culture in anthropology, *Current Anthropology*, v. 40, n. 4, 1999.

⁵⁵ Os Terena são uma etnia indígena brasileira.

ambiguidade” (Cardoso de Oliveira: 2023 [2006]: 82). O autor argumenta que “as condições de possibilidade da própria manipulação de identidades por uma pessoa, um Self, estão na integridade desse Eu e, isto, na proporção em que ele exercita sua liberdade de decisão - uma decisão refletida que o coloca no espaço da ética”⁵⁶.

Tendo isto posto, a partir do exposto acima em Cardoso de Oliveira, e conforme venho defendendo ao longo da proposta desta dissertação, intento dar atenção também à perspectiva biográfica do indivíduo, que é eminentemente social, mas que poderá, a partir de uma investigação individual, levantar compreensões outras sobre as percepções de identidade e racialização de indivíduos que se autodeclaram pardos.

Suely Kofes (2015) argumenta que abordar sobre biografias ou trajetórias de vida é romper com a forma como a ciência busca operar, ou seja, significa romper com a busca de oposições essencializadoras e generalizações que deixam escapar muitas nuances de uma observação. Kofes (2015: 35) acentua que “é enquanto experimentação de não opor a estrutura e o vivido, o observável e o concebido, de abrir-se a expressões diferenciadas (portanto, não opondo individual ao social ou coletivo), que a experiência está sendo considerada”.

Baseio-me também na antropóloga palestina estadunidense, Lila Abu-Lughod, em sua defesa quanto à “*Escrita contra a cultura*” (2018). A autora propõe as etnografias do particular, no sentido de ir contra as tendências de enfatizar a coerência, “cristalizar diferenças” e, portanto, “fugir das representações rígidas”, como o conceito de cultura acaba promovendo. Para tanto, a autora defende que é preciso ser cautelosa com as generalizações pois elas servem à linguagem de poder, afirmam hierarquias. Aponta que o esforço de elaborar descrições totais tendem a “atenuar contradições, conflitos de interesse, dúvidas e discussões”, para além das motivações e circunstâncias fluidas, gerando por meio do “apagamento de tempo e conflito” a impressão de que “o que resta circunscrito pelas fronteiras pareça algo essencial e fixo” (Abu-Lughod, 2018: 209).

Por essas razões, propõe a experimentação de etnografias compostas por narrativas do particular (Abu-Lughod, 2018: 210), no sentido de que elas são essenciais para a constituição da experiência.

⁵⁶ O autor segue contextualizando sua fala: “Ética - como escreve Foucault - é a prática consciente (réfléchie) de liberdade”» E uma modalidade de liberdade informada pela reflexão. Segundo Laidlaw, para Foucault a "reflexão" nessa formulação é equivalente a "pensamento" (Cardoso de Oliveira: [2006] 2023: 86).

De partida, recusar generalizações destacaria a qualidade de construto daquela tipicidade tão frequentemente produzida nos relatos convencionais das ciências sociais. Depois, apresentar as circunstâncias efetivas e as histórias detalhadas dos indivíduos e de suas relações sugeriria que tais particulares, sempre presentes (como sabemos a partir de nossas próprias vivências), são também sempre cruciais para a constituição da experiência. Então, reconstituir os entendimentos das pessoas, suas justificações e interpretações daquilo que elas próprias e os outros dizem e fazem, explicaria a continuidade da vida social. Mostraria que, apesar dos termos de seus discursos poderem ser fixos (e, como em qualquer sociedade, incluir muitas vezes discursos contraditórios e mesmo historicamente variáveis), dentro de tais limites as pessoas contestam interpretações sobre o que se passa, elaboram estratégias, sofrem e vivem suas vidas. Em certo sentido isso não é novidade (Abu-Lughod, 2018: 210).

Não é novidade pois retoma o que explora Pierre Bourdieu (1977)⁵⁷. Contudo, indica que diferentemente de Bourdieu que faz simples afirmações teóricas nesse sentido para teorizar sobre a prática social, a ideia aqui seria a de representar o que acontece por meios textuais. Destaca então que “dando maior atenção aos indivíduos particulares e a suas relações cambiáveis, necessariamente subverteríamos as acepções mais problemáticas da cultura: homogeneidade, coerência e atemporalidade” (Abu-Lughod, 2018: 211). No caso deste trabalho, trato cultura como as premissas estabelecidas a respeito das perspectivas de indivíduos às suas compreensões raciais.

Por fim, baseio-me também um pouco no sentido que diz Ailton Krenak, líder indígena, ambientalista e escritor brasileiro, em entrevista a Jailson de Souza e Silva, publicada pela Revista Periferias, com o título de *A potência do sujeito coletivo* (2018)⁵⁸. Em referência a uma perspectiva indígena, Krenak comenta que produzir uma generalização acerca de um indivíduo por ser compreendido como parte de uma coletividade esvazia um pouco as possibilidades de problematizar a vida das pessoas. Por mais que esse indivíduo seja um sujeito coletivo⁵⁹, “a ideia de pessoa é fortemente constituída, como personalidade mesmo, com perspectivas próprias, interagindo com outros iguais. [...] cada um é cada um, não tem padrão. As pessoas não se surpreendem se você tem uma ou outra escolha” (Krenak, 2018: p.n.). Embora Krenak esteja se referindo a um contexto de pessoas indígenas, podemos trazer as reflexões sugeridas

⁵⁷ Bourdieu, Pierre. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁵⁸ A entrevista pode ser conferida na íntegra no link a seguir: <https://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/>

⁵⁹ Segundo Krenak, fazer parte de uma comunidade, crescer na lógica da oralidade, e de conhecimentos que não estão nos livros e nos aprendizados oficiais, constitui um sujeito coletivo: toda essa vivência “vai integrando um sentido da vida, enriquecendo a experiência da vida de cada sujeito, mas constituindo um sujeito coletivo” (Krenak, 2018, n.p.).

para o contexto desse estudo, em que ser compreendido como pardo pode indicar, no senso comum, uma universalidade de perspectivas e experiências. A compreensão que ele traz sobre o tema se alinha às reflexões acima de se levar em conta as interioridades e o particular.

Advogo que dar atenção às interioridades não significa desconsiderar o social, pois este é fundante na contextualização de histórias individuais. Esta pesquisa demonstra como é possível extrair generalizações consistentes a partir de dados particulares, como foi exposto nos capítulos anteriores, requerendo uma contextualização histórica e social dos sujeitos, conforme advoga Cláudia Fonseca (1999). As análises propostas sobre as percepções das/dos interlocutoras/es às significações em relação à identidade, raça e experiência forneceram compreensões relevantes sobre o tema e sobre a conjuntura proporcionada pela pesquisa, pela posicionalidade das/os interlocutoras/es e da pesquisadora, assim como pelo encontro etnográfico. Entretanto, cada interlocutor/a apresenta uma vivência e significação diferenciada que, analisada individualmente, pode contribuir definitivamente para a expansão da compreensão de fenômeno tão complexo como a das identidades raciais das/os pardas/os, além de evitar essencializações que costumam ser elaboradas quando se discute esse tema. Como argumenta a psicóloga social Lia Schucman (2023 [2018]: 112), “toda a constituição do discurso racial e/ou racista perpassa essa dimensão psicológica [...] e ingressa no substrato emocional que nos torna sujeitos: o trauma, o desejo, a repulsa, as pulsões e, sobretudo, a imersão no universo da linguagem”.

Mariza Peirano (2008: 5), antropóloga brasileira, indica que “contradizer, reformular, repensar, desafiar as categorias do nosso senso comum do dia-a-dia (inclusive o senso comum acadêmico) que experimentamos e vivemos como a nossa própria cosmologia, é uma tarefa central da etnografia”. Nesse sentido, defendo uma etnografia fundamentada no encontro etnográfico, e amparada pelas etnografias do particular (Abu-Lughod, 2018), pelas narrativas biográficas (Kofes, 2015), pela flexibilidade do eu (Cardoso de Oliveira, 2023 [2006]), bem como pelas perspectivas de Diogo Corrêa e Avtar Brah, conforme explorado no capítulo anterior. Dar espaço às perspectivas individuais, os sentidos das interioridades como instância pragmática (Corrêa, 2021) e às diferenças como experiência (Brah, 2006) podem acrescentar nuances às análises sem deixar de levar em consideração que estes retomam significados e sentidos da sociedade.

3.2. A configuração racial familiar e as subjetivações da identidade racial

Uma pesquisa que se propõe a explorar identidades e identificações raciais ganha robustez quando consegue adentrar outros meios sociais das/dos entrevistadas/os, sobretudo o ambiente familiar. A família⁶⁰ é uma instituição social crucial que, independentemente do formato que se configura, molda as subjetividades, influenciando a maneira de se posicionar e reagir diante do mundo. O ambiente familiar dos indivíduos com os quais dialoguei, jovens adolescentes entre 15 e 16 anos, se configura como o espaço primeiro de socialização. Além disso, entendo que, como defende Ângela Brito (2013: 77), pós-doutora brasileira em estudos sociais, a família é profundamente influenciada pela dimensão política e se constitui como local para o exercício da cidadania. Nesse lugar, ocorre a “assimilação de direitos e deveres, desenvolvimento de práticas como tolerância, divisão de responsabilidades, busca coletiva de estratégias de sobrevivência, formação de laços de solidariedade e apreensão de valores culturais, etc”. Com o pouco tempo que tinha com as/os interlocutoras/es - uma ou duas entrevistas como espaço de convivência, para além da sala de aula - construí o roteiro de perguntas de forma que adentrasse questões familiares, para observar como as dinâmicas raciais são acionadas nesses espaços e pelas relações ali estabelecidas.

As perguntas destinadas a observar ou delinear uma caracterização da trajetória do sujeito perpassam questões relacionadas à família, incluindo o número de membros, os tipos de vínculos existentes, as ocupações dos familiares, suas atividades cotidianas e os locais que frequentam. Além disso, indaguei sobre o local de nascimento, se no Distrito Federal ou em outro estado, e sobre a história pessoal de cada um, como lembranças de infância, residências anteriores e pessoas com quem moravam e motivações. Explorei também suas rotinas passadas e atuais, bem como suas preferências de lazer. Meu objetivo foi investigar como as dinâmicas raciais no ambiente familiar influenciam e afetam a maneira como as identidades raciais são interpretadas e acionadas pelas/os interlocutoras/es no contexto deste estudo.

Como explorado no capítulo anterior, no decorrer do bloco de perguntas iniciais, como as indicadas acima, as/os interlocutoras/es não apresentaram atravessamentos

⁶⁰ Como em Brito (2013: 77), “compreende-se, aqui, a família [...] como uma instituição social básica, histórica, que se transforma sincrônica e diacronicamente. Dessa maneira, desconsidera-se a ideia de um padrão único de organização familiar, de um modelo”, como podemos observar nas formas familiares apresentadas pelas/os interlocutoras/es.

raciais, como se essas questões não tivessem parte importante em suas trajetórias de vida. Entretanto, no bloco de perguntas sobre identificação racial, retomei questionamentos sobre a família para especificar alguns aspectos que não foram abordados. Uma das questões levantadas foi de como compreendem a identidade racial de seus familiares ou responsáveis. Como poderão observar, a composição é diversa. Considerando o contexto de classificação racial no Brasil, os indivíduos pardos podem ser filhos de uma ampla gama de combinações de raça e cor: mãe branca com pai preto, pardo ou branco; mãe preta com pai branco, pardo ou preto; ou de mãe parda com pai branco, preto ou pardo. No caso das/os interlocutoras/es, suas percepções são as seguintes:

Tabela 3.1: Compreensão das/os interlocutoras/es em relação à composição racial de suas famílias

Interlocutor/a⁶¹	Mãe	Pai	Irmãos	Outros
Maria Julia (parda)	Parda	Branco	Irmã parda	
Helena (parda)	Branca	Branco	Irmãos brancos (não são todos de pai e mãe)	Avó parda, avô negro
Nauhr (branco)	Branca	Pardo	Irmão pardo, outros dois brancos (não são todos de pai e mãe)	
Adão Messias (pardo)	Negra	Pardo		
Katrina (parda)	Branca	Pardo	Irmãos Brancos	
Rosa (parda)	Parda	Branco	Uma irmã e um irmão brancos (todos de pai e mãe diferentes)	Pai, mãe e irmãos de criação/consideração pretos
Benício (pardo)	Branca	Pardo	Irmão pardo e outro preto	

Fonte: Diário de campo da pesquisadora. Elaboração pessoal

⁶¹ Indicação de cor da/o interlocutor refere-se à autoclassificação.

A partir das percepções levantadas, na maioria dos casos, observamos que as/os interlocutoras/es pertencem a uma família interracial, mesmo que possam não ter acionado este termo, se compreender dessa forma ou serem compreendidos assim. Como explorado anteriormente, as classificações são relacionais e situacionais e “uma mesma família pode ou não ser considerada inter-racial, dependendo da interlocução e de critérios outros” (Schucman, 2023: 21), podendo inclusive haver diferenças entre as categorias delas/es e da pesquisadora, e ainda, entre os próprios membros familiares. Como não pude entrevistar os demais membros da família das/dos entrevistados, ficaremos aqui com a percepção da/o estudante.

Como destacado por algumas autoras, ainda há poucos estudos que investiguem as hierarquias e dinâmicas raciais no interior de famílias interraciais no contexto brasileiro (Brito, 2013; Hordge-Freeman, 2015; Schucman, 2023). Nesta seção, entretanto, adianto que não tenho como objetivo fazer uma revisão de literatura sobre o tema, nem explorar a fundo como o debate tem ocorrido no Brasil.

As/os estudantes ao relatarem sobre como compreendem em termos de cor ou raciais os seus familiares, faziam referência a aproximações e distanciamentos delas/es mesmas/os com seus parentes em termos de fenótipos. Maria Júlia por exemplo indica que: “*minha irmã, ela é mais escura do que eu. Eu considero ela parda também. Minha mãe também é parda, mas o meu pai ele é branco*”. Comenta que a mãe é da mesma cor que a irmã e que a última “*tem a boca e o nariz maiores que os meus, mas ela puxou do meu pai. meu pai é branco, mas ele tem traços africanos*”. Maria Julia teve dificuldade em classificar seus avós, mas concluiu que avós por parte de mãe seriam pardos e que a mãe do pai era negra. Não soube falar sobre o avô por parte de pai, que não conhece. Helena comenta que os pais são brancos, assim como seus irmãos. Comenta que a avó por parte de mãe é parda, como ela, e que seu avô biológico era “*mais pra negro do que pra pardo*”. Helena quis me mostrar as fotos de todos e me perguntar se a classificação que estava propondo era correta. Abstive em dar opinião, mas sua compreensão se aproximava da minha.

Katrina, por sua vez, comenta que a mãe e os irmãos são brancos, e que o pai e ela são os “*mais escurinhos*”, pardos, assim como Rosa que entende a mãe parda como ela e o pai e os irmãos como brancos. Nauhr entende a mãe como branca, como ele, assim como alguns irmãos. O pai seria pardo assim como um dos irmãos. Revela que não conhecia seus avós por parte de pai e não sabia dizer a que cor/raça correspondem, embora soubesse dizer os da sua mãe, que eram descendentes de italianos e alemães.

Adão Messias, por sua vez, comentou que a mãe é negra, e que o pai é pardo amarelo, que seria um pardo mais claro, a partir de sua compreensão. Não conhece a família por parte de pai, mas relatou sobre serem descendentes de caboclos, indígenas e portugueses. E a mãe seria descendente de caboclos e negros. Por fim, Benício comenta que a mãe é branca e o pai é pardo. Entende um dos irmãos como pardo, embora este se entenda como branco, e outro como preto.

O meu irmão do meio, ele é mais claro que eu e aí ele acha que ele é branco. mas ele é realmente pardo [...] ele, talvez tenha se identificado mais com a minha mãe, aí tinha colocado lá que é uma pessoa branca, por ser uma pessoa de pele clara. Já meu irmão mais novo é o escurinho lá da família, é pretinho mesmo.

Em relação às respostas apresentadas acima, nota-se que já haviam classificado seus pais em termos raciais ou de cor anteriormente, embora a pergunta tenha deixado algumas/ns reflexivas/os, como quando perguntei à Maria Julia se o seu pai que, segundo ela, tem “*traços africanos*” poderia ser lido socialmente como negro. Ela disse que pode ser que sim. Ao mesmo tempo, observei que, no geral, as/os interlocutoras/es não haviam pensado sobre a configuração racial das gerações passadas, como os avós e bisavós, o que trouxe certa curiosidade para alguns, como para Maria Julia, que quando perguntei, no fim da nossa primeira conversa, se teria alguma sugestão de como a entrevista poderia ser diferente no sentido de melhor direcionada, ela comentou que eu poderia ter solicitado antecipadamente que pensassem sobre suas genealogias antes da entrevista. Agradei a sugestão, mas justifiquei que a proposta da conversa era justamente captar como eles compreendem seus contextos sociais, naquele exato momento da entrevista, e que a nossa interação inevitavelmente mobilizaria reflexões para ambos os lados. O exercício de fazer pensar sobre como são seus familiares os fez pensar sobre eles próprios.

Ao longo da entrevista, quis entender também como se davam as dinâmicas raciais no meio familiar. Os estudos da autora Elizabeth Hordge-Freeman sobre *A cor do amor. Características raciais, estigma e socialização em famílias negras brasileiras* (2015) e o de Lia Schucman sobre *Famílias Interraciais: tensões entre cor e amor* (2023 [2018]) denotam que a forma como as cores e os fenótipos dos membros de uma família estão colocados pode estar relacionado a “distribuições de afetos que privilegiam aqueles com maior proximidade à estética da branquitude, em detrimento daqueles com mais características interpretadas como de negros” (Schucman, 2023 [2018]: 31). Nesse sentido, e para investigar como esses processos se dão a partir das

perspectivas das/os interlocutoras/es a respeito de seus próprios meios familiares, pergunto, portanto, se identificaram alguma diferenciação, valorização ou conflito no meio familiar pela diferenciação de cor/raça dos pertencentes.

Nenhum/a das/os entrevistados entende que há uma diferenciação dos seus pais e responsáveis em relação ao trato dos irmãos ou em nenhuma situação familiar, entre os pais, tios, avós, etc. Referenciaram após algumas perguntas comparações que são feitas, mas que, em suas perspectivas, ocorrem no sentido de pontuar as diferenças, mas não no sentido de inferiorizar uns em detrimento de outros. Maria Julia comentou: “*só comparações, mas muito pouco, tipo: ‘ah, a Mariana⁶² é mais escura que a Maria Júlia. Os traços da Mariana são mais fortes e tal. A Mariana é da minha cor’. é sempre assim*”. No caso de Helena, ela comentou que “*ninguém nunca diferenciou a gente por...[isso.] só comparações como: já falaram que eu era a cara da minha vó*”.

Katrina comentou que se observou diferente de sua irmã, que é branca, em algum momento, e que se sentia inferiorizada em relação a ela, em termos da cor, textura do cabelo, e autoestima. Sentia inveja de sua irmã quando mais jovem, como já foi referido no capítulo anterior, embora esse sentimento tenha mudado hoje, quando é sua irmã que tenta “*ondular o cabelo e pegar cor*”. Quando pergunto a Benício se já observou alguma diferenciação em termos de tratamento, comenta que não. Rosa, por sua vez, explica que, em relação aos irmãos biológicos, dentro de casa não existe diferença, que “*é tudo igual*”, no sentido de que: o que vale para um, vale para o outro também; mas que já percebeu fora, como demonstramos na situação em que não recebeu um bilhete de acesso a um restaurante enquanto seus irmãos sim. Em relação aos irmãos pretos, de consideração, comentou que achava que as outras pessoas poderiam achar que ela era adotada por eles serem tão diferentes, e ouvia constantemente relatos sobre eles serem tratados com racismo em outros ambientes, como o escolar.

Quando perguntei a Nauhr sobre haver diferenciação em casa em termos de tratamento, queria entender como isso se dá em relação ao irmão pardo. Disse que em relação a si, nunca houve problemas. Em relação ao irmão, repetiu algumas vezes, que não existe diferenciação no âmbito familiar, mas comentou que quando saem juntos normalmente duvidam que sejam irmãos. Contudo, segundo ele, isso se dá não pela cor, mas por seu tipo físico, por ter barba, entre outros aspectos. Comentou que nunca

⁶² Mariana é um pseudônimo criado por mim para representar a irmã de Maria Júlia.

presenciou racismo contra o irmão, mas que este relatou já ter sido chamado de macaco na escola. Em seguida, Nauhr comentou que esse tipo de brincadeira de “chamar outro de macaco é muito comum...e que não tem intenção de ofender”. Exploraremos essa fala um pouco mais à frente na seção 3.2.4 deste capítulo, já que Nauhr confirma que promove esse tipo de “brincadeira” no ambiente escolar. Quando pergunto se essas “brincadeiras” acontecem entre ele e o irmão, ele diz que às vezes, e exemplifica uma situação:

Ah, tipo, quando a gente tá jogando mesmo, né? Aí, assim ó, [a gente] está jogando, aí ele morre. Aí eu falo: ‘pô, muito ruim, mano, tinha que ser preto’. Só que, assim, o meu irmão também faz isso comigo, né? Quando eu morro, ele fala: ‘meu Deus, você é incompetente’. Só que, em questão, ele brinca comigo entrando, não no branco em si, mas com os europeus, né? Fala bem assim: ‘ô cara, você é branco, como é que você não consegue dominar ou vencer de um preto.

Continua

*é que tipo assim, quando eu morro no jogo neh... tinha um cara, tinha um ‘nick’⁶³, o ‘nick’ falando bem assim, Negão, alguma coisa né? Aí [ele] falou, ‘Nauhr, você é branco. Como que você não consegue matar um preto?’ Então, assim, é só esse tipo de questões, de brincadeiras, mas, tirando isso...
[...]
e isso acontece raramente até...lá em casa. normalmente é só xingamentos normais mesmo...*

Em relação ao conteúdo da discussão entre os irmãos, conforme observado em Siqueira & Zanello (no prelo), as ofensas contra negros tendem a ter uma correspondência corporal, já para brancos tem uma referenciação mais moral e intelectual, dialogando com as pressuposições racistas de que um grupo racial é menos evoluído que outro.

Podemos inferir também que as percepções de Nauhr a respeito das “brincadeiras” leva em conta a reação desmobilizada em termos de contra-ataque dos outros e entende que se trata de brincadeiras. De toda forma, a conversa o fez pensar. Na entrevista seguinte, quando pergunto o que a pesquisa mobilizou internamente, ele disse que tentou observar se existia um tratamento diferenciado entre ele e o irmão, que ficou atento a isso por uns dias, mas que não conseguiu perceber nenhuma diferença, como havia dito anteriormente.

⁶³ ‘Nick’ refere-se a um apelido ou codinome que se utiliza em jogo para referenciar ao personagem que representa.

O que observamos nos relatos é que as/os estudantes não têm a percepção de tratamento diferenciado dentro de casa, ou seja, a existência de hierarquias raciais. Como observado no caso de Nauhr provavelmente como raça ou cor não é algo que os toca, ou que é invisibilizado, ou talvez tomado como algo que não implica, e que sejam outras coisas que estão implicadas em diferenciações, não tenham pensado sobre isso, ou observado, ou sentido. Ou pode ser também, evidentemente, que esse tratamento diferenciado não aconteça.

Entretanto, no contexto da pesquisa tive relatos também de situações que ocorreram com outros membros familiares e que de uma forma ou de outra atingiram as/os interlocutoras/es. Rosa, por exemplo, acionou uma situação que passou ao ter sido chamada de “*filha de macaco*” ao ser vista com o pai de criação/consideração, que entende como preto, na escola.

Rosa: E também já sofri bullying na escola, entre aspas né... Por causa dos meus irmãos e de meu pai. Que já chegaram em mim falando que eu era filha de macaco.

Carolina: E como foi isso?

Rosa: Eu estava na escola, aí meu pai foi me buscar. Aí eu sempre era muito alegre em ver o meu pai e fui correndo. Aí todo mundo viu aquele cara grande, preto, careca, enorme, parecendo um brutamonte. Eu fui correndo para o braço do meu pai, aí no outro dia, na primeira aula, viraram e falaram, ‘olha lá, chegou a filha do macaco’. Eu não aguentei ficar na sala e comecei a chorar, aí eu cheguei na diretora, falei: ‘liga para o meu pai’. Aí meu pai veio me buscar, foi me buscar na escola. Aí quando chegou na escola, no outro dia, meu pai chamou o menino e começou a falar um monte pra ele. Porque o meninozinho ele não tinha, assim, não tinha pai, entre aspas, né? Era separado, aí, meu pai, ele sempre foi meio que um leão, né? Para proteger o filho, né? Aí ele chegou no menino e falou, você não pode falar da minha filha, eu trato ela como uma princesa e você que não tem pai? Aí eu comecei a chorar, né? porque eu não achava justo. eu cheguei e falei: ‘pai, eu não achei justo. por mais que ele tenha falado comigo, não foi justo, porque foi uma coisa que o senhor conseguiu resolver comigo. Não era necessário chegar lá e falar coisa pro menino’.

Rosa destaca que sofreu bullying⁶⁴ na situação relatada, diferenciando de racismo, embora tenha logo depois dito “entre aspas”, sinalizando que a situação discriminatória de cunho racial tenha também resvalado a si. Ao mesmo tempo, não conseguiu compreender a reação do pai, que sofreu racismo, pois de alguma forma lhe

⁶⁴ Bullying é um comportamento agressivo que acontece de forma repetitiva, normalmente entre crianças e adolescentes, mas entre adultos também, onde uma pessoa ou um grupo busca intimidar, humilhar ou causar danos físicos, emocionais ou psicológicos a alguém, que normalmente é percebida como mais fraca ou vulnerável. Normalmente inclui insultos, apelidos pejorativos, exclusão social, agressões físicas, entre outras formas de intimidação. É tratada diferentemente do racismo pela sua motivação, tendo em vista que o racismo é motivado por uma discriminação baseada na raça, cor ou etnia de uma pessoa.

afetaria conviver naquele ambiente em que o seu pai tenha sido tão “*injusto*”, usando as palavras de Rosa, em relação a um colega seu de classe, mesmo que ele tenha sido violento para com ela e para com o seu pai.

Considero relevante também abordar, nesta seção, sobre como os familiares reagiram em situações de racismo para pensarmos como isso se dá nesse meio. Estudos anteriores (Brito, 2013; Hordge-Freeman, 2015; Schucman, 2023) sugerem que há diversas maneiras de se posicionar às hierarquias raciais: enquanto uma família pode optar por negar ou amenizar a questão racial, outra pode fazer o oposto (Schucman, 2023), ou ambos, simultaneamente.

Maria Júlia comentou que, na ocasião da discriminação racial ocorrida em um elevador em cidade no Sul do país com ela, a mãe e a irmã, a mãe lhes disse depois “*ó, tem que erguer a cabeça*”. Maria Julia não comentou sobre o que mais falaram em relação ao ocorrido, ou se a situação mobilizou a mãe a lhes orientar em relação a futuras ofensas. No decorrer de toda a entrevista, manifestou que não falam sobre o assunto em casa, pois a questão racial não é nomeada, não é tratada como algo que as atravessa. Entende que se dá por todas/os serem pardas/os e por isso não falam sobre o assunto.

O tema também na família de Nauhr só foi tocado quando os pais falaram que o irmão pardo deveria aplicar para cotas e quando ele foi negado, momento em que discutiram a “*injustiça*” conferida ao irmão. Tirando essa situação, Nauhr comenta que o assunto não é pauta em suas discussões. Benício e Helena também não mencionaram sobre como os pais lidam com o tema. Katrina, em sua relação com a irmã demonstra que existe uma positivação de características associadas a pessoas negras, que de alguma forma resvala a ela, e que isso mudou suas percepções sobre beleza, afetos e valores.

No que toca à Rosa, sua relação com uma família negra, que a criou, lhe proporciona ter espaço aberto com o pai que lhe acolhe em situações de ofensas raciais ou diferenciações e exclusão social por sua cor ou fenótipo, e que lhe deu algum significado às experiências vividas. Na família biológica, parda e branca, ela não encontra as mesmas referências. Na situação do restaurante de beira de estrada, a mãe que também foi excluída de ter acesso lhe disse: “*fica tranquila, não é nada*”, que pode ser interpretado de algumas formas. Poderia estar motivando-a e a si mesma para não levar a situação a sério e dizendo que estavam juntas; poderia estar minimizando a situação ou, ainda, dizendo que ela não precisava se afetar, pois talvez aquela interjeição

não fizesse muito sentido a ser atribuído a elas. Ao final, a fala da mãe não aliviou suas angústias, tendo em vista que foi conversar com o pai de criação, negro, sobre o ocorrido.

Adão, por sua vez, também não deu muitos sinais de como o tema é tratado em casa. Entretanto, em um momento, comentou que em sua família as pessoas dizem que ele é amarelo, branco, enquanto na escola as pessoas dizem que ele é preto. Na escola é escurecido e em casa embranquecido. Como veremos, no próximo capítulo, Adão apresenta uma certa negação em relação a se aproximar de uma negritude, e essa negação pode vir de uma característica presente em sua família, além de reforçada por outras experiências. Lia Schucman (2023 [2018]) demonstra que algumas famílias negras embranquecem seus filhos ou parentes, no sentido de que entendem que ser negro é algo ruim, então os entendem embranquecidos.

Como visto, as dinâmicas raciais no meio familiar demonstradas acima estão bastante invisibilizadas, consideradas como algo que não as/os tocam, e que não é discutido no meio familiar, seja pela negação, pelo ofuscamento de algum outro aspecto, ou pelo silenciamento. Fazer parte de uma família interracial, como alguns estudos apontam, apresentam, no geral, alguns pressupostos, como o de passar por um processo de “tornar-se negro” (Souza, 1983) mais tardio, assim como o de não ver raça em suas relações, apesar de estar dentro de uma família que tem raízes outras para além da desejada branca. Nos estudos de Hordge-Freeman (2015), ela entende, ainda, que a socialização racial nas famílias tende a priorizar orientações sobre como lidar e recorrer à ambiguidade racial do que no fortalecimento de uma identidade racial concreta. Esse pode ser um dos motivos adicionais para os quais as/os estudantes dificilmente vejam cor em suas abordagens, em suas compreensões sobre si, sobre a família e sobre suas identidades.

3.2.1. “Brasília é uma feijoada né, literalmente. Tem gente de todo lugar aqui”.

Outro ponto que adentrei nas conversas teve como objetivo investigar se e como os familiares abordam sobre as histórias de suas famílias, sobre os antepassados, e sobre o que sabem a respeito. No geral, comentaram que não sabem muito.

Como visto anteriormente, as/os estudantes interlocutoras/es acionaram antepassados indígenas, negros, caboclos, europeus, mas pouco falaram sobre suas histórias, tradições, comportamentos, vivências e relações. No geral, comentaram que têm interesse em saber mais sobre. Uma interlocutora até manifestou, como vimos,

desejar ter sido informada sobre o tema antes da entrevista para procurar saber melhor. Helena e Katrina comentaram sobre curiosidade com antepassados indígenas. Helena disse ter o desejo de fazer o teste de DNA de ancestralidade⁶⁵ para saber sobre suas origens. Katrina comenta que não se fala sobre isso em casa, que o pai “é muito conservador”, mas que descobriu recentemente que tinha “*sangue indígena*” e que achou curioso porque se sente parecida com eles.

Rosa, por sua vez, comentou que já teve curiosidade, mas que sua família “*não tem aquela paciência para explicar. Aí eu sou uma pessoa que questiona muito, aí minha avó olha assim, fala: ‘vai comer merda, menina’. Aí eu vou ser feliz*”. Já Benício comentou que também tem curiosidade, mas que dificilmente terá contato pois a família migrou de Minas na época de sua avó e porque por parte de pai as relações foram cortadas.

Adão Messias discorre que os pais não falam sobre o passado, e sobre histórias familiares, que eles não têm essa preocupação. No entanto, relatou diversas anedotas de seus familiares. Manifestou que por conta própria já procurou saber de suas “*linhagens*”, mas que não teve sucesso pois de acordo com sua busca existe uma ausência de registro no Maranhão a respeito das “*pessoas mais antigas*”. Ele comenta:

Tive muita [curiosidade], mas eu vi que o pessoal de lá não tinha muito aquela coisa de registrar as pessoas. Da minha bisavó pra cá, todos foram registrados. De lá pra trás, nenhum. Não tem registro nem no banco do Maranhão, nem do Piauí, nem do Pernambuco e nem do Pará. Eu já pesquisei em todos. Mas por parte de pai, eu já tenho uma linhagem mais seguida.

Os relatos abarcam, de modo geral, um distanciamento das/os interlocutoras/es com as histórias, vivências, modos de fazer e associações de identificações raciais e ou étnicas com familiares e/ou relacionais que marcam seu meio social e histórico, e isso se dá, como visto, por uma série de motivos: ou por “uma dinâmica de esquecimento e negação do negro” (Schucman, 2023 [2018]: 27) e do indígena, permeada pelas mais diversas formas de obliteração dessas histórias e memórias e, conseqüentemente, por uma desconexão já na geração dos avós, ou dos pais, que pode ter se dado pela recusa de pertencimento a algum passado duro e que não se quer lembrar, como visto em Rosa; pela falta de paciência das famílias, que pode ser

⁶⁵ O DNA (ácido desoxirribonucleico) é uma molécula presente no núcleo das células de todos os indivíduos; essencial para a transmissão das características genéticas para os descendentes. O teste de DNA para ancestralidade é uma ferramenta que utiliza tecnologia genética para indicar as origens étnicas e geográficas ancestrais das pessoas.

explicada por falta de tempo decorrente de uma vida atarefada pela dinâmica do trabalho; por falta de interesse, entre outras atribuições; ou pelo recente processo de migração, como pode ser observado nos relatos abaixo, provenientes de diálogos estabelecidos na segunda entrevista realizada. Sugeri que falassem um pouco sobre o que sabem do processo de migração dos familiares ao Distrito Federal.

Helena comenta que não sabe dizer sobre a origem da família paterna, sabendo apenas que seu pai morou em Tocantins quando era criança. A avó materna tem 50 anos e veio jovem do Ceará para o DF. A avó também tem familiares no Rio de Janeiro e viaja para as duas cidades com relativa frequência para ver a família. Não soube dizer a motivação da vinda dos seus familiares. Já Nauhr é de Cuiabá e veio para o DF quando tinha 4 anos. Seu pai também é de Cuiabá, e acredita que a mãe é do DF, mas não soube confirmar. Os avós maternos são descendentes de italianos e alemães. Não soube falar sobre a família do pai. Acredita que a motivação da vinda da família para o DF tenha sido a separação dos pais.

Katrina recorda que seu pai veio para a capital acompanhando sua avó, ainda muito novo. Segundo ela, eles são naturais do Rio de Janeiro e a avó se mudou devido a uma separação, buscando uma nova vida longe do ex-marido. Katrina não tem certeza se sua avó já conhecia alguém no DF antes de se mudar. Sobre a família da mãe, Katrina acredita que são todos do DF mesmo.

A família de Rosa é toda do Maranhão. Seu pai ainda reside por lá, assim como a maior parte de sua família. A mãe veio ao DF quando Rosa tinha apenas 3 meses, mas já tinha uma irmã que morava na região, que havia vindo uns anos antes em busca de trabalho. Em seguida, sua mãe e alguns tios seguiram o mesmo caminho, chegando à nova cidade aos 18 anos em busca de um futuro promissor. Quanto às pessoas que lhe criaram, a mãe é da Bahia, e o pai é do Maranhão.

Adão compartilhou sobre a migração de seus pais para Brasília, embora não tenha certeza sobre os motivos específicos por trás dessa mudança. Ambos já tinham familiares na cidade quando decidiram se mudar. Sua mãe, atualmente com 54 anos, veio para Brasília quando tinha entre 20 e 24 anos. Inicialmente, ela ficou na casa de alguns parentes por um tempo, mas acabou permanecendo na cidade para “*tentar ganhar a vida*”. Por outro lado, seu pai chegou a Brasília aos 16 ou 17 anos, após a morte dos pais. Na época, sua irmã, com 14 anos, também veio, mas foi criada por outras pessoas em Ceilândia-DF. Adão não tem certeza se a migração de sua família paterna estava relacionada a questões financeiras, já que a família de seu pai tinha mais

recursos e posses. A decisão de se mudar para Brasília parece ter sido impulsionada pela morte dos avós e pelas oportunidades que a cidade oferecia.

Benício não tem muitas informações sobre a migração dos pais de sua mãe para Brasília, incluindo o motivo específico e o momento da chegada deles. Sua mãe nasceu na capital, indicando que a família já estava estabelecida aqui antes de seu nascimento. Quanto aos pais de seu pai, Benício compartilhou que eles estavam procurando uma nova vida em Brasília. Isso se deve ao fato de que seus avós tiveram seu pai em uma idade jovem, e parece que a mudança para a capital foi uma forma de escapar das dificuldades que enfrentavam na época. Benício também mencionou que sua família não costuma visitar os parentes em outras cidades, pois estão distantes deles, tanto geograficamente quanto emocionalmente, de acordo com sua percepção.

Maria Júlia, não satisfeita com as informações que tinha me passado durante a entrevista, me encaminhou uma mensagem pelo WhatsApp⁶⁶ complementando a história que havia me contado (que a família da mãe era de Minas e do Rio e que a família do pai era de Minas Gerais). Ambos também teriam migrado em busca de melhores oportunidades e qualidade de vida⁶⁷.

É notado que muitas/os estudantes ou seus pais são provenientes de outras cidades do país e que a migração destes para o DF é recente, assim como também é a própria habitação de forma mais massiva e urbana na região. Como vimos no capítulo primeiro desta dissertação, a transferência da capital para o centro-oeste brasileiro e a construção de Brasília datam de 1956 a 1960 e nesse período recebeu muitos migrantes de todos os locais do país, principalmente dos estados do Nordeste e do estado de Minas Gerais. Embora não tenha tido a oportunidade de conversar com as famílias, e adentrar em suas percepções e compreensões desse processo, suspeito que talvez essa desconexão das raízes e de identificações raciais e étnicas no âmbito familiar tenham

⁶⁶ WhatsApp é uma plataforma, um aplicativo para celulares, de mensagens instantâneas e chamadas de vídeo.

⁶⁷ Relata que sua avó é natural do Rio de Janeiro, e que deixou a cidade, onde a maior parte da família ainda reside, para ajudar uma prima que estava doente em Brasília. Originária de São João do Meriti, um bairro humilde, ela veio em busca de melhores oportunidades e qualidade de vida na capital. Seu avô, por sua vez, é natural de Paracatu, em Minas Gerais. Ele também migrou para o Distrito Federal, especificamente para Taguatinga, em abril de 1960, com o mesmo propósito de buscar uma vida melhor. Originário de uma região rural onde a educação era escassa, veio com sua mãe após o divórcio dela e estabeleceram-se na casa de uma tia. Foi em Taguatinga que seus avós se conheceram na vizinhança, se casaram e foram viver em Ceilândia. Quando a mãe de Maria Júlia atingiu a idade dos 22-24 anos, a família mudou-se para Águas Lindas de Goiás. Mais tarde, ela se casou e retornou ao Distrito Federal, desta vez para estar mais próxima do quartel onde trabalhava. Não soube falar muito sobre a família paterna, ouviu dizer que eram de Minas Gerais, mas acredita que o pai tenha vindo para ter mais oportunidade de trabalho, pois antes morava na “roça” em região onde era difícil de estudar.

que ver também com a dinâmica de migração e com a consolidação de uma nova história no DF.

Compreender a história familiar e suas origens é fundamental para conhecer as referências raciais e étnicas que influenciam em nossas compreensões de mundo e identificações. Como vimos, o deslocamento é marcante não só na geração dos filhos, que não conseguem acionar histórias, tradições, modos de ser e fazer, como também dos pais que não as transmitem de forma frequente ou marcante. Entretanto, as formas de visualizar o passado e os reflexos no presente são como são, e outras questões afetam esses estudantes, assim como seus pais e avós. Essas narrativas também evocam o devastador impacto do trauma da violência colonial no país, que gerou um profundo desenraizamento.

Nesse caminho, é possível inferir também que as noções de cor e raça podem ter sido moldadas tanto antes da migração quanto após a chegada ao novo local, assim como ter gerado compreensões que levem em conta tanto perspectivas de um outro local vivido, sendo atualizadas e/ou misturadas com as vivências de hoje. É importante levar em conta as novas dinâmicas de um território diversificado como o DF, que atrai pessoas de diversas origens e onde a maioria da população se reconhece parda. Ou seja, a trajetória sócio-histórica da cidade remete a essa dinâmica de imigrações. Em outras palavras, quando Maria Júlia expressa incerteza sobre como pode ser compreendida no DF, ao pensar se poderia ser considerada elegível para as cotas raciais ou não, ela diz: “Brasília é uma feijoada né, literalmente. Tem gente de todo lugar aqui. Aí eu não sei”. Significando que sendo o local onde reside de maioria parda a sociedade tende a diluir as distinções raciais, levando-a a se perceber como parte de uma mistura sem uma identidade racial definida. Isso ocorre porque a normalidade no Brasil é marcada pela desracialização, promovida por uma ideia disseminada de democracia racial, embora, como tenhamos visto, ela também implique em hierarquias e desigualdades raciais, desmistificando o mito que circunda os imaginários.

3.2.2. Uma suposição de classe ofuscando raça

Ano passado, a minha professora de história era bem, como posso dizer, integrada nesse assunto. Ela falava muito. Tanto que quando foi a Consciência Negra lá na escola, ela fez um trabalho muito lindo, muito bom, aí ela explicou pra gente... ela até mostrou um quadrinho que era um trem que carregava tipo escravos negros e um carro que era de uma nobreza, do pessoal

nobre. E aí o trem batia nesse carro, mas o carro ficava intacto e o trem todo amassado. E aí ela estava falando que dentro desse quadrinho tinha uma mensagem subliminar lá. E que tipo os brancos eram superiores e os negros que eram da classe mais baixa. E só falaram uma vez pra mim sobre isso, na minha vida inteira. Na escola particular, não falam sobre isso. (Maria Júlia).

Maria Júlia⁶⁸, a quem a citação acima pertence, tem 15 anos, reside no Riacho Fundo I⁶⁹ com a mãe e com a irmã mais nova, de 12. Os pais se separaram no início de 2023, e as três se mudaram para um apartamento próprio. Entende-se pertencente à classe média, e compreende sua mãe e irmã como pardas e o pai como branco. Gosta de estudar, faz balé desde criança, estuda inglês e é muito ativa nas atividades da igreja. Diz ter poucas amigas, apenas três. Gosta de ler histórias de romance, ver filmes de comédia romântica, escutar música pop e mpb, assistir a séries de TV e Dorama⁷⁰, e de ficar no Instagram⁷¹. Tem desejo de fazer faculdade, mas ainda não sabe o curso.

Maria Júlia se insere em um contexto socioeconômico privilegiado em comparação aos outros entrevistados. Sua mãe é concursada pública e o pai mestre de obras. Possuem casa própria, faz cursinho preparatório para o PAS, se desloca de carro para a escola com a mãe, relatou realizar viagens nas férias e sempre estudou em escolas particulares, assim como sua irmã. Justificou a ida para escolas públicas, a partir do último ano do Ensino Fundamental, com vistas a possibilitar o acesso à universidade por meio de cotas sociais.

Apresenta em sua fala uma certa distinção de classe em relação ao ambiente escolar que frequenta, embora comente que não sentiu tanto um “*choque*” quando foi para a escola pública, já que “*tem todo tipo de gente aqui*”. Comentou que já estava acostumada com a realidade das pessoas da escola pública (e, sugiro, que com suas desigualdades). Reconhece que estudar na pública faz com que se tenha “*empatia*”, no sentido de “*sair da bolha*”, estar em contato com pessoas de “*realidades*”, classes sociais e “*jeitos de falar*” variados. Ao confirmar que se sentia mais à vontade nesse

⁶⁸ As entrevistas com Maria Júlia foram realizadas presencialmente nos dias 27 de setembro e em 25 de outubro de 2023, em escola localizada na Região Administrativa do Núcleo Bandeirante, no Distrito Federal.

⁶⁹ Riacho Fundo I é uma região administrativa periférica do Distrito Federal que fica localizada há 20.9km de Brasília.

⁷⁰ Dorama são séries de drama ou romance de origem asiática, especialmente produções coreanas, japonesas ou chinesas.

⁷¹ Instagram é uma rede social online de compartilhamento de fotos, vídeos e informações entre os usuários.

ambiente, destacou, em seus termos, uma potencialidade da escola pública, que seria a de que “*abre a caixinha da nossa cabeça pra gente enxergar de um outro modo, assim, as coisas*”, em contraposição às escolas privadas que tinham “*um bando de gente metida*” e que “*vivem numa bolhinha*”. Apesar dessa potencialidade, comentou que a diferença em termos de aprendizado foi grande, pois a qualidade de ensino é muito inferior, e que não acha que “*a escola pública prepara um aluno pra entrar numa universidade, pra fazer concurso*”. Também criticou o Novo Ensino Médio (NEM)⁷² ao comentar que não consegue entender, nem utilizar os livros didáticos elegidos pelo programa.

Pode-se supor notável a trajetória socioeconômica ascendente na família de Maria Júlia, especialmente na geração de sua mãe. Nota-se que o senso de responsabilidade com os estudos, a ênfase em tentar se apropriar das oportunidades, e em estar atenta a como elas podem lhe beneficiar, atravessam muito a fala da interlocutora. Está muito marcado em sua fala o dever de fazer a sua parte, como algo fundamental e necessário, e a preocupação em não perder tempo com futilidades. Essa manifestação também se encontra na motivação que apresentou ao participar da pesquisa: “*pode me dar um conteúdo pra fazer uma redação, além de passar para as minhas próximas gerações um conhecimento que poucas pessoas têm*”. Como sonho, apresenta o desejo de ser bem-sucedida, e de fazer algo que goste, parecendo desejar seguir os passos da mãe, como inspiração e provavelmente por ensinamentos e orientação desta.

Tal inquietação está refletida também em como reagiu quando perguntei sobre as cotas. Comentou que não sabe se as cotas raciais a podem ajudar, pois vai depender da banca (para ser compreendida como apta ou não), mas que deseja “*pegar as cotas sociais, o que me ajudar eu estou pegando*”. Normalmente, eu pedia autorização das/os interlocutoras/es durante a conversa para poder contar um pouco sobre o histórico das cotas, as motivações, funcionamento. etc., e durante a conversa com Maria Júlia notei certa impaciência em ouvir sobre o tema, diferentemente dos demais.

Adicionalmente, como visto ao longo das análises conjunturais, Maria Júlia expressa uma ambivalência em relação à sua identidade racial. Embora se autodeclare

⁷² O Novo Ensino Médio (NEM) é uma política governamental educacional brasileira, instituída pela Lei federal 13.415 de 2017, que prevê a reforma do Ensino Médio. A reforma prevê que a/o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular, sendo certificado depois dos três anos como concluinte do ensino básico e do curso técnico ou profissionalizante que escolheu. O programa foi implementado como piloto inicialmente, e hoje está presente em muitas escolas do país, sofrendo várias críticas.

parda, enfrenta dúvidas e questionamentos quando seus amigos a veem como branca ou quando um amigo que ela entende como branco tem a mesma cor que a sua. Diz: “*é difícil realmente decidir, concretizar alguma coisa*”. Ao mesmo tempo, entende que possui alguns traços que não são tipicamente associados aos brancos, como “*cor da pele*”, “*cabelos cacheados*” e traços faciais, como boca e nariz “*grandes*”, e por essas características se entende como parda. Ao longo das entrevistas, demonstrou atribuição de significados negativos a essas características associadas a pessoas não-brancas – estando presente na infância com cinco anos, ao desejar ser branca como as amiguinhas da escola; na pré-adolescência aos dez, quando não quis pegar sol para ser clara como os artistas do K-pop⁷³; e, atualmente, quando diz que o fato de não ter a boca e o nariz tão grandes está “*show*”.

Maria Júlia também reflete sobre a configuração racial de sua família, onde compreende sua mãe e irmã como pardas, da pele mais escura que a dela, e o pai como branco, mas com “*traços africanos*”. Não reconhece nenhum deles como negros:

eu acho que pardo é uma mistura de branco com negro...de questões não só da cor, mas também de aspectos de traços, de cabelo. A minha irmã ela não tem o cabelo crespo e minha mãe também não. Eu acho que [...] se elas tivessem a pele escura e cabelo crespo, nariz largo, boca grande, se tivessem esses traços, acho que elas seriam negras. mas elas não têm nenhum desses traços que eu falei. ela só tem a pele escura, que não é muito escura, é só um tom mais escuro que o meu, o cabelo cacheado só um pouquinho mais cacheado e os traços são de gente branca, literalmente.

Maria Júlia entende a pessoa negra apenas como aquela que tem todos os aspectos fenotípicos associados, no imaginário social local, às pessoas negras, e por isso não reconhece os seus como tal. Reconhece, entretanto, raízes negras ao dizer que o pardo é uma mistura do branco com o negro. Relatou que em relação aos avós maternos, os entende como pardos, e quanto aos paternos, a avó seria negra, mas não soube falar sobre o avô, pois não o conheceu. Perguntei sobre como o assunto é tratado no ambiente familiar e Maria Júlia diz que não se fala muito sobre isso e acha que assim se dá pois todos são da mesma cor, e não tocam no assunto. Ao mesmo tempo, também diz que acha que eles não têm conteúdo para falar, que informações se perderam, e nem fotos eles tinham.

⁷³ K-pop é a abreviação para música popular coreana; gênero musical que tem uma legião de fãs no Brasil, entre crianças e adolescentes, no geral.

Como mencionado, Maria Júlia relutou em recordar de uma situação de racismo ou discriminação racial, mas que foi acionada ao final da primeira entrevista. A situação se deu em outra região do país e o relato mobilizou uma conversa entre nós sobre como ela pode ser lida de forma variada a depender do contexto, de quem lê e do local em que se está. Comentei que podemos ter um indicativo de como somos compreendidos em nosso próprio contexto e ela disse que não sabe como seria no DF, como visto anteriormente. No geral, Maria Júlia demonstra uma compreensão de si como parda, embora tenha dúvidas em algumas situações, como dito. No caso das cotas raciais, ela não saberia dizer se seria compreendida como negra no DF, justificando a região ser uma “feijoadá”; no caso, querendo dizer que há muita mistura, e diversidade racial.

Em nosso segundo encontro, perguntei também como ela se sentiu em relação à primeira entrevista e o que a conversa mobilizou a pensar. Ela respondeu que passou a pensar mais na questão racial, mas questionou as cotas raciais dizendo que nem todo mundo que tem a pele mais escura é desprivilegiada, argumentando que “*no Brasil não é mais assim*”, que mudou, manifestando desacordo em relação às cotas raciais. Em nossa primeira conversa, o desacordo não foi manifestado verbalmente, embora tenha sentido resistência à ideia por sinais de impaciência⁷⁴, conforme relatado, mobilizando a concordância apenas com as cotas sociais. Fica o questionamento: que vivências e premissas têm em seu horizonte para justificar o desacordo às raciais e não às sociais?

A partir de uma síntese da conversa com Maria Júlia, mas que de alguma forma capta os principais significados atribuídos à questão da identidade, experiência e racialização, compreendo que existe um processo de negação da origem negra, e que está apresentada em três eixos principais: (i) o da fluidez da cor, (ii) apagamento geracional; e (iii) uma questão de classe. Primeiramente, Maria Júlia diz não ter dúvidas sobre ser parda, mas estranha os amigos lhe dizerem que é branca. Ao me questionar dos motivos para que Maria Júlia seja posicionada neste lugar racial, nesse contexto escolar, interpreto que pode se dar pelo seguinte: (i) por uma posição de classe, por pertencer a uma classe social média, e de certa forma, “superior” aos demais; adicionado ao fato de que (ii) se articula bem, atua como representante de turma, se porta de forma segura - postura que comumente não é reconhecida em pessoas racializadas, ou que, de muitas delas, é tirada por um processo de racismo (Fanon, 2008

⁷⁴ Os sinais de impaciência podem ser descritos como incômodos gestuais no rosto e no corpo, como quem não consegue disfarçar que queria pular aquela parte da entrevista, embora tenha concordado verbalmente em escutar.

[1952]); e/ou (iii) por talvez ser lida como alguém que está em um patamar de dúvida em termos de cor e fenótipo; e por conta disso e dos outros aspectos acima é embranquecida.

Outro aspecto notado nos diálogos com Maria Júlia é o de que há um grande silenciamento sobre racialização nas experiências, a partir de sua trajetória de vida, assim como em como a família transmite essas compreensões, ou seja, a negação parte de um movimento geracional. Assim, não há referência racial ou étnica. Os pais não falam sobre os antepassados, não se relacionam com a questão, a memória não é transmitida, além de ter pouco contato com os familiares. Aos aspectos relacionados a uma negritude são atribuídos sentidos negativos, como podem ser transparecidos em sua fala. Entendendo-se todos como pardos, morenos, ou como não-negros, necessariamente, estariam em uma posição de que não se fala sobre raça, pois a raça pertence aos negros. O processo de entender a todos como pardos e de, por isso, estarem localizados em um espaço de “normalidade” faz com que Maria Júlia interprete que por isso também não falem sobre o tema. Ela diz: “*A gente não fala muito sobre isso no meio familiar, porque eu acho que todo mundo é mais ou menos da mesma cor, aí ninguém toda no assunto, mas é*”. Maria Júlia se sente mal em não conseguir falar sobre a história de sua família, ou de saber mais sobre como a questão da raça estava sendo significada e gostaria de ter sido informada antes para refletir sobre, mas não é sua culpa, pois é a dinâmica de um histórico familiar e social que impede que isso chegue a ela.

Por fim, o aspecto que considere mais evidente na fala de Maria Júlia foi no sentido de uma posição de classe ofuscar raça. O fato de pertencer a uma classe média pode ser um indicativo de que raça não atravessa mais tanto, já que o dinheiro pode ter facilitado a vida e os acessos. Pode-se observar em como Maria Júlia sente distinção no ambiente escolar atual por estar em uma posição de classe superior aos amigos, embora não fale isso diretamente, mas possa ser assim interpretado.

Na escola privada, sentia que as pessoas se entendiam superiores e que viviam deslocados da realidade. Ou seja, pode ser que se sentisse inferiorizada de alguma forma, em termos raciais e/ou sociais, já que, como acentuam autoras como Angela Figueiredo (2012) e Verônica Daflon (2017), nos espaços de classe média ou classe alta, as pessoas de famílias negras ou racializadas que ascendem são menosprezadas como não pertencentes àquele espaço, e acabam tendo destacadas suas diferenciações raciais.

Ao mesmo tempo, comenta que os colegas da escola particular não tinham consciência de outras realidades, às quais ela menciona que já estava acostumada.

Enquanto isso, nas escolas públicas, Maria Júlia comenta que se sente mais à vontade e que é possível conviver com “*todo tipo de gente*” além de possibilitar ampliar a visão de mundo, estando mais próxima da realidade social. Maria Júlia comenta que apesar dessa potencialidade, a qualidade de ensino é ruim e que ela se sente desestimulada nesse sentido. Nota-se de alguma forma uma distinção em sua fala em frequentar a escola pública em relação aos seus colegas. Nesse espaço, ela se sente à vontade, e consegue se expressar bem, ser representante de turma, embora não tenha comentado sobre como circulava e se colocava nos espaços da escola privada. Essa distinção está presente também, em minha interpretação, em outras imagens, como pelo fato de ter indicado que pertence à classe média como um dos primeiros aspectos que contou sobre si, bem como pelo fato de justificar que estuda em escola pública para poder acessar cotas sociais para acessar a universidade. Contudo, pode ser que a motivação para vir estudar em escolas públicas não seja somente pelas cotas. Sugeriria que pode também estar se amparando na distinção de classe nesse argumento, no sentido de argumentar que só veio estudar em escolas públicas por essa motivação, e não por algum motivo outro, como, por suposição: a mãe teve de agenciar outras demandas financeiras e teve de lhe colocar em escola uma pública.

Como indica a psicóloga social Belinda Mandelbaum, em seu livro *Psicanálise da família* (2008), a família como uma instituição social será impactada por “transformações econômicas, sociais e culturais”, portanto, irá produzir “mudanças em seus arranjos, em suas dinâmicas e suas relações com o mundo”, conforme citada por Lia Schucman (2023 [2018]: 20). Ou seja, é importante ressaltar, como indica a antropóloga brasileira Ângela Figueiredo (2012: 13), “a influência de classe no processo de sociabilidade e visão de mundo”.

O antropólogo brasileiro Osmundo Pinho (2019) alerta que estudos recentes têm investigado diferentes maneiras de relacionar identidade e condições de vida, enfatizando aspectos interseccionais envolvidos na formação dessas identidades, que ocorrem em ambientes caracterizados por desigualdades socioeconômicas e estigmas múltiplos. Para o autor, isso se dá “de tal forma que as identidades negras – e o processo de sua formação – aparecem matizados em meio a outros condicionantes, dentre os quais o acesso (ou não-acesso) ao mundo das mercadorias surge como determinante” (Pinho, 2019: 104). Como vimos, apesar de não verem raça, e não falarem sobre o

assunto, ou as filhas não terem sido abordadas ou orientadas sobre o tema antes em âmbito familiar, não deixaram de ser atingidas pelo racismo, mesmo que tenha sido em uma outra cidade do país. Estudos como o de Figueiredo sobre as novas elites de cor, mostram que, como visto em Pinho (2019: 104), “a ascensão social, a formação universitária e o consumo conspícuo de bens não imunizam sujeitos identificados como negros ao racismo”. Contudo, embora não imunize, atenua em muitos casos, e em alguns espaços, como nos demonstra o caso de Maria Júlia.

Quando Maria Júlia diz que se sente mais à vontade na escola pública, sua fala me remete ao estudo de Ângela Figueiredo sobre *Classe Média Negra: trajetórias e perfis* (2012). Embora ela realize a pesquisa com empresários negros no contexto de Salvador, eles expressam um sentimento de não-lugar enquanto ocupam uma classe intermediária, como se aquele lugar não lhes coubesse, assim como Maria Júlia se sentia com seus colegas na escola privada, estando, portanto, mais à vontade na escola pública. Figueiredo (2012: 175) diz:

reitera-se que a experiência de ser membro da classe média parece ser extremamente importante para o reconhecimento da diferença entre o “nós”, no sentido étnico/racial, e os “outros”, restando, portanto, somente a possibilidade de uma identificação tardia. Dito de outro modo, enquanto ocupavam a base da estratificação socioeconômica, e viviam em bairros pobres, esses indivíduos não se sentiam fora de lugar e não eram vistos como tais. Situação oposta ao que ocorre quando eles passam a exercer cargos de comando, ocupar posição de destaque no mercado de trabalho, morar em bairros de classe média (que, mesmo em Salvador, são majoritariamente brancos) e dirigir-se aos espaços sociais frequentados pela classe média, a exemplo de bares, lojas e restaurantes e quando matriculam os seus filhos em boas escolas particulares.

Contudo, o fato de Maria Júlia ser compreendida como branca pelos amigos, pode ser explicado tanto pelo senso comum quanto por conclusões de estudos acadêmicos de que o dinheiro “branqueia”. O estudo de Virginia Bicudo, *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo* (1945), já mencionado, realizado entre 1941 e 1944, demonstra os efeitos do racismo na subjetividade dos sujeitos pretos e mulatos⁷⁵. Bicudo conclui que para os pretos, quanto maior a ascensão social, maior a consciência racial. Já para os mulatos, há uma diferenciação entre aqueles de classes inferiores e os que ascendiam. Os mulatos à medida que ascendiam ou que se localizavam em classes intermediárias tinham maior aceitação, tendo em vista que se submetiam a um processo

⁷⁵ Utilizarei aqui o termo conforme indicado pela autora.

de embranquecimento e de aproximação simbólica dos brancos. Já os mulatos de classe inferior, tinham mais consciência em relação à cor.

A psicanalista Neusa Santos Souza, em seu livro *Tornar-se Negro* (1983), também discorre sobre a negação de si por parte dos negros que tentavam ascender socialmente e conseqüentemente a tentativa de embranquecimento. Mais contemporânea, a antropóloga brasileira Ângela Figueiredo (2012) argumenta que não é possível avaliar a questão racial no Brasil dando ênfase exclusiva à cor, sem levar em conta a influência e a determinação da classe social, ideia corroborada pela socióloga Verônica Daflon (2017: 144), que complementa argumentando que tal ausência correlacional tornaria uma pesquisa limitada “em virtude da natureza dos estereótipos que atingem pretos e pardos, que parecem ter algumas diferenças não negligenciáveis”⁷⁶. Por conseguinte, embora os estudos estejam localizados em outros momentos históricos e em regiões distintas, conseguem explicar o que interpreto estar presente no discurso de Maria Júlia e em como o tema foi repassado ou transferido culturalmente no meio familiar e social, demonstrando como essas estratégias ainda estão presentes no cotidiano.

Como temos visto ao longo deste trabalho, um outro ponto que se aplica aqui é o de que a não racialização está bastante inscrita na exaltação da miscigenação. Base da identidade nacional brasileira, o elogio à miscigenação, correspondeu à postura do Estado brasileiro por longo período, mas principalmente se articulou e se manteve presente com bastante realidade no imaginário e na lógica empregada pelas classes populares em suas práticas (Figueiredo, 2012). Pardos muitas vezes podem se amparar na ideia de ser mestiço e não negro, mestiço e mais próximo do branco, ou embranquecido, como estratégias para pertencer ou ascender, negando suas raízes e identidades negras e transmitindo no âmbito geracional essas crenças. Maria Julia, na epígrafe desta seção retoma a fala de uma professora que associa cor a classe social, e que a marcou profundamente, como a primeira e única vez que ouviu sobre o tema nesses termos. Explica por que talvez queira se distanciar de uma raiz negra, pelos estereótipos e desigualdades associadas historicamente, mas que está presente até os

⁷⁶ Embora não esteja realizando um estudo comparativo entre pretos e pardos, compartilho que Verônica Dalfon (2017) argumenta que em seu estudo há uma maior associação dos pretos a estereótipos como “falta de inteligência, de capacidade e dos pardos à malandragem, e criminalidade. Isso pode significar que o pardo que ascende socialmente consegue mais facilmente desvencilhar-se de estereótipos que, se possuem um conteúdo racializado, por outro lado, estão muito associados a características comumente atribuídas às classes baixas, além de remeter a comportamentos éticos e não a características necessariamente fixas ou supostamente hereditárias” (Daflon, 2017:144-145).

dias de hoje. Assimilando a cor associada à classe, se assumir classe média lhe blindava de uma herança terrível.

3.2.3. Uma experiência entre fronteiras

Ao longo desse estudo, foi reforçada a ideia de que a experiência é o local de formação do sujeito (Brah, 2006), tal como observado a partir das subjetivações das/dos interlocutoras/es sobre suas identidades e percepção de racialização. Abro esta seção para adentrar a experiência de Rosa⁷⁷, e dos aspectos que ficaram mais evidentes em nosso diálogo. Rosa foi uma das últimas entrevistadas e ao, nos encontrarmos na biblioteca para nossa conversa, percebi que ela estava ofegante, como se estivesse com pressa e preocupada com o tempo, sem querer desperdiçá-lo. Cada encontro demanda uma adaptação, pois era necessário sintonizar com o ritmo de cada um de nós e com as expectativas temporais que permeavam nossa interação. Com Rosa, sua fala acelerada me deixou alerta para uma conversa dinâmica e ágil, e foi marcada por intervenções precisas e rápidas. Sua rotina reflete um senso de urgência decorrente de suas numerosas responsabilidades e compromissos a cumprir.

Rosa tem quinze anos, faria dezesseis ainda naquele mês. Inicia a entrevista comentando que sua vida é bastante corrida e turbulenta. Mora atualmente com a mãe, uma irmã mais velha e um irmão mais novo na Candangolândia⁷⁸, sendo a filha do meio. Comenta que sua mãe é bastante ocupada e que contribui ajudando a cuidar do irmão e da irmã mais velha que, em seus termos, “*é um pouquinho rebelde*”. Rosa trabalha como jovem aprendiz em um banco nacional por 6 horas diárias. Ela e a irmã trabalham já há um tempo para ajudar financeiramente em casa. Rosa também frequenta a escola à tarde, auxilia nas tarefas de casa, faz cursinho preparatório para o vestibular aos domingos, frequenta o terreiro de umbanda no sábado e faz academia diariamente. Gosta muito de ler, por incentivo de uma tia que tem acesso a livros no lar onde trabalha como copeira. Nas horas vagas, Rosa gosta de ir à Biblioteca Nacional, ao Parque da Cidade, encontrar-se com amigos, divertir-se em um show de pagode. Expressou o desejo de prestar o vestibular para medicina, com foco em pediatria, ou para psicologia,

⁷⁷ A primeira entrevista com Rosa foi realizada presencialmente em 06 de outubro de 2023 em escola localizada na Região Administrativa do Núcleo Bandeirante, no Distrito Federal. A segunda conversa se deu virtualmente, via áudios e mensagens pelo WhatsApp no dia 29 de outubro de 2023.

⁷⁸ Candangolândia é uma região administrativa periférica do Distrito Federal que fica localizada há 13.5km de Brasília.

destacando interesse em compreender o comportamento humano, especialmente o das crianças.

Os pais de Rosa se separaram quando ela ainda era um bebê, e cada um de seus irmãos é de um pai diferente. Seu pai biológico reside no Maranhão, mas eles não têm muito contato. Toda sua família é do Maranhão. Rosa também nasceu no Estado, mas mudou-se para o Distrito Federal aos 3 meses de idade. Retornou ao Maranhão, e morou por lá dos 3 aos 6 anos, quando retornou ao DF. Rosa nega suas origens maranhenses por algumas situações ruins que vivenciou por lá, conforme relatou: “*nego, porque sou muito rejeitada e criticada pelos meus familiares de lá*”.

Rosa tem a pele clara, cabelos cacheados com luzes claras, quase loiras. Embora seja clara, não a classifiquei como branca em nenhum momento e, por esse motivo, não questionei sobre sua participação na pesquisa. No entanto, tive dificuldade de classificá-la. Recordo de tê-la incluído na categoria “pardo”, mais por uma falta de alternativa melhor. Por sua vez, Rosa se identifica como parda, sem hesitação. Entende o pai como branco, a mãe como parda, e os seus irmãos, como brancos.

Um dos aspectos que corroboram para a forma como Rosa vê as questões raciais e suas percepções de racialização está relacionado com o fato de que, por um período, residiu com outras pessoas, seus pais de criação, a quem ela entende como pretos⁷⁹. Rosa relatou que sua mãe fazia três turnos de trabalho, e contou com a ajuda de amigos para criá-la. Residiu desde praticamente a sua chegada no DF até os dois anos de idade com eles, passando a morar com a mãe biológica depois disso. Ainda a/o referencia como mãe e pai, pois teve seu crescimento muito amparado por ambos, embora não os encontre com frequência atualmente, por sua rotina atarefada.

Comentou que o que a faz se entender como parda está relacionado com oportunidades que não teve em relação aos irmãos biológicos pela cor. Disse que nunca sentiu tratamento diferenciado no ambiente familiar, mas que percebeu que foi tratada de forma diferente em algumas situações fora de casa, o que a fez refletir sobre sua identidade não-branca. Como mencionado anteriormente, uma situação marcante foi quando tinha 8 anos, em uma viagem pelo Maranhão, em restaurante de beira de estrada, em que foi tratada de forma discriminatória. Foi impedida de ter acesso à comanda do restaurante, que segundo a pessoa que a recepcionou, “seria só para brancos”; ou seja, foi tomada como alguém não apta a ocupar o espaço, consumir –

⁷⁹ Quando perguntei a cor deles, ela me questionou se falar preto era certo. Falei que sim, que é uma categoria também; e uma forma como algumas pessoas negras mais escuras, ou não, se entendem.

tomada como uma não pessoa (Vargas, 2020) ou um não ser (Carneiro, 2023). Conforme argumenta Sueli Carneiro (2023: 121),

o negro [ou indivíduo racializado] é interditado enquanto ser humano, enquanto sujeito, enquanto sujeito de direito, enquanto sujeito moral, político e cognoscente. A interdição é um operador de procedimentos de exclusão, presentes tanto na produção discursiva, como nas práticas sociais derivadas da inscrição de indivíduos e grupos no âmbito da anormalidade, na esfera do não ser, da natureza e da desrazão. As interdições são aliadas, enfim, da formação de um certo imaginário social que naturaliza a inferioridade dos negros.

Essa situação foi a primeira em que se sentiu diferenciada em relação a sua irmã, pois antes achava que eram “*idênticas*”. Perguntei como ela se sentiu em relação ao ocorrido:

Eu olhei assim, aí minha mãe olhou e falou bem assim para mim: ‘fica tranquila, não é nada’...só que eu, cri..sabe como é criança né...Aí eu parei assim, eu digo, ‘uai, mas por que que a minha irmã recebe? e eu não? Eu e a minha irmã, a gente é tão junta. por que a mulher gosta dela e não de mim?’ Aí criou aquela coisa, né, por que que gosta da minha irmã e não de mim? aí foi criando aquela coisa de mais assim, de balançar a cabeça da criança, porque criança nunca para pra pensar né? ‘Nossa, é porque ela é branca e eu sou parda?’

Rosa não compreendeu naquele momento a motivação de não poder ter acesso, enquanto sua própria irmã pôde. Como relatado, no momento do ocorrido, a mãe lhe disse: “*fica tranquila, não é nada*”. Entretanto, no decorrer de sua fala deu mais ênfase e importância à conversa que teve com seu pai de criação, sobre o evento. Em várias ocasiões relatadas, ele foi a pessoa com quem Rosa desabafou e foi orientada em relação às questões raciais e às vivências pelas quais passava nesse sentido.

eu mandei mensagem pro meu pai e eu chorei horrores. Eu falei, pai, o que que está acontecendo? [...] foi quando meu pai falou para mim que ele não teria as possibilidades que eu vou ter, que meu irmão mais velho não tem as possibilidades que eu vou ter... que meu irmão, ele é visto de uma forma que ninguém vai me ver. Aí eu fui com curiosidade porque meu irmão ele foi preso.

Seu pai de criação tenta lhe explicar as desigualdades raciais, em termos de preconceito de cor, e principalmente em termos de hierarquias raciais, no sentido de que a experiência dela vai ser diferente da de seus irmãos biológicos e dos de consideração. Em todas as situações em que Rosa analisa a questão racial, ela a significa com o entendimento proporcionado por essa experiência em específico. No entanto, creio que

Rosa não tenha construído completamente essa compreensão naquele momento, ou a partir apenas dessa conversa. Como ela mesma mencionou, na ocasião ela se sentiu confusa, sem entender o porquê a moça gostava da sua irmã, mas não dela. Sugiro que Rosa tenha revivido e refletido sobre a experiência e sobre o que seu pai lhe disse várias vezes, moldando esses significados a partir do que ia experienciando em sua própria pele, em outras vivências; pelo que testemunhava com seus próprios familiares; e a partir de suas percepções a respeito de como funciona o mundo ao seu redor.

Ao mesmo tempo em que foi tratada de forma diferenciada em relação aos irmãos brancos, biológicos, como uma não pessoa em um restaurante, era questionada como filha adotiva dos pais pretos por ser “*branca, branca*”, em seus termos. E concomitantemente em que seus irmãos de criação com frequência relatavam situações de racismo na escola, também relata ter sido chamada de “*filha de macaco*”, em que embora não estivesse sendo a pessoa diretamente a receber o xingamento, este se referenciava a seu parente, pai, negro. Relata também que, diferentemente de sua irmã, não pôde continuar amizade com uma coleguinha branca, pois os pais não deixavam pela cor e personalidade extrovertida de Rosa, como visto. Sendo parda, não-branca embora não negra, o racismo também a atinge. Nesse sentido, interpreta que a raça tem que ver com classe, cor, possibilidades e oportunidades. Essas experiências a fazem sentir que tem uma vivência e acessos diferentes por conta da sua cor, tanto em relação a seus irmãos brancos, como em relação aos seus irmãos pretos. Pode-se inferir também que a percepção que tem sobre suas vivências carrega uma bagagem e uma consciência que dificilmente uma pessoa branca, que não passou por essas situações, teria, apontando para uma lucidez sociológica do discriminado.

Em ocasião relatada anteriormente no posto de saúde, em que se declarou como branca, e foi questionada por outra pessoa, também acionou esse sentido à raça. Segundo ela, a pessoa questionou sua autodeclaração dizendo que “*raça não é só o que se entende ser em termos de cor, mas as possibilidades que se tem, sua forma de viver*”. É possível que Rosa tenha misturado essas experiências e significados atribuídos a elas, ou que não se lembre exatamente do que aconteceu, mas o que importa é que desta forma ela significa sua experiência como parda, considerando as barreiras impostas pelos acessos vinculados à cor e ao fenótipo. Sendo parda, e tendo vivenciado o que viveu, entende estar em uma posição em que pode não ser reconhecida como alguém apto a ter acesso a oportunidades, dignidade e relações afetivas no campo da amizade, ao mesmo tempo em que se diferencia de seus irmãos de consideração.

Nesse lugar de fronteira, Rosa, parece se aproximar mais de sua família de consideração em termos das experiências raciais, embora reconheça as diferenças em relação a eles. De alguma forma, convivendo com famílias negras, ela tem uma vivência mais próxima da cultura e da identidade negra ou pelo menos de uma orientação em relação a como lidar com as questões raciais. Perguntei se essa aproximação com os pais pretos e certas vivências a fez pensar que poderia estar próxima de uma identidade negra, mas sua resposta foi a de que não. Ela passou por algumas situações em que foi tratada de forma discriminatória e entende que tem/teve menos acesso por causa disso, e é isso que a define como parda, mas não como negra, e que nunca se entendeu assim.

Como observado no capítulo anterior, a tendência de misturar a questão racial com a questão de classe, dando ênfase ao segundo, é uma característica recorrente na história social brasileira. Os problemas sociais eram frequentemente reduzidos a questões de classe, refletindo tanto resquícios de uma estrutura colonialista quanto a manutenção de uma abordagem anti-racialista do Estado, que se baseava na ideia de uma democracia racial. Essa abordagem implicava em uma cegueira institucional para a questão racial, não reconhecendo-a como um problema social brasileiro legítimo e, conseqüentemente, deixando de providenciar planos de ação para remediar essa questão. Como visto na seção anterior, Ângela Figueiredo (2012) e Verônica Daflon (2017) argumentam que as relações entre raça e posição socioeconômica devem necessariamente ser associadas para a compreensão das relações raciais do país, pois “cor é um marcador de classe social no Brasil” (Daflon, 2017:145).

Como visto, Carneiro (2023) argumenta que, em uma sociedade multirracial como a brasileira, o foco exclusivo na desigualdade de classes oculta a contradição racial, já que raça, cor e etnia influenciam a própria estrutura de classes. Destaca que o racismo legitima os privilégios e a exclusão social, naturalizando a inferioridade de grupos dominados, como negros e indígenas.

A partir dos diálogos e da análise das falas de Rosa, podemos inferir algumas interpretações adicionais. Poderia inferir que Rosa se encontra em um lugar de fronteira em relação ao seu pertencimento. Interpreto que sua percepção, a partir de suas experiências é de que, aos olhos externos, com sua família negra, ela se sente invalidada e não reconhecida como pertencente, enquanto com sua família biológica, é percebida como desprovida de dignidade. Adicionalmente, Rosa percebe que, de imediato, possui menos oportunidades de acesso, dignidade e afeto por não ser branca, ou seja, devido à sua cor e fenótipo. Assim ela compreende o funcionamento do mundo e, por esse

motivo, já se vê em desvantagem como ponto de partida. Rosa relata ter sido criada em um ambiente marcado pela exigência extrema em relação às notas e à responsabilidade. Ela menciona sua mãe como uma trabalhadora incansável, sempre ausente devido aos múltiplos turnos de trabalho. Parece que Rosa se espelha muito nela, e se constrói para ser responsável, aprender incansavelmente, trabalhar e superar obstáculos.

Mesmo se sentido em desvantagem, Rosa luta contra todas as adversidades para conquistar seu espaço, e ter reconhecida a dignidade, que lhe tiraram em um restaurante de beira de estrada em direção a sua terra natal, esta que também lhe vê tão faltante, a partir de seus olhos. Rosa almeja fazer medicina e/ou psicologia, buscando constantemente se superar para ser cada vez independente ou, talvez, depreendida da imagem cristalizada que acredita ter sido lhe imposta.

3.2.4. O irmão pardo, “as brincadeiras” e a força invisível da branquitude

A pesquisa tem como enfoque dialogar com pessoas que se compreendem como pardas: assim eu anunciei em meu convite aos estudantes em sala de aula. De forma a remediar o pouco interesse de estudantes do gênero masculino na pesquisa, perguntei a algumas/ns das/os interlocutoras/es se conheciam alguém que poderia ter interesse em participar. Maria Júlia me recomendou falar com Nauhr⁸⁰. Achei ótimo, agradei e agendei com ele. Somente no dia marcado para nossa conversa, já na escola, me dei conta de quem ele era. Já havia participado de várias aulas de sua turma, e ele se apresentou em algumas situações de forma polêmica como antecipado no primeiro capítulo – é chamado pelos colegas de ‘nazista’ e costuma fazer “*brincadeiras*” com tons raciais. Vestia camisa preta, calça jeans e tênis, tem cabelo liso escuro e é branco, muito branco.

Perguntei logo como ele se identificava racialmente para entender a motivação para participar da pesquisa. Disse que se entende como branco. Ao pedir que me contasse sobre si, mencionou sobre como identifica racialmente os pais e irmãos: entende a mãe como branca, o pai e um dos irmãos como negros; os demais irmãos, como brancos. Quanto àqueles que entende como negros, perguntei se seriam pretos ou pardos. Disse pardo e complementou “*não é muito negro*”⁸¹. Perguntei que características ele aciona para dizer que o pai e o irmão seriam pardos, às quais comenta

⁸⁰ As entrevistas com Nauhr foram realizadas presencialmente nos dias 03 de outubro e 01 de novembro de 2023, em escola localizada na Região Administrativa do Núcleo Bandeirante, no Distrito Federal.

⁸¹ Em todas as outras ocasiões, disse ‘pardo’ ao se referir a eles. E em uma outra situação em que falei ‘negro’ incorretamente, ele corrigiu para pardo.

serem “*a cor de pele mais escurecida, o nariz largo e a boca carnuda*”. Fiquei muito interessada em conversar com ele, ouvir suas percepções em relação às questões raciais na dinâmica familiar, além de compreender um pouco que fosse da postura adotada em sala de aula - e segui a entrevista.

Nauhr reside com a mãe e com dois irmãos no Núcleo Bandeirante⁸²; os pais são separados. Comentou que em casa só a mãe trabalha e que eles têm uma “*condição financeira difícil*”. Nauhr tem dezesseis anos e nasceu em Cuiabá, assim como seu pai. A mãe possivelmente é do Distrito Federal, mas ele não soube confirmar. Nauhr se mudou para o DF aos quatro anos. Gosta de ler livros de filosofia e ficção científica, estudar e praticar jogos eletrônicos. Sobre a faculdade, comentou não saber exatamente o curso que quer fazer: pensa em filosofia, direito ou relações internacionais, mas sua prioridade é fazer um curso que traga aprendizagem para a vida como um todo e não só para servir a uma profissão em específico. Seu objetivo é encontrar um trabalho que lhe possibilite ter tempo de estudar as coisas que lhe interessa. Manifestou desinteresse em prestar vestibular para uma universidade pública no DF, e que tem interesse em se especializar fora do país ou por conta própria.

O interlocutor comenta que sempre se entendeu como branco, mas que uma das primeiras vezes que pensou de fato sobre a questão foi quando, em família, seus pais comentaram sobre a possibilidade de seu irmão pardo tentar aplicar para as cotas raciais, com vistas a acessar curso preparatório para uma escola de preparação para oficiais da Aeronáutica. Conforme relatou, seu irmão aplicou para as cotas raciais e não teve sua autodeclaração como pardo validada, sendo considerado como branco pelas/os avaliadoras/es. Não obstante tenha mencionado que o sistema de cotas da instituição referida é falho, absorvendo pessoas brancas com os quais os oficiais têm parentesco ou relação, pode ser mesmo que o irmão de Nauhr não seja apto às cotas, ou seja, não seja considerado negro, pois ser pardo não garante a vaga como negro, conforme normalmente os editais expressam em suas orientações em relação às condições de aplicabilidade da cota.

Nesta seção, escolho dar um enfoque, a partir da relação de Nauhr com seu irmão pardo, à compreensão de si como branco, e às ditas “brincadeiras” com conotações racistas, com base nos diálogos estabelecidos nas entrevistas realizadas, bem como pelas percepções em sala de aula. Embora Nauhr comente que não existam

⁸² Núcleo Bandeirante é uma região administrativa periférica do Distrito Federal que fica localizada há 15.4km de Brasília.

diferenciações em relação ao seu irmão no ambiente familiar, ao mencionar sobre sua própria cor e relato sobre como se deu a compreensão de ser branco, ele fala de si, mas ao mesmo tempo se diferencia de seu irmão: “*aquela coisa assim, bem inocente mesmo. olhei pra minha pele e falei...eu pareço branco. Então, assim, depois falei, sou branco. Meu irmão é cor de ‘toddy’, eu ficava zoando ele*”. Diferencia-se ao mesmo tempo em que “brinca” com o irmão em relação à cor. Na seção 3.2, explorei um pouco sobre as “zoações” e “brincadeiras” que ocorrem entre eles, e que apesar de ter mencionado que estas ocorrem raramente, são marcantes para analisar as dinâmicas raciais ali colocadas.

Apesar de podermos observar diferenciações entre os irmãos, Nauhr entende que não existe diferenciação no ambiente familiar, no caso, proveniente dos pais. Como relatado, após a primeira entrevista, este aspecto da conversa lhe marcou e o mobilizou a fazer o exercício de observar essa dinâmica em casa e confirmar posteriormente na segunda conversa que sua percepção inicial estava correta. Contudo, Nauhr comenta que o irmão relatou que já foi “*chamado de macaco na escola*”. Entretanto, indicou que tal fato se trata de uma normalidade no ambiente escolar. Disse que em sua escola, entre os amigos, eles têm bastante costume de fazer comentários “*racistas, sexistas, misóginos, homofóbicos*”, mas que elas não têm intenções de “*ofender*”, e que se dão mais pela brincadeira em si. Defende que se não puderem fazer esse tipo de brincadeira, a relação vai perder a graça, e que não terão mais sobre o que falar.

Carolina: Que tipo de brincadeira?

Nauhr: é porque...nas escolas públicas, né? Hoje em dia, não sei na sua época, as pessoas costumam ser racistas, misóginas, homofóbicas, só que não numa maneira de ofender. Elas meio que procuram ofend...ofender não... zoar a pessoa, né? Então, quando uma pessoa negra faz algo: “Ah, pô, tinha que ser macaco”. São coisas, são brincadeiras...

Carolina: Você acha que essas brincadeiras não têm relação com a questão racial?

Nauhr: Tem relação, tem relação, mas a intenção em si não é a ofensa, odiar a pessoa, é uma questão mais de brincar. Você não vai brincar com uma pessoa com uma coisa que ela não é. Só que também tem a questão de a pessoa chamar de macaco uma pessoa branca, por exemplo, já me chamaram de macaco albino. Isto foi entre um grupo de amigos. [Com] pessoas que eles não conhecem não fazem esse tipo de brincadeira, então é uma coisa mais entre amigos do que algo racista, eu imagino.

Carolina: Mas você não acha que essas pessoas se sentem ofendidas por isso? Já perguntou pra algum deles?

Nauhr: Eu já perguntei pra algum deles já.

Carolina: E eles falaram que não?

Nauhr: Não. falaram que não. Eu também não me sinto assim quando falam assim: ‘pô, tinha que ser branco..’

Carolina: Mas as vezes a gente não quer reconhecer isso também né?

Nauhr: é, exatamente. A gente nega que está machucando o outro, só que...é complicado.

Carolina: Pode ser que esteja né.

Nauhr: Pode ser que esteja, só que ...não vejo como a gente poderia contornar isso, porque se parar de brincar, o que é uma opção, isso poderia ficar pesado com a pessoa, pô, porque você parou de chamar eu, parou de brincar comigo, essas coisas. E pode ficar quebrando o clima.

Como pode ser visto no fragmento de diálogo citado acima, embora Nauhr reconheça que os tipos de palavras escolhidas para “zoar” tenham significação racial, defende que a intenção não é a de “ofender” a pessoa vítima da brincadeira, mas que tem mais a ver com uma coisa de amigos do que algo racista. Conforme sugere, significaria quase que uma forma de garantir que existam conexões entre as relações de amizade, quase que uma condição para que essas relações sejam legítimas; do contrário, significaria “para de brincar”, “quebrar o clima” entre eles, tornando a relação pesada no sentido de que a pessoa que recebe o xingamento vai achar ruim porque “parou de brincar comigo”. Portanto, afirma que não sabe como contornar essa situação. Pergunto se eles nunca tentaram outro tipo de brincadeira, e Nauhr responde o seguinte:

Não. Fica até estranho se uma pessoa não gosta, né? Você faz com outra pessoa...um terceiro. Porque se a pessoa for negra e a outra pessoa for negra e chamar ele de macaco, ele não se importa. Mas a pessoa que tá ouvindo, ela pode se importar.

Chamaram na direção esses dias por causa disso.

Falaram: ‘pô, uma pessoa ouviu chamando uma outra pessoa de preta’. então, melhor parar, ou fazer realmente só quando tiver vocês sozinhos. E foi algo que a gente tá fazendo mesmo. Fazendo só quando tiver bem sozinho mesmo, estou fazendo isso.

Sua percepção é a de que se faz a brincadeira com alguém que não gosta, o passo seguinte é tentar buscar um novo alvo, que não reaja, que aceite as ofensas, ou que não as entenda ou as receba dessa forma, a princípio. Ademais, indica que foi sugerido pelos coordenadores que a brincadeira aconteça somente quando estejam sozinhos, indicando uma falta de habilidade dos servidores da escola para lidar com as ofensas raciais, ou mesmo de bullying, tendo em vista que muitos dos casos de violências ou ofensas ocorrem em sigilo e de forma isolada.

O jurista e pesquisador brasileiro Adilson Moreira, em seu livro “*Racismo Recreativo*” (2019), afirma que “o uso do humor para produzir descontração está amplamente presente na atividade recreativa favorita dos brasileiros, embora as pessoas se recusem a interpretar esses atos como ofensas raciais” (Moreira, 2019: 21). Como pode ser observado em muitos casos em que discriminação, injúria racial ou racismo transvestidos de brincadeiras são questionados, seja no cotidiano ou em uma decisão jurídica, é comum a argumentação de que tal confirmação contradizeria “a cordialidade que marca as relações raciais em nossa sociedade” e a convivência harmoniosa entre todas as raças. A expressão do interlocutor é bastante alinhada à maneira como Moreira (2019: 23) explica a lógica dos que defendem “a insignificância social do humor racista”:

o fato de as pessoas rirem dessas mensagens não significa que elas desprezam minorias raciais ou que agirão de maneira discriminatória em relação aos membros desses grupos em outros contextos. Os processos mentais que fazem as pessoas rirem só teriam significação naquele momento específico, não exercendo influência negativa em outras situações.

Ou seja, assim eles se articulam internamente para seguir fazendo as brincadeiras entre eles de maneira sigilosa, somente quando não estão entre outras pessoas que podem declaradamente se sentir ofendidas e para que outros também não escutem e não denunciem; sendo inclusive recomendado pelos coordenadores da escola lidando com a questão.

Adicionalmente, não é parte da reflexão do interlocutor imaginar que os afetados pelas brincadeiras possam se sentir ofendidos. Segundo me comenta, estes dizem que não, que não se ofendem, e justifica confirmando que ele também não se ofende quando dizem “*tinha que ser branco*” ou quando lhe chamam de “*macaco albino*”. Ou seja, equivale sua experiência a do colega racializado indicando que: como ele próprio não se ofende, o colega também pode não se ofender, sem levar em conta as dinâmicas e hierarquias raciais entre a diversidade de cores e raças em seu contexto. Como argumenta Moreira (2019: 23), é demonstrado por teorias do campo da psicologia que o humor é “produto do contexto cultural no qual as pessoas vivem. Isso significa que ele adquire sentido a partir dos valores presentes no espaço público. Ele manifesta a hostilidade por pessoas que possuem status social inferior”.

O contexto cultural no qual a subjetividade de Nauhr se insere é o de uma inscrição na superioridade tácita de um pertencimento à branquitude, ou seja, detém

vantagens estruturais, e privilégios raciais que os brancos têm, queiram ou não, como afirma Cida Bento (2022). Portanto, tais “brincadeiras” criadas e reproduzidas por brancos, mas não só, terminam por perpetuar estigmas contra pessoas negras ou não-brancas e criar diferenças e hierarquias entre brancos e não-brancos. Portanto, podemos observar que “os estereótipos raciais negativos presentes em piadas e brincadeiras racistas são os mesmos que motivam práticas discriminatórias contra minorias raciais em outros contextos” (Moreira, 2019: 23), como também pode ser notado no caso dos diálogos analisados nesse estudo. Tais “brincadeiras” por mais ingênuas que Nauhr, e outros, possam considerá-las se alinham às estratégias de inferiorizar pessoas racializadas, legitimar hierarquias raciais fazendo com que “oportunidades sociais permaneçam nas mãos de pessoas brancas”, contribuindo para a permanência das disparidades raciais, perpetuando as ofensas raciais como algo recreativo e não ofensivo, mas próprio da cultura brasileira, que acaba por “proteger a imagem social de pessoas brancas” (Moreira, 2019: 23).

Outro aspecto observado tanto no excerto acima, como em outros momentos do diálogo, é que Nauhr também se entende como alguém que é alvo de discriminação racial, como quando o irmão lhe diz, em contexto de um jogo eletrônico, que apesar de branco não consegue matar um preto, conforme relatado anteriormente, ou quando é impedido de dar sua opinião em algumas situações por ser branco.

Nauhr: muitas vezes já me tiraram de uma discussão racial por eu ser branco. Me falaram: ‘pô, você não tem lugar de fala, cala a sua boca, voce é branco. Você não tem que falar nada aqui. Você não tem opção de fala porque você é branco’. e eu falei: ‘tá bom’.

Carolina: No ambiente da escola?

Nauhr: Já aconteceu nessa escola já, mas isso não foi bem nessa escola, acho que [em outra], no ano passado. já aconteceu na internet, já aconteceu entre amigos também. E eu nunca me importei com isso não. Se a pessoa não quer meu ponto de visão, eu não ligo.

Carolina: Mas você sente o que quando acontece isso?

Nauhr: Po, eu sinto que a pessoa se ela não quer ouvir minha opinião, acredito que a pessoa ela mais prejudica na hora de ela não querer ouvir uma opinião do que ela se ajuda, porque, OK, ela pode mentir, ou talvez ela esteja certa, e eu esteja errado, mas quando ela não aceita a minha opinião, ela tá mentindo pra si mesmo dizendo que ela tá certa, independente de qualquer coisa. E se não quer ouvir isso, prejudica ela. Porque eu ouvi a opinião dela e eu ouvi a minha, então eu tenho uma ideia mais imparcial do que ela, que só tem opinião dela na cabeça dela. Então não me sinto prejudicado com isso.

Relata, portanto, que nas situações em que é impedido de falar por ser branco quem perde é a pessoa que não quer lhe ouvir, pois ficaria apenas com suas certezas e

não escutaria uma opinião diferente. O que observamos publicamente, principalmente nos diálogos em redes sociais é que o conceito de ‘lugar de fala’⁸³ foi apropriado de forma equivocada pelas pessoas. Lugar de fala seria falar a partir de um lugar, de um ponto de partida, e não que não se pode falar de um assunto que não lhe diz respeito. Seria sobre reconhecer as experiências situadas e as limitações e influências da nossa posição social ao falar, no sentido de invisibilizar a apropriação de vozes historicamente marginalizadas.

Contudo, quando pergunto a Nauhr como é ser branco, comenta que é “*fácil*”. Pergunto por que, à qual ele responde: “*nunca sofri racismo*”, mas faz uma pausa e complementa.

Nauhr: Eu. OK, eu não posso entrar em cotas raciais. quando eu era bem pequeno, achava isso uma injustiça. até fazia uma piada, né, com meu irmão que esse era o racismo mais "claro" que eu já tinha visto. Só que acho que o benefício que eu ganho por ser branco...é igualitário ao que eu ganho por não ser negro.

Carolina: Você acha que se iguala os benefícios?

Nauhr: Sim, eu não vejo o malefício, porque, apesar de ter cota racial, eu posso muito bem entrar por minha própria capacidade, então isso não interfere pra mim e eu não sofri racismo....e sem ser na internet eu nunca vi racismo, racismo, presencialmente. Então eu acho que a diferença que eu imagino, né, pra minha vida, se eu fosse negro ou branco até agora, seria nenhuma. Não tem como eu saber totalmente, porque eu sou branco e se eu fosse negro, talvez alguma coisa mudasse, mas eu nunca saberia.

O trecho acima evoca algumas interpretações. Nauhr considera que as cotas privilegiam pessoas negras e que, apesar de indicar que considerava esse fato como o racismo “*mais claro que já tinha visto*”, segue considerando que as cotas representam uma injustiça contra os brancos, ou contra si. As cotas raciais, como adentraremos um pouco mais no capítulo seguinte, surgem como forma de reparar pessoas que foram historicamente marginalizadas do acesso à educação e a um trabalho profissional mais qualificado, pela cor ou pelo fenótipo. Nauhr também apresenta uma ambiguidade em sua reflexão sobre o tema. Ao mesmo tempo em que entende que a vantagem de ser branco se iguala à desvantagem de não poder acessar cotas raciais, reluta em entender que tem vantagens por ser branco. Não reconhece que racismo é algo que acontece em seu cotidiano, mas que é algo distante, que está presente apenas na internet e, ainda, acredita que se conferir esforço aos estudos, conseguiria passar por seu próprio mérito,

⁸³ O conceito “lugar de fala” foi popularizado no Brasil pela filósofa e intelectual brasileira Djamila Ribeiro (2019), a partir de construções teórico-metodológicas de autoras do feminismo negro.

podendo significar também estar desqualificando as pessoas que se utilizariam das cotas para acessar espaços.

Tais falas denotam a força de uma branquitude invisível a qual se filia e pela qual se beneficia, ao mesmo tempo em que não vê os privilégios que tem (Cardoso, 2014). Contudo, Nauhr demonstrou-se impressionado após eu discorrer sobre a disparidade entre brancos, pretos e pardos, e que pelo fato de que sendo branco, mesmo de classe média-baixa, faz ele poder ser visto de forma diferente, possuindo privilégios, mesmo que não os perceba. Retomando Cida Bento (2002), esses privilégios são resguardados por meio de alianças inconscientes, ou seja, um pacto narcísico, em que é negado o problema racial, assim como os privilégios dos brancos, sendo quaisquer valores positivos resguardados por mérito, ou seja, os privilégios são silenciados e negados, embora tenhamos na sociedade reconhecidas que as atribuições simbólicas de valor, estética, humanidade estejam atrelados à brancura e àqueles que a possuem, promovendo, como argumenta Schucman (2016), a naturalização da superioridade do branco em relação ao negro (e a outros indivíduos racializados), em todos os setores da vida, e aos olhos de toda a diversidade racial da nossa sociedade.

Ainda em conversas com o irmão sobre o tema das cotas raciais, eles discutiram se Nauhr poderia se passar por negro para as acessar.

Nauhr: meu irmão falou: ‘bora ver se você passaria na cota racial lá’

Carolina: Ele falou isso por que motivo? Só para tentar, pra acessar?

Nauhr: Sim, falou bem assim... ‘Pô, se você pegasse um solzinho e ficasse lá um tempão no sol, e tentasse alargar o seu nariz e, sei lá, se eu batesse na sua boca antes de ir pra cota racial, será que você passaria?’ Eu falei: ‘pô, eu acho que não’. Mas se for por questão só fenotípica, né, ela [a banca] pode achar que eu não sou branco por causa dessas mudanças que eu me forcei a ter?

Enquanto Nauhr me relatava o trecho mencionado, um desconforto crescente tomava conta de mim diante da maneira como a transformação era descrita. Parecia sugerir que a aparência de uma pessoa negra seria uma transformação violenta, abusiva e dolorida de uma pessoa branca. Questionei-me se aquela forma de descrever foi elaborada exatamente como o irmão relatou ou se reinterpretada por Nauhr. Mencionou, por fim, que não tentaria reproduzir tal transformação, conforme sugeriu o irmão, porque o processo daria muito trabalho, mas só por esse motivo.

Quase no final da entrevista, recordei-me de um episódio ocorrido em sala de aula. Durante a divisão de atribuições e responsabilidades dos produtos que seriam elaborados pela turma no contexto do trabalho do Dia da Consciência Negra, Nauhr se

manifestou dizendo que queria representar o racista. Ao lembrar o ocorrido, senti a necessidade de perguntar por que ele havia feito essa escolha. Sua reação foi de evidente embaraço, embora eu tenha abordado o assunto de maneira descontraída. Nauhr gaguejou bastante e explicou que na turma já é sabido que ele e outro colega costumam fazer esses comentários, mas que ele não mencionou ninguém em específico e que não expressou ódio a ninguém. Comentou que foi só uma brincadeira e que se sacrificou pela turma já que representar o racista seria uma tarefa muito difícil.

3.3. O ambiente escolar na promoção da reflexão sobre as questões raciais

Com o campo de pesquisa sendo realizado no ambiente escolar, visava também investigar como a escola contribui para as reflexões sobre identidade, percepção racial e questões raciais na sociedade brasileira. As escolas, enquanto instituições que fomentam espaços de socialização, acabam por reforçar determinadas formas de abordar e interpretar temas e questões, influenciando a maneira como os indivíduos se comportam nesse ambiente e como os assuntos são concebidos, transmitidos e postos em prática (Matos, 2008; Brandão & Silva, 2008). Ou seja, como argumenta a antropóloga brasileira Luciana Dias Matos (2008), em sua tese de doutorado⁸⁴, o espaço escolar mobiliza um sistema de valores, “institui, desestabiliza ou reproduz uma hierarquia; e cria condições favoráveis, pelos encontros acontecidos naquele espaço para a produção de intersubjetividades”, permitindo assim, “a construção de referenciais” (Dias, 2008: 76).

Nesse sentido, programei, ao fim do último bloco de perguntas, incluir questões relacionadas às percepções do tema racial no ambiente escolar. Ao questioná-las/os sobre o impacto da escola em suas percepções de identidade, as/os estudantes, em sua maioria, entendem que a discussão não está presente no ambiente escolar, conferindo um enfoque ao tema racial como um todo e não somente sobre como dialoga com suas identidades raciais. Maria Júlia e Rosa observaram que o assunto é abordado durante a semana do Dia da Consciência Negra, mas não ao longo do ano letivo. Adão Messias e Katrina, em suas respostas, corroboraram essa visão de que o tema não recebe atenção. Por outro lado, Helena destacou que várias disciplinas incorporam essa discussão, especialmente a de sociologia, e mencionou a importância do Dia da Consciência

⁸⁴ A tese de doutorado de Luciana Dias Matos, nomeada “Intersubjetividades constitutivas das identidades étnico-raciais e de gênero nos espaços escolares de contextos urbanos do Brasil e México” foi defendida em 2008.

Negra. Benício, por sua vez, menciona que talvez não pense tanto em como se enxerga diante disso tudo, mas comentou que a escola levanta essas pautas geralmente.

Já quando pergunto especificamente sobre como professores e disciplinas abordavam o tema da raça e como isso ocorria, as respostas foram predominantemente negativas: muitos afirmaram que esse assunto é abordado muito superficialmente, ou que está apenas começando a ser discutido agora, pelo Dia da Consciência Negra, ou até mesmo que não é abordado de forma alguma. Contudo, pude constatar que a discussão é bastante frequente nas aulas de sociologia, onde são exibidos documentários e o tema é debatido por outros meios, conforme descrito no capítulo introdutório desta dissertação, e como também corroborado por alguns estudantes. Nauhr comentou que o único professor que abordou o assunto foi o de sociologia, quando uma vez questionou uma de suas "piadas", dizendo: "*acabou a graça, já?*". Também foi mencionado que o tema é discutido nas aulas de história, embora sem profundidade. As/os estudantes entrevistadas/os sendo matriculadas/os no 1º ano do Ensino Médio acabaram de adentrar esta escola e suas percepções parecem também estar baseadas em experiências de anos anteriores, em outras escolas públicas de ensino fundamental.

Como observado, o Dia da Consciência Negra é indicado como um dos poucos momentos em que o tema racial é discutido em ambiente escolar. Nesta instituição, as atividades são discutidas em uma semana, e toda a escola é mobilizada. Cada turma fica sob responsabilidade de um professor e tem como tarefa apresentar três obras: uma apresentação cênica, uma plástica e uma visual. Cada turma se divide em grupos para que todos estejam envolvidos. Raul, professor de sociologia, interlocutor-guia da pesquisa, era o responsável pela turma SOC e pude acompanhar esse processo, como descrito no Capítulo 1.

Conforme mencionado, me coloquei à disposição para apoiar as atividades. Inicialmente tinha me comprometido em apoiar as turmas que estava acompanhando, pela maior proximidade que tinha com as/os estudantes e com o professor, e também pela minha limitação de tempo. Contudo, posteriormente, me comprometi a levantar referências interessantes e convidativas sobre os temas dos trabalhos elencados por cada uma das turmas da escola. Fui apresentada à coordenadora responsável pela articulação da atividade por Raul que me convidou a participar de uma reunião de coordenação que trataria sobre o assunto.

A reunião aconteceu no dia 30 de outubro, foi destinada a professoras/es que lecionavam no período da tarde e contou com aproximadamente 18 pessoas. A grande

maioria dos presentes era de pessoas brancas, com aproximadamente cinco professoras/es pardas/os e nenhuma pessoa preta. Durante a conversa, as pessoas de gênero masculino se pronunciavam mais que as de gênero feminino e, em termos gerais, não havia manifestação de interesse no tema. O tom da reunião era um pouco autoritário, sugerindo que as/os professores mobilizassem pessoas externas para realizar apresentações, apesar da proximidade do evento e da possível dificuldade de acionar alguém de forma gratuita para participar. Fui apresentada pela coordenadora que informou sobre meu interesse e disponibilidade em apoiar professoras/es e turmas na elaboração dos trabalhos, o qual reforcei mencionando sobre o documento que estava elaborando. Permaneci na sala e nas proximidades para ver se alguém manifestava interesse, mas não recebi nenhuma abordagem. Passei para a coordenadora os meus contatos, e-mail e número de telefone, para que pudesse compartilhar com as/os professores. Contudo, não recebi nenhuma manifestação de interesse por apoio.

As atividades aconteceram na semana prevista e consegui assistir algumas apresentações. Observei que os temas discutidos estavam mais relacionados com questões culturais como dança, música, e algumas outras sobre a criminalização e vulnerabilidade das pessoas negras. Apesar de a escola conseguir mobilizar as/os estudantes para essas semanas durante a preparação e a realização das atividades, estas acontecem sem muito envolvimento, fôlego e profundidade.

Observo que existe uma abertura da escola para a temática, tendo em vista a mobilização para a realização da semana, e tendo em vista a tranquilidade e interesse com que me receberam como pesquisadora e com que aceitaram a realização de uma pesquisa sobre relações raciais e identidades, assim como o apoio de toda a equipe da escola em me receber, facilitar os acessos e em me passar dados sociais sobre as/os estudantes. Além disso, pude observar que alguns professores e coordenadores com quem conversei nos corredores da escola comentaram sobre a necessidade de conferir maior importância ao tema no ambiente escolar e da urgência de se promover discussões sobre o racismo, sobre as desigualdades raciais e sobre identidade.

Embora a investigação sobre o conteúdo didático e sua abordagem nas disciplinas, assim como a forma como a escola trata o tema racial em outros âmbitos, não tenha sido o foco deste trabalho, as perspectivas das/os estudantes e minhas observações durante o breve período em que estive presente na escola indicam desafios na implementação dos compromissos relativos ao ensino da história e cultura afrodescendente e indígena. Tais desafios revelam lacunas tanto no cumprimento dessas

exigências quanto na formação docente voltada especificamente para esses temas. Adicionalmente, é possível associar a desmobilização, o desinteresse e o distanciamento em relação aos temas raciais a uma formação insuficiente, cuja origem remonta ao ensino superior. As universidades ainda apresentam carências em incorporar uma abordagem pluriespistêmica e antirracista, o que repercute diretamente na educação básica. Esse cenário é agravado por fatores como a vulnerabilidade da educação básica, a falta de autonomia das escolas, a alta rotatividade de professores, a crise sistêmica na educação, entre outros aspectos que podem ser elencados.

Outro desafio que observo está relacionado ao fato de que algumas/ns estudantes também indicaram que não sabem bem sobre as cotas sociais e raciais, nem sobre instrumentos de acesso à universidade como o ENEM, o PAS. Sobre as cotas sociais e raciais, entendo que o tema normalmente é mais discutido nos últimos anos, e não pude verificar como isso se dá para este público. Sobre o PAS, consegui observar em sala de aula o professor de sociologia compartilhar obras que são discutidas na avaliação, além de ter visto nos corredores da escola papéis fixados na parede expondo as datas previstas para o lançamento dos editais do vestibular tradicional e do PAS. O desconhecimento pode estar relacionado a uma abordagem pouco implicada, mas também a desinteresse das/os estudantes, falta de incentivo dos responsáveis e/ou ainda, como visto, por entenderem que terminar o Ensino Médio seria o suficiente por agora, e que depois pensariam sobre outros caminhos.

Outro aspecto desafiador para a escola tem que ver com a forma como algumas “brincadeiras” racistas, enunciadas pela conversa com Nauhr na seção anterior, foram tratadas pela escola, apontando para uma necessidade de formação com vistas a abordagem mais cuidadosa, considerando os riscos que esse tipo de situação pode trazer.

Por outro lado, quando pergunto sobre haver diferenciação na escola por ser branco, pardo ou negro, em geral há um entendimento de que não há, não em relação a professoras/es, diretoria, coordenadoras/es para com os alunos. Nauhr diz que: “*até agora não vi*”. Adão comenta que: “*não, hoje em dia tá muito bem melhor as coisas*”. E Katrina, por sua vez, diz que “*nessa [escola] aqui não, eu acho*”. Algumas/ns relataram que existe entre as/os estudantes. Helena comentou que os comentários que presencia estão relacionados a uma hierarquização do padrão de beleza, em que o padrão dito europeu estaria no topo.

Benício, por sua vez, comenta que não há diferença relacionadas à questão de raça e cor, mas de classe: *“Acho que não. Acho que [...] o maior fator aqui no colégio mesmo vai ser a qualidade de vida que cada um tem aqui perto de outra pessoa, porque por mais que não pareça as vezes ...transparece muito. Ou de outros lugares também”*. Rosa, por outro lado, comenta que acha que sim que existem as distinções entre os estudantes em termos de cor e raça:

Rosa: Tanto quanto elogios de amigos, né? Porque eu já escutei falarem...acho que era ‘macacos de não sei o quê’, que é um apelido que não iriam dar um branco, né? Aí é mais quanto apelidos entre amigos ou forma de serviço, porque até às vezes tem professor que é racista.

Carolina: Vivenciou isso aqui na escola?

Rosa: não, aqui na escola, professor racista não. Assim, pode ter, né? Professor racista na escola e, para mim, vão ser vivências diferentes, convivências diferentes, forma de viver diferente também dentro de uma escola.

Observa-se, portanto, que as/os estudantes não reconhecem que a instituição em si, as/os professoras/es, funcionárias/os, diretoras/es, coordenadoras/es haja com racismo ou diferenciação para com as/os estudantes, mas que existe entre as/os próprias/os estudantes, e que essas distinções têm que ver com classe, raça e fenótipo.

A entrevista com Nauhr, como pudemos expandir um pouco mais na seção anterior, me fez adentrar com as/os demais interlocutoras/es no efeito das “brincadeiras” racistas, preconceituosas, etc... quando disse que havia sido enviado à direção por esse motivo. A partir de seu relato, incluí saber sobre a questão nas entrevistas com as/os demais, e incluí como pergunta adicional a ser explorada na segunda conversa. Nauhr comentou protagonizar muitas dessas brincadeiras e que estas se davam em espaços reservados, entre amigos, embora tenha mencionado que as/os colegas de turma reconhecem a ele e outros como pessoas que costumam fazer esse tipo de comentário. Eu mesma presenciei em sala de aula ele manifestar desejo representar o racista do trabalho do Dia da Consciência Negra, entre outros comentários, assim como também outros estudantes, pardos, também o fizeram. Resolvi também explorar um pouco mais esse tema com os estudantes pois também observei em vários momentos comentários pelos corredores como: *“só podia ser preto”* ou *“ô, seu macaco, antigamente a gente te escravizava”*. Considerando que Nauhr tenha argumentado que as falas tratam-se de brincadeiras sem a intenção de ofender, queria escutar das/os outras/os interlocutoras/es como viam o tema.

Quando pergunto às/aos demais, observo que, no geral, não entendem as mesmas situações como brincadeiras, e que na verdade já viram muitas pessoas se sentirem ofendidas nessa troca. Ao mesmo tempo, não necessariamente as/os estudantes que não veem como brincadeira também não necessariamente entendem como racismo. Muitos relatam ter vivido situações de ofensa racial ou atribuição negativa a certos aspectos do fenótipo, mas ao mesmo tempo disseram em outro momento que nunca presenciaram situação de racismo na vida real. Este foi o caso de Katrina e do próprio Nauhr. Maria Julia também havia comentado na primeira entrevista que nunca presenciou uma situação de racismo: “*nas vezes que eu ouvi de alguém ser racista, eu não estava presente no momento. Então, mas se ele tivesse falado, eu ia militar. Se eu tivesse lá, eu ia militar, porque ‘ahh...qual é gente’*”, mas na segunda entrevista já comentou que escuta todos os dias piadas racistas, homofóbias e machistas na escola. Aqui notamos que pode haver uma significação variável das/os estudantes sobre o que é racismo, discriminação, diferenciação, assim como o é para mim, como pesquisadora, que percebi ao longo de todo período em campo muitas ofensas racistas travestidas de brincadeiras tanto nos corredores, nas salas de aula, assim como nas entrevistas por meio dos comentários realizados. Falas como “*só podia ser preto*” é muito comum, percorre a escola como se nada fosse, como se não carregasse uma pesada história e estigmas associados as pessoas negras.

Os relatos demonstram que as piadinhas são normalizadas, compreendidas como desprovidas de ofensa e que acontecem com muita frequência:

Maria Julia: Todo dia eu escuto piada racista, homofóbica, machista, todos os dias eu escuto. Quando eu escuto não dói, não sinto nada, mas eu sei que tá brincando com uma coisa que não deveria brincar. Uma coisa séria. Nem sei se o termo humor negro é uma coisa certa de você falar. Eu não acho correto. E eu não faço esse tipo de piada. Acho muito errado.

Carolina: E normalmente é meninos e meninas. Como é que é?

Maria Julia: A maioria é menino.

Carolina: E aí eles levam como se fosse uma brincadeira?

Maria Júlia: Normalmente dentro da escola, eles brincam, brincam e ninguém se ofende. então acho que a partir do momento onde ninguém se ofende entre aspas não é desrespeito, mas eu acho que quando a gente sai da escola e já tem pessoas que já passaram por situação de racismo, eu acho que é muito desumano e insensível da parte deles.

Para Helena, essas “brincadeiras” são como uma moda na escola. E que as vezes as pessoas não falam que não estão fazendo com intenção de ofender e os ofendidos não

se manifestam dizendo que não gostaram e que por isso acaba dando errado, pois houve ali um problema de comunicação. Contudo, entende que gera mágoas.

Helena: Isso tem muito. É como se fosse uma moda. Como que se fosse uma moda que tem no momento e todo mundo faz. Tem muito disso. Bom, mas como eu enxergo? Pessoas aderindo o que elas acham que é legal. Mas, bom, com certeza, alguém sai magoado nesta história. Também tem aquele que deixa claro que não é pra ofender e tem aquele que não deixa claro e acaba magoando outra pessoa.

Mesmo sendo ruim e a pessoa deixando claro que não consente com esse tipo de brincadeira. Daí não é mais brincadeira ali...

Carolina: Pode acontecer da outra pessoa que receber, não receber da mesma forma, mesmo que ela diga que tá tudo bem.

Helena: Depende da pessoa. tem gente que se você falar qualquer coisa, a pessoa já fala ‘ahh... Você está brigando comigo [...]’ Tem gente que tem variações de limite de brincadeira. Eu acredito que a maior parte do problema tá em quem faz e não em quem recebe. Quem recebe é a vítima na história. E bom, por parte da vítima que tem que deixar claro que não gosta é ela. aliás, porque muitas das vezes que alguém faz esse tipo de brincadeira, quando a pessoa faz esse tipo de brincadeira, ele acredita que a pessoa acha legal que aquilo me incomoda a ela. Só que a pessoa não disse. falta de comunicação ali, que é muito importante na vida em sociedade.

A partir da fala de Helena, temos a compreensão de que os limites estabelecidos por cada pessoa são variados, que a culpa normalmente é de quem comete a brincadeira, mas que a pessoa que recebe também tem a responsabilidade de impor o limite ou manifestar o desacordo. Adão Messias sintetiza sua fala em argumentação parecida com a de Helena, de que se trata de um problema de senso e de comunicação: “*o que está faltando hoje em dia pras pessoas é saber a hora que você tá passando do limite ou não, entendeu?*”. Comentou que já viu muitas pessoas se sentirem ofendidas, e que isso ocorre “*porque a pessoa quer ter uma intimidade que não tem*”. Adicionalmente, Adão entende, assim como Nauhr, que algumas amizades se constroem por meio desse tipo de brincadeira: “*zoações*” relacionadas à cor - que é permitida dentro de uma intimidade. Comentou que contra ele era zoação pesada, a respeito de seu pai, mas não entrou na questão; também não insistiu.

Katrina, por sua vez, comenta que as brigas são raras, e enfatiza “*quando não é na briga, é na brincadeira*”. Comentou que teve uma briga na escola, embora na área externa, que se deu entre um menino branco e um mais escuro do que ela. Em seu relato, disse:

Aí ele começou a chamar nome de macaco, de preto, chimpanzé, de escravo. Ano passado, eu sofria muito racismo também, mas

era, mas era brincando, mas eu não conseguia levar muito na brincadeira. Às vezes levava brincando, tipo...é... Eles falavam assim, nossa, 'volta pra senzala, você precisa ser chicoteada, vai lá plantar arroz'. Aí eu não entendi esses negócios assim. Aí depois que eu fui entender...

Benício também confirma as “brincadeiras” e comenta: “*acho que existe sempre. Certas brincadeiras, não comigo, mas certas brincadeiras, certas falas indesejadas, infelizes, assim, posso dizer, alguns insultos disfarçados de brincadeira ali, pô...*”.

As brincadeiras mencionadas estão disseminadas na escola, e de certa forma banalizadas por muitas/os estudantes. As associações com negros e escravos, negros e senzala, negros e plantação de arroz, parece derivar de uma compreensão limitada sobre a história da escravização de pessoas negras, no próprio ambiente escolar, nos anos anteriores, denotando que a forma com que esses ensinamentos se deram podem ter privilegiado essa única abordagem da história das pessoas africanas e afrodescendentes, e cristalizado a imagem de pessoas negras a um lugar inferiorizado, subalterno e desqualificado. Sendo negro, pardo ou mestiço com traços associados a pessoas negras, o racismo, o preconceito e a discriminação podem atingi-las/os, como visto, sendo alvos de associações a essas imagens cristalizadas. Além disso, observa-se que a falta de abordagem sobre o tema de maneira a desafiar a concepção de sociedade delineada pelas elites econômicas, intelectuais e políticas, conforme destacado por Sueli Carneiro (2023) corrobora com as hierarquias estabelecidas. Isso institui e naturaliza uma consciência que enaltece a superioridade dos brancos em detrimento dos não brancos. Essa dinâmica não apenas pode prejudicar o desempenho dos estudantes, mas também levar muitos deles a internalizar uma visão negativa de si mesmos (Carneiro, 2023; Theodoro, 2022).

A instituição escolar tem um papel crucial e estratégico no combate do racismo e na promoção de oportunidades que conduzam à equidade e à justiça social (Castro & Ribeiro, 2008; Carneiro, 2023). Apesar dos avanços legais, como a Lei 11.645/2008, e das adaptações no currículo e na literatura infantil para desafiar estereótipos em relação às pessoas negras e indígenas, é válido questionar em que medida essas mudanças realmente alteraram a percepção de subalternização social (Carneiro, 2023:112).

Capítulo 4 - Classificações raciais em disputa: a diversidade das identidades étnico-raciais e as entradas e os entraves para as políticas públicas

Este capítulo propõe adentrar a diversidade das identidades étnico-raciais a partir das experiências de três interlocutoras/es, evidenciando aspectos que foram significativos em relação à autoidentificação como pardas/os, inicialmente desracializada, por meio de uma perspectiva biográfica. Além disso, busca fomentar uma discussão a respeito das disputas em torno da categoria “pardo”, considerando os aportes dos órgãos estatais, dos movimentos sociais e das interações e significações cotidianas. Por último, examino os desafios relacionados às políticas públicas.

Primeiramente, realizo um levantamento histórico e sociológico das classificações raciais, explorando como as categorias foram modeladas e transformadas ao longo do tempo, a partir de autoras/es como Antônio Sérgio Guimarães, Verônica Daflon, Alexandre Camargo, Marcelo Paixão & Luiz Carvano, Mara Loveman, Flávia Rios, José Luis Petruccelli, Kabengele Munanga, Bernardino-Costa, Jeffrey Lesser, dentre outras/os. Em seguida, analiso a perspectiva das/os interlocutoras/es sobre as categorias de raça e cor atualmente utilizadas pelo IBGE.

Depois, analiso, sob uma perspectiva biográfica, as experiências de Adão Messias, Helena e Katrina, com vistas a expandir as percepções de raça permeadas, respectivamente, por: (i) uma negação à negritude; (ii) pelas implicações de uma identidade nomeada politicamente; e (iii) pela identidade parda associada a uma compreensão de ascendência indígena. As/os autoras/es mobilizadas/os para essas discussões foram: Lélia Gonzalez, Frantz Fanon, Isildinha Nogueira, Lia Schucman, Kabengele Munanga, para tratar sobre o aspecto da negação; e Roberto Cardoso de Oliveira, Lívio Sansone, Paulo Neves, Rafael Osório, Joyce Lopes, Jean-François Veran, Geni Núñez, Fúlvia Rosemberg & Edith Piza, João Pacheco de Oliveira para as discussões sobre identidade, etnicidade, apagamento indígena, entre outros temas discutidos.

Finalmente, com tom de reflexão em andamento, abordo os desafios da categoria “pardo” para a concepção e implementação das políticas de cotas raciais no Brasil contemporâneo, a partir de José Jorge de Carvalho, Antônio Sérgio Guimarães, Luiz Augusto Campos & Carlos Machado, Mara Loveman, Eliane Costa & Lia Schucman, Flavia Rios, entre outras/os.

4.1. Breve histórico sobre as classificações raciais no Brasil: múltiplas, fluidas e políticas

Como abordado na introdução desta dissertação, a construção de identidades e alteridades, assim como a trajetória das classificações oficiais são constituídas pelo processo sócio-histórico de formação de uma nação (Segato, 2007) e pelas relações de poder vigentes. As conjunturas políticas e históricas desempenham um papel crucial nas criações, significações, ressignificações e disputas das/pelas classificações raciais.

No contexto brasileiro, a formação nacional constituiu um estado racial, no sentido da constituição da raça como princípio ordenador da sociedade (Bernardino-Costa, 2023). Dado que a noção de raça é uma construção social e histórica, as classificações raciais variam amplamente entre países, regiões e contextos, uma vez que seus significados são contextualizados, além de serem dependentes das relações estabelecidas. Formas de classificação podem emergir de diversas instâncias, como das interações cotidianas, das instituições estatais, dos movimentos sociais e políticos etc. (Daflon & Camargo, 2023), podendo haver a coexistência de múltiplos sistemas de classificação ao mesmo tempo.

Conforme afirmam os sociólogos brasileiros Verônica Daflon & Alexandre Camargo (2023: 64), “o Estado se destaca entre os agentes de classificação de populações, por representar um tipo mais estável de relação social e concentrar mais recursos materiais, capilaridade e poder simbólico”. Uma forma de categorização estatal é o Censo, que visa compreender o panorama sobre a situação de vida das pessoas e famílias por meio de índices populacionais e demográficos. Embora existam diversas outras políticas estatais que elaboram dados por meio de classificações, o censo populacional é um dos mais referenciados em estudos em geral, por ter construído legitimidade pelo apelo científico (Loveman, 2021), consolidando-se como “um dos principais instrumentos de construção simbólica das nações, de racialização de populações” (Daflon & Camargo, 2023: 64), e de narrativas de progresso nacional pelo “progresso racial” (Loveman, 2021), como destaque adiante.

As classificações raciais, conforme argumenta a socióloga brasileira Flávia Rios (2024: 9), funcionam também como ferramenta de controle social, de gerenciamento das populações e do território nacional. Para Rios (2024), essas classificações são estratégias estatais de agrupamento, que contam e descrevem a história de povos, forjam a nação; e, portanto, produzem desindividualização e inventam subjetividades nacionais.

As estatísticas também serviram historicamente para embasar equivocadamente a superioridade de brancos em relação aos não brancos (Lesser, 2015). Esta é uma das razões que corroboram para que as classificações estejam historicamente sujeitas a disputas entre diversas instâncias, uma vez que os significados dos termos não são fixos, mas sim flutuantes e moldados pelo contexto histórico, regional e situacional.

Embora as primeiras divisões raciais tenham sido estabelecidas sob a lógica colonial, mesmo os termos utilizados na época não tinham um significado fixo a priori. O termo “pardo”⁸⁵, por exemplo, foi empregado de diversas maneiras ao longo da história. Em carta ao Rei D. Manuel I, Pero Vaz de Caminha ([1500] 2019), usou o termo para descrever os povos indígenas que habitavam o território, recém “descoberto”, que viria a ser chamado de Brasil. Caminha escreveu: “a feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma”.

O termo “pardo” também foi utilizado no contexto colonial para diferenciar negros livres de escravizados (Mattos, 2020[1998]; Silva & Leão, 2012; Daflon, 2017), não se referindo a uma categoria de cor, embora estivesse associado a uma origem africana, mas sim à condição social de ser livre. Portanto, o termo não se relacionava necessariamente a indivíduos resultantes de uma mistura racial, como o é hoje pelo IBGE. Como observa Daflon (2017), ao referenciar as historiadoras Hebe Mattos (2020 [1998]) e Ivana Stolze (2003)⁸⁶, as seguintes posições, como “nascimento na colônia, status, condição social e situação jurídica podiam se combinar de formas inusitadas em esquemas de classificação que hoje podem soar completamente exóticos”⁸⁷ (Daflon, 2017: 55). Tais variações, conforme a autora, ocorriam também regionalmente:

se no Nordeste do ciclo do açúcar pardo era praticamente sinônimo de mulato, em São Paulo no século XVIII o termo nomeava indígenas ilegalmente escravizados, enquanto em diversas outras regiões, como o Sudeste, Nordeste e Centro-Sul, pardo podia ser empregado para

⁸⁵ Conforme descrevem as autoras Silva & Leão (2012: 119), “uma das primeiras referências ao significado do termo pardo, segundo a historiadora Hebe Mattos, pode ser encontrada no dicionário Vocabulário português e latino (Bluteau, 1712), ‘onde pardo é definido como a cor entre branco e preto, característica do pardal de onde esse nome parece ter vindo. Homem pardo: ver mulato’ (Mattos, 2006, p. 49)”. Segundo as autoras, outros estudiosos sugerem que a palavra “pardo” deriva do latim e do grego, onde significa “leopardo”.

⁸⁶ Stolze, Ivana. (2003). Cores, marcas e falas: sentidos da mestiçagem no Império do Brasil. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional.

⁸⁷ A socióloga também descreve que até a primeira metade do século XVIII, os termos “boçal” e “preto” eram usados para se referir a africanos escravizados, enquanto que “crioulo” designava pessoas de ascendência africana nascidas no Brasil, independentemente de serem livres ou escravizadas. Daflon (2017:55) relata que “enquanto o pardo afirmava o status de livre, de pessoas não brancas, o termo mulato era empregado geralmente de forma mais descritiva com relação à cor da pele”.

referir-se às pessoas livres de ascendência africana; independentemente de serem fenotipicamente negras ou mestiças. Nesse último caso, "pardo" sinalizava a condição anômala de ser não-branco e livre em uma sociedade em que a liberdade era considerada um atributo dos brancos (Daflon, 2017: 56)⁸⁸.

Em argumentação similar, o historiador Jeffrey Lesser (2015), defende que a rigidez da identidade brasileira estava apenas na consistente valorização da brancura. Ao mesmo tempo, para o autor, o significado de brancura também poderia ser maleável, uma vez que a depender da influência política ou do status social, uma pessoa não-branca poderia ser considerada branca.

A mesma dinâmica de significados fluidos ocorreu na história dos censos. A categoria “pardo”, por exemplo, passou por várias ressignificações ao longo das décadas. O primeiro recenseamento geral do país foi realizado em 1872, em período caracterizado pelo escravagismo. Já no primeiro lançamento do censo, incluiu-se a variável raça, com as categorias “branco”, “preto”, “pardo” e “caboclo”. Naquele momento, a categoria “pardo” referia-se a pessoas alforriadas e seus descendentes nascidos livres, funcionando como um “marcador de status, entre a escravidão e a liberdade” (Daflon & Camargo, 2023, 65). Contudo, considerando que se referia a pessoas alforriadas parece difícil visualizar que a categoria não tivesse como base a racialização daqueles que se enquadravam nela.

Desde então, a inclusão e a definição das categorias de raça e cor têm variado conforme o contexto político e ideológico vigente, as transformações na sociedade e nas metodologias do censo (Paixão & Carvano, 2008; Silva & Leão, 2012), conforme detalhado na Tabela 4.1. Ademais, como destaca Rios (2024: 9), tais oscilações não são aleatórias, e podem também ser explicadas por “transformações nas ideologias nacionais do país e pelas mudanças entre precariedade e direitos, entre desigualdades e oportunidades, entre racismo e antirracismo”, conforme veremos adiante nesse capítulo.

Logo após a abolição formal da escravatura em 1888 e já sob a égide da República, recém instituída, o debate sobre a composição racial do país se tornou central para subsidiar decisões sobre como os trabalhadores escravizados seriam substituídos por trabalhadores livres (Bernardino-Costa, 2023). Nesse momento, havia grande população negra que representava, aos olhos das elites, ameaça e obstáculo ao

⁸⁸ De acordo com a autora, “em outros casos, o termo "pardo" chegou a ser utilizado por grupos organizados em irmandades religiosas para se afastarem dos estigmas de "impureza" atribuídos aos "mulatos" e afirmar uma identidade distinta, mais assimilada à cultura e religião da colônia. Chegou-se mesmo a falar em pardos puros", como forma de escapar das ideias negativas atribuídas à mestiçagem (Viana, 2007)” (Daflon, 2017: 56).

desenvolvimento e industrialização da nação (Munanga, 2023 [1999]). Nessa conjuntura, conforme adiantado na introdução, as teorias de superioridade racial influenciaram profundamente o imaginário da elite da sociedade brasileira, assim como substanciavam as decisões políticas no país. Esse cenário repercutiu em forte política de imigração de europeus (ou não europeus) com o objetivo de embranquecer a população. A miscigenação, embora fosse vista pelo racismo científico da época como uma via para a degeneração, no contexto brasileiro foi convertido para uma forma de promover a transição do país para uma nação branca (Bernardino-Costa, 2023).

Como consequência, no censo de 1989, a categoria “pardo” foi substituída por ‘mestiço’, refletindo preocupações com a formação do indivíduo nacional. Essa mudança visava registrar o papel da mestiçagem como condição de categoria racial e a consequente diminuição da população negra, decorrente de uma política de embranquecimento (Daflon, 2017).

Nos censos seguintes, de 1900 a 1930, ainda com forte influência das ideias evolucionistas, manteve-se a convicção de que a miscigenação promoveria o embranquecimento da população e, assim, elevaria o país à civilização, ao desenvolvimento e à modernização nacional (Silva & Leão, 2012). Nesse momento, a variável raça foi excluída, com a justificativa de que as declarações poderiam ocultar a realidade sobre os pardos que dissimularia sua cor (Daflon & Camargo, 2023: 65). Na verdade, a intenção era invisibilizar os dados para estabelecer a ideia de que o país estava em processo de branqueamento.

Como argumenta a socióloga brasileira Mara Loveman (2021), esse movimento se estende ou tem paralelos com outros países da América Latina que possuem em comum tanto o início da coleta de dados étnico-raciais quanto a ideia de que os relatórios estavam indicando que as populações nacionais estavam se tornando mais brancas e homogêneas e que essas tendências representavam sinais positivos para o progresso do país, ou seja, marcando uma exaltação pela miscigenação, apesar das especificidades dos países (Daflon & Camargo, 2023).

Em 1938, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) foi fundado e, no recenseamento de 1940, passou-se a averiguar a cor das pessoas, promovendo uma desracialização das categorias. Cor aqui “interpretada como as variações das tonalidades de pele e características morfológicas, e não mais como índice de pertença racial” (Daflon, 2017: 61), embora, como já descrito no Capítulo 2, a cor seja utilizada como uma forma de substituir a ideia de raça (Guimaraes, 2003). As categorias oficialmente

utilizadas, nesse momento, eram “branco”, “preto” e “amarelo”; esta última, introduzida devido ao aumento da imigração de asiáticos (Paixão & Carvano, 2008). Já a categoria “pardo” foi eliminada, sendo incluída apenas na tabulação e divulgação dos resultados, servindo para designar aqueles que não se encaixavam nas categorias anteriores, e representando aqueles relacionados à miscigenação.

Consolida-se também, nesse contexto, o apogeu de um certo “pacto social da democracia racial” (Guimaraes, 2024), que retrata um “arranjo de forças políticas (partidos, poderes constituídos, grupos de pressão, etc) e sociais (movimentos, organizações civis e militares etc) em torno de um sistema de representação de interesses e de distribuição de vantagens econômicas e simbólicas” (Guimaraes, 2024: 13). Tal pacto social atuou de forma a naturalizar as condições de desigualdade racial e impedir a implementação de ações voltadas à reparação do problema (Bernardino-Costa, 2023).

Já no censo de 1950, a categoria “pardo” foi reintroduzida, mas redefinida para representar aqueles que se identificassem enquanto mestiços, abrangendo mulatos, cafuzos, mamelucos⁸⁹ e todos os indivíduos pertencentes a grupos indígenas. Como resultado, a categoria aumentou significativamente, enquanto a quantidade de indivíduos identificados como “pretos” diminuiu. Em 1960, o censo manteve as categorias estabelecidas anteriormente. No entanto, em 1970, a variável cor/raça não foi investigada, o que foi justificado pelo contexto da ditadura militar, que reforçava o pacto da democracia racial como uma ideologia de estado (Paixão & Carvano, 2008).

Com o processo de redemocratização do país em 1980, as categorias de 1950 e 1960 foram restabelecidas, em grande parte devido aos esforços do movimento negro e de pesquisadores dedicados aos estudos raciais (Paixão & Carvano, 2008).

Em 1991, o censo brasileiro passou por sua última grande alteração com a inclusão da categoria “indígena”, uma variável étnica específica. Até então, de 1950 a 1980, a categoria “pardo”, abrangia também indígenas, embora, em 1960, apenas indígenas fora dos aldeamentos fossem considerados. A inclusão de uma categoria exclusiva foi impulsionada pelos movimentos indígenas, pelo debate acadêmico e pelas demandas de associações da sociedade civil que buscavam uma representação demográfica mais precisa para esses grupos, assim como respostas às demandas legais desses povos. Essa movimentação esteve representada nas novas atribuições de direitos

⁸⁹ Mulato, cafuzo e mameluco são termos que na linguagem sociológica já não são utilizados e referenciam-se à mistura de negro com branco; negro com índio e índio com branco, respectivamente.

a esses povos na nova Constituição de 1988. A partir desse censo, as categorias passaram a ser “branco”, “preto”, “pardo”, “amarelo” e “indígena”⁹⁰, e têm se mantido inalteradas, utilizando um sistema de autoidentificação (Paixão & Carvano, 2008).

Tabela 4.1: Descrição da inclusão da variável raça e cor nos censos brasileiros, 1872 a 2024

Censo (ano)	Variável de Cor/raça incluída	Categorias	Contexto político-social
1872	Sim	Branco, Pardo, Preto e Caboclo	Escravidão/Período Colonial
1890	Sim	Branco, Preto, Caboclo e Mestiço	Pós-abolição da escravatura/República
1900	Não	-	Forte difusão das ideias evolucionistas (Racismo Científico e Política de branqueamento)
1920	Não	-	
1940	Sim	Branco, Preto e Amarelo (pardo para não resposta)	Pacto social da democracia racial e ideal de embranquecimento
1950	Sim	Branco, Preto, Amarelo e Pardo	
1960	Sim		
1970	Não	-	Ditadura Militar – Pacto social da democracia racial e ideal de embranquecimento
1980	Sim	Branco, Preto, Amarelo e Pardo	Redemocratização - Pacto social da democracia racial e ideal de embranquecimento
1991	Sim	Branco, Preto, Amarelo, Pardo e Indígena	Transição entre um Estado antirracista para racista.
2000 - 2024	Sim		Políticas de Promoção da Igualdade Racial

Fonte: Elaboração própria com base na literatura utilizada

⁹⁰ Nos últimos Manuais do Recenseador do IBGE publicados, de 2010 e 2009, não há uma definição sobre a que características estariam atribuídas a cada uma das categorias, somente indicando que deve-se marcar branco, preto, pardo, amarelo ou indígena aqueles que entenderem que se enquadram em cada uma das categorias, fundamentadas em uma autoclassificação. No Manual de 2000, há algumas especificações: A categoria amarela seria para a pessoa que se enquadrar como proveniente de origem japonesa, chinesa, coreana, etc. A categoria parda seria para a pessoa que se enquadrar como parda ou se declara mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça. E a categoria indígena seria para a pessoa que se declara como indígena ou como ‘índia’, sejam as que vivem em aldeamento ou fora. (IBGE, 2000). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc187.pdf

Portanto, aponta-se o papel fundamental da mobilização de ativistas negros e indígenas para aumentar a visibilidades de suas lutas, ao identificarem o censo como uma ferramenta política para “promover objetivos tanto simbólicos como concretos” (Loveman, 2021: 122).

Ser nomeado e contabilizado no censo nacional era ganhar o reconhecimento oficial da existência social de uma identidade coletiva ou comunidade. O reconhecimento oficial, por sua vez, fortaleceu a realidade social dos grupos identificados. O censo tornou-se um alvo fundamental dos ativistas, uma vez que a classificação oficial foi corretamente considerada como a chave para enfraquecer a violência simbólica do passado e abrir novos caminhos para a efetivação de reivindicações no futuro (Loveman, 2021: 122).

Por conseguinte, embora os dados censitários sejam usados para controlar a população, gerenciar recursos, e estar enquadrado dentro de uma intencionalidade carregada de interesses e representações⁹¹, também se tornaram uma valiosa fonte de informações para “formuladores de políticas, movimentos sociais e público em geral, proporcionando subsídios para produzir demandas dirigidas ao próprio estado e para criar oportunidades para a ação coletiva” (Daflon, 2017:62). Como advoga Loveman (2021:129), “as estatísticas étnico-raciais não são meras ferramentas para o engajamento político, elas contribuem para a constituição de novos espaços, sujeitos e demandas de luta política”. E, nesse sentido, para a autora, a produção de dados é um produto da política ao mesmo tempo em que produz a política. Daflon & Camargo (2023: 67) indicam que “se no século XX os dados coligidos representavam tais sociedades a partir da ótica do embranquecimento, no século XXI eles passam a representá-las como pluriétnicas e multiculturais”⁹².

⁹¹ Como aponta Loveman (2021: 144), o crescente volume de estatísticas raciais e étnicas continuará a revelar as desigualdades e a subsidiar intervenções governamentais para mitigá-las. Ela argumenta que: “em alguns contextos, esses projetos podem atender a necessidades reais e urgentes de populações historicamente negligenciadas. Em outros, eles podem equivaler ao que o antropólogo Charles Hale (2002) denomina ‘neoliberalismo multicultural’, servindo primordialmente para parecer abordar desigualdades enquanto, de fato, dissipam as ‘pressões sociais’ por estratégias de desenvolvimento que implicariam em mudanças estruturais mais substantivas”. Contudo, defende que “de qualquer forma, a produção e o uso de estatísticas etnoraciais oficiais geram novas demandas políticas que são, por sua vez, produtoras de mudanças: ao serem utilizados na administração e nas políticas públicas, produzem abalos, fissuras e fraturas que podem fundir-se em movimentos que alteram fundamentalmente o terreno político”.

⁹² Segundo o economista e antropólogo Jacques D’Adesky, há uma distinção importante entre as duas concepções. Ele defende que “O pluralismo cultural não abarca necessariamente a política de tratamento em pé de igualdade das diferentes culturas que se encontram num dado território geográfico. Ao contrário, o multiculturalismo tende necessariamente a reconhecer a igualdade de valor intrínseco de cada cultura” (D’Adesky, 1997: 173). Segundo o autor, as bases democráticas de uma sociedade multicultural exigem que a igualdade seja uma premissa fundamental. Portanto, esta seria sua premissa e seu desafio. Ele

Com efeito, a partir dos dados do censo, a atuação dos movimentos sociais promoveu uma transformação social e, conseqüentemente, mudanças na forma como as pessoas se classificam, ou seja, promovendo historicamente um redimensionamento das significações das categorias, sejam as oficiais, as teóricas ou as provenientes do cotidiano.

Como veremos, essa transformação impactou e se refletiu também na disputa por algumas categorias, como a do “pardo”. Contudo, e justamente pelo fato de que os sistemas de classificações raciais serem multidimensionais, estes podem ser analisados em diferentes planos e escalas (Daflon & Camargo, 2023). Dessa forma, “ainda que o Estado e outras instituições sejam agentes fundamentais da classificação e da produção social de raça, as classificações oficiais e dos movimentos sociais não se traduzem de forma automática para a vida cotidiana” (Daflon & Camargo, 2023: 67). Portanto, os mesmos indivíduos podem acionar diferentes formas de classificação, ou ainda uma sobreposição de classificações, a depender da situação em que são demandadas; ou ainda, como são sociais, podem não ser primordiais para alguns indivíduos, em determinadas circunstâncias. Esses pontos serão retomados e discutidos a partir das narrativas de identificações raciais de algumas/ns interlocutoras/es autodeclaradas/os pardas/os entrevistadas/os nesse estudo.

4.1.1. As perspectivas das/os estudantes sobre as categorias raciais do IBGE

Como exposto anteriormente, as/os estudantes se baseiam nas atribuições de raça e cor estatais para se identificarem racialmente. Acionam pardo imediatamente, sem utilizar outros termos, em geral, e nota-se que se trata de categoria que faz parte de seus cotidianos. Embora acionem essa categoria, no geral, relatam não compreender bem o significado de cada uma delas ou mesmo das classificações de raça e cor em seu conjunto. Quando questionados sobre o que entendem de cada uma das categorias, suas respostas são as seguintes.

Benício mencionou que não sabe como fazer essa classificação, pois tem dificuldade em definir o que seriam pessoas brancas e pretas, por exemplo. Afirma que a classificação parece depender da presença ou ausência de cor na pele.

acrescenta: “trata-se, portanto, de instaurar um consenso democrático que seja respeitoso em relação a essa diversidade sem tornar-se um simples encontro de interesses divergentes” (D’Adesky, 1997: 178).

não sei muito como definir o que é uma pessoa preta e o que é uma pessoa branca. Somente pardo, que é a pessoa que é mestiça, então uma mistura de ambas. Porque o branco é simplesmente a pessoa que não consegue se identificar nem como preto nem como pardo. E o preto é uma pessoa que não se identifica como branco, nem como pardo. É só uma ausência dessa outra cor ou [pertencimento] a essa outra cor. (Benício).

O interessante na fala de Benício é que o pardo seria mais identificável do que o branco e o preto, já que o pardo representaria uma mistura. Interpreto que identificar o que seria preto ou branco seria desafiador, no sentido de ser questionável o que seria exatamente um branco ou um preto puro. Em seus termos, parece mais palpável falar de algo que é misturado do que daquilo que seria presença ou ausência total de uma determinada cor, tornando a categorização mais complexa e menos precisa. Tal compreensão nos remete a visões bastante embasadas em uma compreensão biológica enviesada da raça, em que ter-se-ia que cumprir certos requisitos para ser visto como preto ou branco legítimo, mesmo que essas mesmas atribuições sejam socialmente construídas.

Rosa, por sua vez, ofereceu uma visão geral sobre como entende as categorias branco, pardo e preto, associando-as à linhagem, mas igualmente com uma base biológica.

o que eu entendo mesmo é somente de cor, né, [...] o que foi me explicado é que branco depende da sua linhagem. Que aí, se você é branco é porque sua linhagem inteira tem brancos. Se você é pardo, sua linhagem tem brancos, negros, indígenas. Aí, você é meio que mestiça, né? E negra, porque na sua linhagem tem pessoas negras. Então, a sua cor meio que depende de como que é a sua linhagem. Meio que de quem você veio também. (Rosa)

Embora tenhamos a constatação sociológica de que a atribuição de uma categoria no Brasil tenha que ver com a marca (Nogueira, 2006), ou seja, que a atribuição de cor vai considerar os atributos fenotípicos, as categorias do IBGE são complexas. Parte delas não se refere a cor ou fenótipo, mas a uma ideia de etnicidade, nesse caso para as categorias: indígena e amarela, (embora elas muitas vezes também sejam referenciadas em termos de fenótipo).

Nesse sentido, Nauhr argumentou que branco, pardo e preto têm mais a ver com cor e fenótipo, enquanto que amarelo e indígena com ancestralidade e parentesco:

Até onde eu sei, né? [...] branco, pardo e preto, eu acredito que seja uma questão realmente que dá pra ficar mais na cor

também. Agora, amarelo e indígena tem mais a questão de parentes, parentesco. Se o pai ou a mãe é indígena, acho que valida pra ser considerado indígena. Acho que amarelo é a mesma coisa, né? Se eu entendo bem amarelo seriam imigrantes orientes. Então, acho que também vale o parentesco e não só o fenótipo da pessoa. Agora entre branco, pardo e preto, eu acho que o fenótipo é o que mais determina. (Nauhr).

De fato, branco, pardo e preto serão permeados pelas compreensões fenotípicas, de cor, embora branco também se referencie a cor e raça. Todas são construções sociais, repito, considerando que uma atribuição simbólica pode variar a depender de inúmeras circunstâncias. Uma pessoa que é considerada branca em um estado, pode ser lida como parda ou até preta em outro, por exemplo. Em nosso imaginário, também podemos construir a imagem de indígenas, baseado em fenótipo, considerando as imagens que foram transmitidas em livros ou na TV (Nuñez, 2022), embora de fato, esta seja definida, no contexto brasileiro, por uma base étnica, ou seja, a partir de uma “afirmação de pertencimento coletivo com um tempo e/ou lugar singular” (Acuña, 2023: 142).

Já Adão Messias critica a categorização de raça e cor do IBGE, onde, ao seu entender, aciona-se a classe social a partir das linhas divisórias de cor e raça, corroborando para a ideia de uma pobreza racializada (Carneiro, 2023).

you vai nas comunidades indígenas, você vai pesquisar lá e é isso. aí você vai fazer uma renda pra eles. Agora, você faz uma renda pra cada um e você vai estudar primeiro ...quem é mais branco, que tem a renda 'mais tanto' é branco. Não é assim que eles fazem? a maioria? [...]

Um pardo, você vê ele como a classe média, [...] você não vê muito rico pardo e nem muito pobre, o pardo. você vê, tipo, em todas as categorias. Agora preto, você não vê quase nunca um rico. Você vê mais ou menos um preto na classe média e muitos na pobreza. (Adão Messias).

Em resumo, observa-se que as/os estudantes buscam compreender a base para a composição, nomeação e definição das categorias étnico-raciais. Consideram diversos fatores, como a presença ou ausência de cor na pele, linhagens familiares e aspectos sócio-econômicos. Além disso, reconhecem que as categorias podem variar em suas definições: algumas são baseadas em cor e fenótipo, enquanto outras se fundamentam em ancestralidade e parentesco. De maneira geral, suas compreensões indicam que as categorias étnico-raciais são definidas biológica e socialmente.

Para aqueles que responderam especificamente sobre cada categoria, à categoria “preto”, as respostas variaram entre *“ter todos os aspectos de negro”* (Maria Júlia), *“pessoas com maior quantidade de melanina, originárias do continente mais antigo do mundo”* (Helena), *“beleza natural”* ou associação à escravidão e aos processos de violência e inferiorização decorrentes dela (Katrina). Conforme observei nos diálogos, o termo “preto” é associado àqueles com pele escura, ou como expressa Maria Júlia, àqueles que apresentam todas as características de uma pessoa negra — ou seja, uma negritude inquestionável, reconhecida pela cor da pele e pelos traços, de acordo com o imaginário social.

No caso da categoria “branco”, as respostas também abordaram aspectos de cor, fenótipo e traços, mas incluíram também dimensões de moralidade e posicionamento social. Maria Júlia caracterizou o branco como aquelas pessoas de *“cabelo liso, nariz fino, traços finos, aqueles bem europeus”*. Já Helena descreve como *“pessoas de países frios com pouca melanina”*, enquanto Katrina refere-se aos brancos como *“enjoadinhos”* e *“normais”*, aos quais disse não gostar, embora posteriormente tenha mencionado estar *“exagerando”*.

Quanto à categoria “pardo”, as respostas estavam associadas à *“mistura”* (Benício), a *“um meio termo”* (Helena), e à mestiçagem. Maria Júlia descreveu “pardo” como *“uma mistura de branco com negro...de questões não só da cor mas também de aspectos de traços, de cabelo”*. Katrina, por outro lado, relacionou “pardo” com uma conexão à descendência indígena, tema que discutiremos mais a fundo na Seção 4.4 deste capítulo. Quando perguntei à Katrina se o pardo não estaria também relacionado a uma identidade negra, ela disse: *“eu acho que, assim, a escola nunca ensinou que pessoas pardas tem alguma coisa a ver com negro, é mais uma mistura de gente morena com branco. Minha mãe me ensinou que eu sou dessa cor porque meu pai é moreno, ela é branca, e nasceu eu”*.

Quanto à categoria “indígena”, há pouco conhecimento sobre ela entre as/os entrevistadas/os. É acionada por significados vinculados à cultura, mas também por uma ideia concebida pelo fenótipo. Maria Júlia admite: *“sobre indígena sei pouquíssimo. pouquíssimo, pouquíssimo. eu acho que assim pela aparência, pelo olho, que é diferente, um pouco puxadinho, só aí que vou saber que é indígena, porque de resto eu não faço nem ideia”*. Katrina, por sua vez, se refere aos indígenas como “índios” e, ao ser questionada sobre o que significa, responde: *“pessoas que...vivem na floresta. pessoas naturais”*. Helena os descreve como *“pessoas que nasceram e são descendentes*

de indígenas, que praticam a religião, a cultura e tudo mais". Já Benício, pede para que eu indique a cor associada aos indígenas. Quando peço que ele explique sua compreensão da categoria, ele responde: "*Acho que é mais por, como posso falar, tanto fator racial quanto social também, né?*".

Quanto à categoria "amarelo", Benício perguntou: "*Pessoas indígenas? Ou de características asiáticas também?*" Katrina respondeu simplesmente "japonês". Helena expressou dificuldade em imaginar, dizendo: "*esse aí é complicado. Não consigo nem imaginar. É outra variação de melanina*". Maria Júlia comentou: "já ouvi que se refere a asiáticos, mas não tenho certeza". Além disso, o termo "amarelo" também foi ocasionalmente usado para descrever pardos com pele mais clara, como discutido anteriormente.

Observa-se que, apesar de ser frequentemente solicitado a categorizar-se consoante as definições do IBGE sobre cor e raça, os indivíduos ainda enfrentam dificuldades em entender as bases dessas categorias, embora tenham familiaridade com os termos e se entendam como pardos. Há uma nítida necessidade, expressa por algumas/ns estudantes entrevistadas/os, de uma compreensão mais profunda dessas classificações, ou ainda mais, sobre suas identidades. Maria Júlia, por exemplo, expressou o desejo de aprender mais sobre o tema para entender melhor sua própria identidade e as desigualdades promovidas pelo racismo, afirmando: "*acho necessário que a gente não tenha dúvidas sobre quem realmente somos*". Benício, por sua vez, mencionou que essas categorias são rótulos, mas que levantam questionamentos sobre nós mesmos, de reconhecimento e não necessariamente em referência a um "*status que a sociedade exige da gente*". Benício gostaria de entender que identidade é essa que lhe rotularam. Em algum momento, lhe disseram que em termos de raça e cor deveria responder "pardo" e assim segue fazendo nas ocasiões em que foi demandado, mas essa categorização não colou em si. Contudo, de alguma forma lhe marca e gostaria de poder entender as raízes, razões e consequências dela.

Nas três sessões seguintes, adentrarei a partir de uma perspectiva biográfica algumas nuances das classificações raciais para as/os interlocutoras/es deste estudo, passando pela: (i) uma negação da negritude, bastante influenciada por uma ideia nacional de valorização da branquidade, antinegritude, bem como acionamento de multirracialidade; (ii) por uma discussão da categoria política negros; e (iii) por uma reflexão sobre apagamento indígena.

4.2. Autorrejeição, negação da negritude e multirracialidade

4.2.1. “Tu vai falar: ‘eita, é ele’”

Adão Messias⁹³ tem 16 anos, se autodeclara pardo, nasceu em Brasília e mora na Samambaia Norte⁹⁴, com a mãe e o padrasto. É filho único e tem uma relação distante com o pai - situação que marca sua fala com certa angústia e frustração. Adão faz alguns “bicos” como assistente de pedreiro, ajudando o padrasto, e sua renda é direcionada para suas próprias necessidades. Sua mãe, além de trabalhar como revendedora dos produtos Natura e Avon, recebe uma pensão de um ex-marido falecido. Adão revelou que seu sonho é proporcionar uma vida melhor para a mãe, dar uma casa para ela e ganhar dinheiro. Comentou também que tem preferências por atividades práticas e manuais, ao passo que manifesta não gostar de resolver problemas de forma intelectual. Mencionou que durante a pandemia, enfrentou episódio de depressão ao se sentir confinado em uma casa muito pequena, um “cubículo”, em suas palavras, o que o levou também a vivenciar várias crises de ansiedade. A primeira parte da entrevista transcorreu com seriedade por parte dele, demonstrando certa reserva em relação a minha pessoa. Percebi que não me olhava nos olhos, embora se abrisse bem mais que as/os demais interlocutoras/es sobre aspectos mais pessoais. No entanto, sua animação aumentou ao discutir seus interesses, que incluem música, esportes e criação.

Demonstrou gostar bastante de esportes, tendo praticado várias modalidades, como futsal, capoeira, handebol, judô e vôlei. Conferiu ênfase especial aos dois primeiros, expressando já ter tido o sonho de ser jogador de futebol e de amar e admirar a capoeira. Quase todas as modalidades foram praticadas por meio de programas sociais gratuitos oferecidos pelo governo do Distrito Federal. Adão também aprecia muito a música, é bastante eclético e gosta de *rap*, *funk*, *trap*, música nordestina no geral, samba, sertanejo, entre outros. Revelou gostar de criar e contar piadas e de fazer as pessoas rirem, demonstrando suas habilidades durante a entrevista. Quanto mais divertida ficava nossa conversa, mais ele se sentia à vontade para compartilhar suas histórias e pensamentos. Também mencionou gostar de compor músicas, mentalmente, não tendo a prática ou o interesse em escrevê-las ou registrá-las. Gosta de aprender coisas novas: “*não gosto de ficar parado*”; e tem feito curso de assistente administrativo

⁹³ As entrevistas com Adão Messias foram realizadas presencialmente nos dias 04 de outubro e 01 de novembro de 2023, em escola localizada na Região Administrativa do Núcleo Bandeirante, no Distrito Federal.

⁹⁴ Samambaia Norte é uma região administrativa periférica que fica há 31.7km do centro de Brasília.

e de informática com o objetivo de ampliar as possibilidades de conseguir “*um emprego melhor*”. Em sala de aula, Adão é bastante participativo, com perguntas curiosas, inteligentes e provocativas, apesar de dizer que se sente desinteressado nas aulas de sociologia.

Comentou em várias situações sobre ser muito “*temporal*”, “*de momento*”, “*de fase*”, “*afoito*”, sobre ter o costume de mudar de ideia com frequência e de não se apegar às coisas. Todos esses termos foram utilizados em sua fala ao longo da conversa, sendo um dos exemplos o fato de pendular bastante em relação à vontade de frequentar ou não a escola, embora queira seguir até o fim o objetivo de terminar o Ensino Médio, conforme definido como objetivo principal por sua mãe, como explorado anteriormente.

A partir de nossa conversa, consigo observar um receio de se envolver com pessoas, com potenciais relacionamentos amorosos, com a escola ou nas várias situações ou condições que denotam sensação de inadequação usando a expressão “*isso não é pra mim não*”. Certamente podemos não caber em lugares, papéis, ideias e circunstâncias, mas no caso de Adão ficou marcada uma dicotomia fixa entre o que entende ser capaz ou não de fazer, como a distinção entre o fazer manual e o intelectual, como se não pudesse acessar o outro lado. Interpreto tal ambivalência não só como uma valorização das coisas mais práticas e manuais, mas como um sentimento de inaptidão para essas outras habilidades, como se elas não fossem utilizadas e necessárias nesses mesmos processos e como se elas não fossem para ele. Interpreto esse sentimento como um reflexo de uma face do racismo em sua autoimagem. Voltarei a esse tópico mais adiante.

Apesar dessa compreensão interna, há um sentimento subjacente de expectativa em relação a seu devir a ser. Explico. Existe um senso de espera para um momento que há de vir, no sentido de conquistar o que deseja, fazer arte, aprender a fazer dinheiro, proporcionar à mãe. Não quis me falar sobre seus planos, como forma de preservar algo muito precioso que estava gestando, mas me disse que quando se tornar real: “*tu vai falar: ‘eita, é ele’*”.

Podemos sugerir que o contexto de Adão aponta para uma vulnerabilidade social. Ele pensa sobre ela e já se prepara psicologicamente para o que vem. Faz as contas: a mãe tem hoje 56 anos; quando ele tiver trinta, ela terá 80. Com o pai, não há contato, e sugere que não pode esperar dali. Da experiência de ir morar próximo a outros parentes em Samambaia, tirou a seguinte lição: bom para não se prender tanto à mãe e, assim, ter outras referências familiares, ou outras pessoas com quem possa

contar. A entrevista pareceu repercutir como um rastro de esperança, ou de significação, pelo processo de ser ouvido, de ser levado a sério e de ter uma interlocutora rindo de suas piadas. A esperança ou, diria, a chama, estavam demarcados também na forma como conversava com o gravador e contava sua própria história sabendo e esperando ser ouvido no tempo de hoje, mas mais ainda no tempo do depois. Diz à mãe, se dirigindo ao gravador, que ainda volta para a igreja “*prometo, mãe, se um dia eu sair daqui*”. De certo, devia estar achando a entrevista longa demais, embora gostasse do exercício do compartilhamento. Em outro momento falou sobre estar buscando seus sonhos, “*se vocês aí que ouvirem e se eu tiver errado, tô nem aí, meu fi⁹⁵, não me importo com vocês*”.

4.2.2. Os efeitos do racismo na autopercepção étnico-racial: Adão Messias e a denegação racial

Como já observado, Adão se identifica em termos de cor e raça como pardo. Demonstra em alguns episódios, ao longo da dissertação, negação a uma identidade negra. Diz-se pardo e que por esse motivo participaria da pesquisa, e que “*se fosse preto, não participaria*”. A colocação anterior denota vontade de afirmar:

não sou preto.

E abre algumas suposições: (i) não sou preto, porque sou pardo; (ii) não sou preto, mesmo que alguns me chamem assim; (iii) não sou preto, mesmo que você possa querer me dizer que eu sou; (iv) não sou preto, mesmo que eu tenha familiares que sejam; (v) não sou preto, mesmo que em algum nível eu possa parecer; ou ainda (vi) não sou preto, porque sou fruto de uma multiracialidade. Tais interpretações advêm do que pode ser observado pelas colocações de Adão ao longo deste trabalho. Ele manifesta que não se identifica muito como negro, mas sim como pardo, pela fluidez da sua cor, pois em momentos variados ele se entende “*pardo*”, “*amarelo*” ou “*vermelho*”. Entende ter uma “*cor estranha*”, talvez influenciado por como o referenciam, e questiona: “*não sou branco, não sou negro, o que eu sou?*”. Pendula ao dizer que todos os dias se agrada com sua cor, ao mesmo tempo em que diz não gostar. Não entende algumas situações que vivenciou como discriminação racial, pois estas, em seu entendimento, se dão mais com os negros, que são os mais afetados.

⁹⁵ “meu fi” seria uma abreviação de meu filho. Usado comumente entre jovens para se referenciar a alguém, da mesma forma como falaria meu amigo, meu irmão, meu camarada.

Dizer que não é preto sem ter sido perguntado, já que a pesquisa buscava captar autodeclarados pardos, é bastante significativo. Lélia Gonzalez (2020) aciona o termo “denegação” do psicanalista austríaco Sigmund Freud para abordar sobre o que ela chamou de neurose cultural brasileira. Tal condição cultural da nação manifesta o racismo como seu principal sintoma, em que os indivíduos, ou a ideia de nação, sabendo ter raízes africanas e indígenas, fingiria não tê-las como forma de escapar de uma herança negativa, de forma a estar mais próxima do objetivo de se tornar uma nação branca. A denegação, conforme discutida por Gonzalez, significa um processo psicológico pelo qual o indivíduo, como mecanismo de defesa, recusa conscientemente um desejo ou uma internalização que de fato possui. Em outras palavras, quando Adão diz que não é preto, ele está internalizando sê-lo em algum nível. Mas por meio do recalque, nega e expressa essa rejeição. Fanon ([1952] 2008), como mencionado anteriormente, vai questionar como um indivíduo racializado pode se apropriar de uma identidade que é associada a tantos estigmas negativos. E entende, a partir dessa chave, o mecanismo da negação.

Isildinha Nogueira (2017), psicanalista brasileira, defende que o processo psicológico pelo qual os negros passam, em termos do inconsciente, é de fato confuso. A recusa do próprio corpo poderia se dar em relação ao pertencimento à negritude e/ou à experiência cotidiana do racismo. Para Nogueira (2017: 111), ter o outro, normalmente branco, como ideal para se ser sujeito “significa não ser o real do próprio corpo, que deve ser negado para que se possa ser o outro [...] Mas essa imagem de si, forjada na relação com o outro, é por este negada, estabelecendo-se aí uma confusão entre o real e o imaginário”.

Portanto, quando Adão não relaciona ser chamado de “*beicin*” como um apelido de cunho racial e discriminatório, ao mesmo tempo em que justifica que a “*brincadeira*” se dá em referência a seus lábios escuros, como os da mãe - que ele caracteriza ser de pessoas negras, indicando que por possuí-los seria também negro -, pode significar uma confusão entre o real e o imaginário, como acentua Isildinha. Nesse sentido, existe uma aproximação de Adão com uma evitação ou negação a um entendimento, ou a um processo racial aproximado da negritude no sentido em que: pendula em gostar e não gostar de sua cor; nega ser preto sem ser questionado, se diz negro em algum momento, mas em todos os outros recusa ser.

É compreendido como negro pelos colegas na escola, ao passo que é embranquecido em casa. Comentou que a mãe é negra, embora se entenda como parda,

“mas se você olhar bem, você vê que ela não é parda, é negra”. Entretanto, revela que comenta com a mãe que ela pode se identificar como quiser – “se quiser se identificar como transparente, pode”. A negação pode ter sido gestada no ambiente familiar, a partir do embranquecimento promovido a si por eles, e a eles mesmos.

Sua fala diversas vezes demonstra a insatisfação com sua cor, e com a negritude, em geral. Comenta que não gosta quando pega sol, pois fica vermelho, e fez comentários querendo dizer que é fruto de algo ruim sendo filho de negro com pardo: “*parado com preto cagou tudo*”. Como argumenta Lia Schucman (2023 [2018]:45), em pesquisa sobre famílias interraciais, analisando mecanismos de negação e autodepreciação:

a autodepreciação torna-se um dos mais fortes instrumentos de opressão sobre sujeitos pertencentes a grupos cuja imagem foi deteriorada. Portanto, os significados racistas produzidos em torno de uma identidade marcam suas vítimas de forma cruel, subjugando-as por meio de um sentimento de incapacidade, ódio e desprezo contra si mesmas.

Em outra ocasião, Adão fez referência a uma situação em que em uma apresentação do Dia da Consciência Negra, em anos anteriores, exposição que ele nomeou como vergonhosa, uma pessoa se questionava se era negra.

O personagem se questionava:

- Eu sou negro?

E Adão remendou ao narrar:

- não, misera, tu parece com o chorume, como é que tu não é negro?

Fiquei com vontade de falar assim.. ‘tu é da cor dessa capinha aqui’

[apontando para a capinha de cor preta do celular].

Chorume remete a um resíduo líquido formado a partir da decomposição de matéria orgânica presente no lixo, e costuma ter a cor escura. Adão usa esses termos e se movimenta ao falar como quem “brinca” com tudo isso. A negrura está em lugar negativo. Tem lugar positivo, à primeira vista, nos seus artistas favoritos de *rap* e *trap*, referenciando a um deles como “*pretão chique*”, mas que pode ser interpretado como inseridos no estereótipo do “negro *entertainment* (jogadores de futebol, artistas, os negros símbolos da democracia racial)” (Carneiro, 2023: 337). Talvez, tornar-se artista, como deseja, passe por ser visto de forma diferente, valorada.

A associação da brancura como padrão de beleza está presente ao desqualificar a si mesmo e a outros e ao brincar com um primo que fez uma tatuagem de um jesus branco, loiro, dos olhos azuis, ao qual diz que: “*com esse jesus até eu caso. bonito desse jeito*”. Ao mesmo tempo em que faz a crítica do jesus loiro, demonstra a predileção pela

brancura, em que sendo branco, dos olhos azuis, até ele, que se identifica como heterossexual, se casaria. A ação de “casar com” não passa ileso. Significa vincular-se, fundir-se com, de alguma forma. Percebe-se, a partir do exposto, um processo de autorejeição em Adão. Sobre o tema, Isildinha Nogueira (2017: 111) indica que:

no processo de identificação, em que o sujeito introjeta, parcial ou totalmente, por meio da imitação ou da incorporação, o objeto amado ou odiado, ou ambas as coisas simultaneamente, reagindo, assim, ao amor ou ao ódio pela incorporação das propriedades do objeto. Esse mecanismo é o que a psicanálise caracteriza de identificação com o agressor. Dessa forma, o agressor é internalizado. Assim, não é necessária a presença física de um agressor, porque o negro passa a se autorrejeitar.

Dessa forma, autodeclarar-se pardo e não se identificar com uma negritude, apesar dos relatos indicados, significa, a partir do observado em Adão, amenizar os efeitos do racismo, e aproximar-se de uma identidade aceitável. De acordo com Kabengele Munanga (2023 [1999]), o caminho da negação da negritude para os pardos, mulatos, é um caminho que surge no período colonial, a partir do desejo dos “mestiços” de se desvincilharem de uma imagem do negro, ou do escravizado, gerando o que ele entende como a desconstrução da solidariedade entre negros e mulatos e que repercute na sociedade até os dias de hoje. Dessa forma, entendendo-se outro em relação ao branco, no sentido de inferiorizado, este sujeito pode restringir-se a pensar ser capaz de fazer apenas algumas coisas que caberia à sua marcação racial, negra, demarcando uma autoestima negativa, que lhe reserva ser menos pois este é lugar que entende ser o seu na sociedade, embora dentro de si se saiba habilidoso e criativo, e cheio de sonhos.

4.2.3. Nuances de cor e (multi)racialidade

eu sabia que eu num era preto, num era branco...aí eu falei, ou eu sou amarelo, ou sou pardo. aí eu coloquei lá pardo.
(Adão Messias).

Outro termo que Adão aciona em sua fala para referenciar a outras pessoas, e às vezes a si, em condições de dúvida, é o termo amarelo, mas não no sentido da categoria amarela destinada aos brasileiros de ascendência asiática, mas para remeter-se a um pardo mais claro, ou ainda como uma pessoa que está mais clara ou “desbotada”. Segundo sua percepção, há “*muitas vertentes de pardo*”. Menciona que a mãe é negra e que o pai é pardo mais claro: “*ele é amarelo*”. Como referência, olhou para mim e disse “*tua cor, essa cor aí do teu braço. amarelo*”. Diferencia o pai entre amarelo ou pardo,

considerando sua compreensão de variação de cor que o pai apresenta, já que *“tem época que ele fica branco [...] mas ele é pardo”*. Menciona que tem o pardo amarelo, tipo eu e o seu pai, que se aproximam mais do branco; e o pardo vermelho, tipo ele mesmo, que se aproxima mais do negro. Provê explicações a partir de diferenças na questão fenotípica, como a cor dos lábios e da pele. E justifica: *“você é parda de um jeito e eu sou de outro”*.

Entretanto, o pardo, em sua percepção, não se remete ao branco ou ao negro somente, como pareceu anteriormente. No caso de seu pai, que explica ser *“descendente de índio, de caboclo e de europeu”*, indica que sua cor parda amarela tem que ver com o que ele chama de *“coisa de índio”* ao mencionar que *“índio você vê da pele vermelha e índio da pele amarela”*. Surge aqui um novo termo: caboclo. E repete: a mãe seria além de descendente de negros, seria também de caboclos, pois assim compreende sua avó por parte de mãe. Segundo Adão, pelas histórias que sua mãe conta é de que ela nasceu numa oca, numa casinha de interior do Maranhão, casa de taipo, *“aqueles barrozão assim que jogava [...] Era oca mesmo, era índio”*. Por fim, me relatou que se compreende, conseqüentemente, como pertencente a uma geração de caboclos.

A partir dos termos utilizados por Adão, adentro dois aspectos de importância para a análise: a utilização do termo amarelo e a influência regional no uso do termo caboclo. Sobre o uso do termo amarelo, no contexto desse trabalho, nota-se que Katrina também utilizou em determinado momento o termo para se referir a familiares, que entendia como mais claros, em termos de cor. Isso foi algo também notado por mim em significações realizadas por membros da minha família ao discutir sobre o tema. Ao investigar sobre o uso do termo para se referir a pardos mais claros, observei que o tema aparece como presente no contexto do Distrito Federal, como é apontado na Pesquisa das Categorias Étnico-Raciais da População (PCERP) do IBGE e nas análises posteriores sobre ela.

A pesquisa foi realizada pela primeira e única vez em 2008, com o intuito de conhecer melhor o sistema de classificação de cor ou raça no país e o aprimorar. Foi realizada nas seguintes unidades federativas (UFs): Amazonas, Paraíba, São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Distrito Federal, cada uma delas representando cada

grande região do país⁹⁶ (Petruccelli & Saboia, 2013). A pesquisa no âmbito do Distrito Federal revela que a maioria das pessoas que se autotranscreveu como amarela foi heterotranscrevida pelos recenseadores como morenos ou pardos, denotando ser uma categoria nativa para se referir a pardos de pele mais clara.

Já o uso do termo “caboclo” por Adão, não utilizado por outras/os interlocutoras/es me remete a sua territorialidade demarcada. Caboclo tem vários significados no contexto nacional, e pode se referir, de acordo com o dicionário Houaiss⁹⁷, a aspectos fenotípicos, culturais e étnicos. Vê-se que em termos fenotípicos é referido à pessoa que resulta da mistura de branco com índio; pessoa de cor morena ou avermelhada e cabelos negros e lisos. Também pode se referir a pessoas do campo, descendentes de indígenas. Tem raízes mais reivindicadas na Amazônia e no Nordeste brasileiro, embora também esteja presente em outros estados do país (Ribeiro, 1995), e em certo sentido pode ser visto como o resultado da interiorização do mundo dos brancos (Oliveira, 1976).

O termo também pode ter um cunho pejorativo em algumas regiões do país, elaborado pelos brancos, ao referenciar indígenas que tiveram contato com a civilização e com o branco, ou seja, civilizados, desqualificando a origem étnica desses sujeitos⁹⁸ (Oliveira, 1976; 1996). “De todo modo, os caboclos foram percebidos a partir de uma ótica pejorativa, como atrasados, de péssimos hábitos e/ou que representavam uma pessoa do interior com traços culturais e físicos indígenas (Motta, 2005)⁹⁹” (Andrade & Araujo, 2023: 14-15).

⁹⁶ “Essa escolha foi baseada em critérios de representação étnico-racial e, também, em fatores logísticos e operacionais, que favoreciam, no momento, a realização da pesquisa de campo em determinada unidade” (Petruccelli & Saboia, 2013: 7).

⁹⁷ Uso do dicionário Houaiss por meio do sítio da www.houaiss.uol.com.br

⁹⁸ Roberto Cardoso de Oliveira em seu livro “O índio no mundo dos brancos”, de 1996, realiza investigação sobre a problemática das relações interétnicas dos Tükúna com o homem branco. Nesse contexto, ele argumenta que “o contato entre índios e brancos no alto Solimões teve como sua consequência mais imediata o surgimento de uma nova categoria social: o caboclo. O caboclo, na área tomada para investigação, é o Tükúna transfigurado pelo contato com o branco. Ele se diferencia dos grupos tribais do Javari, porquanto se constitui para o branco numa população indígena pacífica, “desmoralizada”, atada às formas de trabalho impostas pela civilização, e extremamente dependente do comércio regional. Em suma, é o índio integrado (a seu modo) na periferia da sociedade nacional, oposto ao “índio selvagem”, nu ou semivestido, hostil ou arredio, exemplificado na paisagem do alto Solimões pelas tribos do Quixito e do Curuçá. Em certo sentido, o caboclo pode ser visto ainda como o resultado da interiorização do mundo branco pelo Tükúna, dividida que está sua consciência em duas: uma, voltada para os seus ancestrais, outra, para os poderosos homens que o circundam. O caboclo é, assim, o Tükúna vendo-se a si mesmo com os olhos do branco, isto é, como intruso, indolente, traiçoeiro, enfim, como alguém cujo único destino é trabalhar para o branco” (Oliveira, 1996: 117).

⁹⁹ Motta, Márcia. 2005. Dicionário da terra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

Como visto na seção anterior, o termo caboclo foi instituído como uma categoria de classificação estatal, e utilizado nos primeiros anos do recenseamento geral do Brasil, de 1872 e 1890. A categoria tinha como objetivo identificar os indígenas e/ou seus descendentes, excluindo da categorização nacional a variável étnica dos indígenas, que só se torna uma categoria propriamente para este fim em 1991, após muitos esforços de acadêmicos e de movimentos da sociedade civil. Antes disso, nos censos de 1900 a 1991, a categoria “caboclo” foi subsumida à categoria “pardo” (Daflon & Camargo, 2023).

É muito marcada na fala de Adão o pertencimento e referências a aspectos culturais vinculados ao estado do Maranhão, de onde sua mãe é proveniente, manifestando a vivência tanto na linguagem, nos interesses e nas referências. O pai é da Bahia, e manifestou conhecimento sobre as histórias dos antepassados de seu pai. Noto não só em Adão, mas em outras/os interlocutoras/es que alguns/algumas são originários de outros estados, ou têm pais ou responsáveis que migraram para o DF.

A trajetória sócio-histórica da cidade está inteiramente ligada à dinâmica de imigrações e algumas significações raciais das/os interlocutoras/es, conforme suas próprias explicações, são provenientes de outras regiões, como a identidade cabocla, indicada por Adão. Esses diálogos levantam perspectivas para futuras pesquisas específicas sobre a temática, se valendo do fenômeno da migração como ferramenta de análise (Lobo, 2018). Tendo em vista que a identidade é relacional e que as compreensões raciais variam de contextos socioeconômicos, regionais, geracionais, entende-se que pode variar também nas significações produzidas por um indivíduo que migra de uma região do país para outra.

Por fim, a partir da análise biográfica dos diálogos estabelecidos com Adão Messias, interpreto que sua autocompreensão como pardo tem referências características de uma perspectiva nativa do Distrito Federal, ao mesmo tempo que elabora outros termos, categorizações, para se referir aos pardos e, ademais para diferenciá-los. Em sua perspectiva, os pardos representam uma categoria bastante diversa com muitas nuances étnico-raciais, conforme pode ser descrito a partir de sua narrativa, assim como está refletido nas oscilações do censo e nas análises da literatura acionada. Em vista disso, Adão aciona uma compreensão de racialidade múltipla, entendendo-se como pardo, em termos de cor; como caboclo, em termos de um pertencimento ancestral e territorial; mas, também, com certa aproximação com a negritude, apesar de não se reconhecer

como tal, evitá-la ou negá-la veementemente como uma identificação para si, mesmo que em sua narrativa demarque poder ser lido socialmente como negro.

4.3. Chamaram-me negra, índia e coloquei numa caixinha para pensar depois: imposição de racialidade e o devir de Helena.

“ainda quero descobrir se sou negra”
(Helena)

Helena tem 16 anos, nasceu no estado do Goiás, em Valparaíso, e mora no Riacho Fundo II¹⁰⁰, desde o início de 2023, com a avó materna e o marido da avó, o qual também chama de avô, ambos aposentados. Antes vivia com a mãe, mas a mudança teve como fundamento poder ter mais estabilidade financeira, espaço para estudo e mobilidade facilitada para os lugares por onde circula. Seus pais são separados e ao longo da vida, morou com o pai, com a mãe, com os avós, com a tia, em várias cidades do DF e no RJ, por um período curto. Tem três irmãos, os quais apenas um é do mesmo pai e mãe. Helena se define como uma pessoa muito curiosa, autodidata, com muito interesse em livros e filmes de romance, animes, dorama, assim como em música, entre a música clássica, gospel e mpb. Toca violão e tem o desejo de aprender a tocar outros instrumentos musicais, como o piano. Frequenta a igreja evangélica, namora, faz inglês e estuda por conta própria para o vestibular. Seu grande sonho é se casar e construir a própria família, identificando-o como seu sonho fixo. Participei de apenas uma aula da turma de Helena, na qual atua como representante, mas em pouco tempo de interação nesse meio deu sinais de que tem alto engajamento na escola.

Com a frase da epígrafe, Helena¹⁰¹ finaliza a nossa segunda conversa. Desde criança, Helena se entende como parda: *“me lembro de olhar assim e falar: ‘eu sou parda’*”. O termo utilizado era de fato o “pardo”, sendo bastante usual ao longo de sua vida; e referenciado como cor e etnia, em seus termos. Mencionou que percebemos-nos por comparação: *“a gente sabe o que é uma cor negra e uma cor branca”*, definindo-nos, portanto, a partir do que não somos. Define-se meio-termo na cor da pele, no cabelo ondulado e reforçou a frase que normalmente se repete entre aqueles que se sentem nesse lugar: *“branca demais para ser negra e negra demais para ser branca”*. Meio-termo tem referência – se dá em relação a grandes polos contrastantes: o branco e

¹⁰⁰ Riacho Fundo II é uma região administrativa periférica do Distrito Federal que fica localizada há 28.2km de Brasília.

¹⁰¹ As entrevistas com Helena foram realizadas presencialmente nos dias 28 de setembro e 25 de outubro de 2023, em escola localizada na Região Administrativa do Núcleo Bandeirante, no Distrito Federal.

o preto. Ali estaria ela, no *continuum* de cor, em suas percepções. É a única parda entre quatro filhos brancos. Garantiu-me, em tom de brincadeira e por sua necessidade, que não era adotada. Discutimos como é próprio da nossa miscigenação termos em uma mesma família ampla variedade em questão de cor e tipo fenotípico (mesmo que tenha me explicado que dois dos irmãos são de pais diferentes). Relatou que nunca percebeu discriminação contra si no ambiente familiar, e em nenhum outro, mas que se sentia diferente em relação aos irmãos. Sua proximidade quanto ao fenótipo é com a avó, parda como ela, com quem mais se parece.

4.3.1. Parda ou negra? O debate sobre a agregação de pretos e pardos na categoria negra e como ressoa na experiência de Helena

Helena narra que começou a ter dúvidas em relação a sua identificação racial depois de um episódio em que uma vizinha, amiga próxima da família, lhe disse que ela não era parda, mas sim negra. A vizinha também lhe relatou que os termos morena e parda não são corretos, e que, sendo negra, fica muito brava quando alguém a chama de morena. Helena ficou em dúvidas pois em sua percepção a vizinha “*parecia saber muito bem do que estava falando*”, embora Helena nunca tivesse se entendido como negra e nunca antes tivesse imaginado ter sido lida dessa forma. Quando pergunto como aquela fala a mobilizou, me diz que:

Na verdade, eu nem questioneei. para mim, eu falei, bom, eu recebi uma informação... bom, eu não, não tenho nenhuma base para poder formular ela dentro de mim, então vou guardar no cantinho e vai ficar ali. Aí ficou guardado. Até hoje (risos).

A vizinha estava alertando Helena sobre termos que do seu ponto de vista seriam questionáveis para se referenciar a mulheres negras, pretas e pardas - rejeitando o termo morena para designar a si. O termo “morena/o”, conforme argumentam alguns autores, muitas vezes é utilizado para funcionar como nomeação eufemística a pretos, pardos e não-brancos, de uma forma geral, com vistas a minimizar ou ofuscar proximidade com a negritude, ao mesmo tempo em que o termo também se aproxima de nomes que usam a raça como uma situação passageira ou circunstancial e não de forma fixa. Tal ambiguidade do termo seria uma forma de escapar de concepções racializadas de identidade (Daflon, 2017; Sansone, 2003).

Sobre o termo pardo, interpreto que a vizinha chamava a atenção de Helena para uma compreensão de que pardos são negros, conforme convencionou-se chamá-los, em alguns contextos, depois da agregação de pretos e pardos em uma mesma categoria. Tal

agregação foi consequência de forte mobilização dos movimentos negros como forma de prover críticas à ideologia nacional da mestiçagem e da democracia racial, que minimizava as desigualdades raciais entre branco e não-brancos, e de construir uma identidade negra positivada. A junção das categorias foi defendida posteriormente por parte de teóricos acadêmicos a partir dos anos 70, tendo em vista a proximidade dos dados socioeconômicos entre elas (Hasenbalg, 1979; Daflon, 2017; Silva & Leão, 2012).

A partir da análise de dados produzidos pelo IBGE, os sociólogos Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Valle e Silva (1980) demonstraram que “pretos e pardos possuem um perfil socioeconômico muito semelhante em termos de renda, riqueza, ocupação e anos de escolaridade. E que esse perfil é significativamente inferior ao dos brancos” (Daflon, 2017: 67). Os autores também demonstraram que as desigualdades econômicas e sociais entre os autodeclarados brancos e não-brancos (termo que utilizavam inicialmente¹⁰²), não são explicadas pelo processo histórico de escravidão, nem pela predominância de negros e brancos em classes distintas, mas “resultam inequivocamente de diferenças de oportunidades de vida e de formas de tratamento peculiares a esses grupos raciais” (Guimaraes, 2003: 103). Como os dados socioeconômicos não variavam muito, defenderam a agregação já manifestada pelos movimentos negros na política, no sentido de unificar a luta por reduzir as desigualdades raciais (Neves, 2022). Tal escolha também foi reforçada para viabilizar as análises estatísticas tendo em vista que a categoria preta teria baixa representação ou densidade amostral (Guimaraes, 2003; Paixão & Carvano, 2008).

Nesse momento, de acordo com Guimarães (2003), o termo “negro”, utilizado para designar afrodescendente, e o discurso da desigualdade racial, que demonstra que estes estão em uma posição inferior na sociedade brasileira, ganharam credibilidade nas ciências sociais e influenciaram o discurso político. Essa agregação foi ganhando força e se estabelecendo aos poucos. Teve ainda maior adesão dos órgãos institucionais quando instituída em forma de Lei 12.288 – pelo Estatuto da Igualdade Racial - em 20

¹⁰² Conforme indica Verônica Daflon (2017: 67), ao denominar o agregado de pretos e pardos como ‘não-brancos’, os autores destacam que foi uma forma de escapar do debate político e normativo da identidade racial. De acordo com eles, “não-branco” é uma categoria analítica. Ela não existe como identidade viva”. Carlos Hasenbalg também destaca que a agregação é útil para estudar as desigualdades, ou seja, para tratar essencialmente dos processos de estratificação socioeconômica, mas que não significa que sejam intercambiáveis quando examinadas as relações sociais. Ou seja, que haveria diferentes nuances nos processos de racialização desses indivíduos (Daflon, 2017).

de julho de 2010¹⁰³. Tem sido acionada tanto para políticas públicas quanto para estudos sociológicos e econômicos que visam detalhar e compreender as desigualdades raciais no país.

A atuação e os esforços dos movimentos negros foram bem-sucedidos em evidenciar as hierarquias raciais que estruturam a sociedade brasileira, para contestar a ideologia da democracia racial, revelando como esse discurso normaliza as condições de desigualdade e impede a adoção de medidas efetivas para a reparação (Bernardino-Costa, 2023). Essas ações foram eficazes em promover a implementação de políticas públicas e em construir uma identidade negra afirmativa que se propõe a desafiar as linhas de cor estabelecidas pelas fronteiras coloniais.

Nesse contexto, a ideia de mestiçagem e os termos associados a cores intermediárias, como moreno, mulato e pardo passaram a ser rejeitadas, sob o argumento de que contribuiriam para uma ideologia que dilui a identidade negra (Daflon, 2017; Munanga, 2023 [1999]). À vista disso, a filósofa e militante antirracista Sueli Carneiro (2023: 53; 2004) defende que o fortalecimento de uma identidade negra deve considerar também as multiplicidades de ser negro no Brasil.

A miscigenação tem se constituído num instrumento eficaz de embranquecimento do país, por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm na base o negro retinto e no topo o "branco da terra" oferecendo, aos intermediários, o benefício simbólico de estarem mais próximos do ideal humano, o branco. Isso tem impactado particularmente os negros brasileiros, em função desse imaginário social que indica uma suposta melhor aceitação social dos mais claros em relação ao mais escuros, o que parece explicar a diversidade de expressões que pessoas negras e seus descendentes miscigenados adotam para se autodefinir racialmente, tais como: moreno escuro, moreno claro, moreno jambo, marrom bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzos, ou seja, confusos, de tal maneira, que acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE, pardo! E pardo é algo que ninguém consegue definir nem como raça nem como cor. Talvez o termo se preste apenas a agregar aqueles que, por terem a sua identidade étnica e racial destrocada pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude carrega socialmente, não sabem mais o que são ou simplesmente não desejam ser o que são.

Erico Andrade, filósofo e psicanalista brasileiro, por sua vez, defende no livro *Negritude sem identidade: sobre as narrativas singulares de pessoas negras* (2023) que

¹⁰³ O Estatuto define como população negra: “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112288.htm

a autodenominação como "pardo" revela uma tentativa de aproximação com o branco e um afastamento do negro. Como Carneiro, ele entende essa escolha como um reflexo da ideologia da branquitude, que carrega um “orgulho de se parecer mais com quem coloniza do que com quem foi humilhado no processo de colonização” (Andrade, 2023: 151). Para o autor, esse comportamento estaria enraizado no projeto da modernidade brasileira de apagamento do negro, que retira dessas pessoas a possibilidade de construir suas próprias narrativas, livres dos estigmas e da gramática da branquitude. Assumir-se pardo significa, para Andrade, colocar-se distante da negritude, estigmatizada, ao mesmo tempo em que representa desvincular-se das marcas da violência e da pobreza que afetam de maneira mais acentuada as pessoas negras. Ele sugere, portanto, que é preciso romper com o "pacto dos pardos" e adotar uma negritude que ultrapasse a identidade cristalizada e imposta, que relaciona o negro apenas ao sofrimento. A proposta do psicanalista é construir uma identidade autônoma, resistente à identidade colonial, pois não há uma "essência" de ser negro, mas sim uma experiência e uma corporeidade que sempre resistiram a qualquer identidade fixa.

De acordo com Verônica Daflon (2017: 59), essas argumentações optam em “favor de uma classificação polarizada entre “branco” e “negro” associada à valorização e posituação dessa segunda categoria” (Daflon, 2017: 59). Nesse sentido, pode-se sugerir que a perspectiva da vizinha de Helena se alinha à do movimento negro, que considera que chamar uma pessoa de parda ou morena é “uma forma de negar sua negritude e um gesto de condescendência associado a um ideal de branquitude” (Daflon, 2017: 59).

Contudo, Helena também relata o seguinte:

Helena: Já me chamaram de índia também, que eu acho que eu tinha feito uma trança no cabelo.

Minha tia também já me chamou de Juruna, alguma coisa assim.

Carolina: E o que você acha disso?

Helena: Não contesto, guardo num potinho assim.

Carolina: Mas o que você sente quando as pessoas falam isso?

Helena: [Pausa]. Deve ter algum motivo.

E, em seguida, complementa:

Helena: Ah, quando era criança, minha mãe contou que meu bisavô, ele era filho de “índio”, então pra mim eu tinha aparências indígenas. (risos)

Carolina: De onde seu bisavô era?

Helena: Um, não sei, acho que é do Nordeste.

Carolina: O que mais você já ouviu falar sobre eles, seus bisavós, avós?

Helena: Meu bisavô, ele foi um pastor, ele até fundou o Ministério de igreja. E, bom, ele tinha uma aparência indígena. O filho dele também tinha. Só que ele casou com uma mulher, uma carioca 100% branca. Você olha para ela, ela brilha mais que a luz do Sol.

A meu ver, Helena dificilmente seria lida como negra no contexto do Distrito Federal. Também certamente não seria lida como branca. Apresenta cor parda, cabelos castanhos escuros, lisos-ondulados, o que provavelmente a associa a uma materialidade no corpo de características associadas a indígenas ou caboclos e que por isso constantemente é referenciada dessa forma, tanto no meio familiar quanto em outros meios sociais, mesmo que a classificação como indígena não seja fenotípica, como veremos na seção 4.4. O estudo da antropóloga Camila Galan de Paula (2023) sobre semânticas da indianidade em uma cidade no sudeste piauiense também retrata que associações a ascendência indígena entre seus interlocutores se dá por uma associação ao fenótipo.

Portanto, possuir marcas no corpo que lhe associem com indígenas, ter um bisavô indígena, e apresentar um fenótipo que dificilmente seria lido como negro localmente complexifica o apontamento levantado pela vizinha de que Helena deveria utilizar o termo negra e não parda para se identificar. Essa afirmação parece também não ter base em termos da experiência e socialização de Helena, conforme expressado.

Contudo, de acordo com Flávia Rios (2024: 10; 2019), na junção de pretos e pardos como negros, a partir da perspectiva dos movimentos antirracistas, a categoria “negro” não se referiria à “cor da pele, mas à posição numa dada estratificação social”, ou seja, referindo-se a uma luta conjunta em favor do rompimento das desigualdades. Nessa mesma linha de raciocínio, os economistas Marcelo Paixão e Luiz Carvano (2008), insistem que é preciso olhar para o tema a partir de sua fundamentação social e não biológica:

independentemente das efetivas origens de uma pessoa de cor ou raça autodeclarada parda, o fato é que seus correspondentes indicadores sociais apresentados sugerem que as mesmas estão imersas no interior de uma sociedade que não valoriza suas marcas raciais, conquanto atenuadas em termos de seus traços africanos típicos (Paixão & Carvano, 2008: 49-50).

Ou seja, para esses autores, pretos e pardos como categoria negra segue sendo estrategicamente importante para a implementação de políticas públicas, pois conforme

defende Rafael Osório (2013: 24), pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), “é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados”.

Contudo, para outras perspectivas como a de Geni Núñez, psicóloga social brasileira e indígena do povo guarani, tal argumento funciona como forma de afirmar que existe uma fundamental hierarquia racial no Brasil entre brancos e não brancos, entretanto, corrobora com o histórico apagamento de populações indígenas (Núñez, 2022), conforme será aprofundado no tópico seguinte. Antes, volto-me para alguns argumentos levantados acima a partir da complexidade da junção das categorias.

Primeiramente, conforme destaca o sociólogo Antônio Sérgio Guimarães (2003), o termo “negro” para o agregado de pretos e pardos, em seu início, gerou uma certa “confusão” já que não se referenciava a um conceito analítico, nem nativo; não tinha sustentação nem na biologia, nem na sociologia e não circulava esse entendimento na sociedade brasileira, mas apenas entre os ativistas e simpatizantes do movimento negro. Embora o agregado seja utilizado de forma ampliada nos dias de hoje, em várias instâncias, diria que ainda gera ou incorre em problematização, como pode ser observado nas constantes dificuldades de se definir quem é negro, e sujeito de direito das políticas de ações afirmativas, na sociedade brasileira, como será discutido mais adiante na sessão 4.5.

Ademais, conforme defende Verônica Daflon (2017: 71), esta interpretação agregada “nega a especificidade da categoria pardo e, a depender do caso, pode produzir distorções na pesquisa acadêmica no tocante à interpretação de dados que dizem respeito a dimensões da identidade, cultura e sociabilidade entre grupos de cor no Brasil”. Pois conforme destacam Paixão & Carvano, 2008: 48-49), o problema é que a cor parda e o termo em si “acaba agregando em sua rubrica pessoas de origens distintas (africanas, indígenas, caboclos, certos tipos de árabes etc)”. Assim sendo, “conceituar o negro, o preto e ou o pardo como genericamente afrodescendente torna-se um artifício perigoso [no sentido da] possibilidade de negar a diversidade que caracteriza o país e enfatizar a categoria afrodescendente em detrimento de outras” (Nascimento & Fonseca, 2013: 60).

Adicionalmente, embora vários estudos demográficos apontem que as categorias raciais do IBGE hoje correspondam àquelas que são mais representativas dentre uma série de categorias que fazem sentido em um contexto nacional (Osório, 2013), um outro aspecto deve ser levado em conta. Os pesquisadores Alessandra Santos Nascimento e Dagoberto José Fonseca, no artigo *Classificações e Identidades:*

mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça (2013), argumentam que as categorias étnico-raciais elencadas pelo IBGE, seja no levantamento censitário seja no imaginário social, são construções histórico-culturais hegemônicas e difundidas a partir da realidade da Região Sudeste e que tinham a pretensão de corresponder à realidade brasileira. Para os autores, “ao privilegiar, quase que exclusivamente, a produção teórica dos intelectuais do eixo Rio de Janeiro-São Paulo semelhante escolha não contemplou a diversidade do Brasil” (Nascimento & Fonseca, 2013: 55). Nesse sentido, como acentua Petrucelli,

“[...] as categorias utilizadas e as fronteiras definidas entre os grupos nas estatísticas oficiais, não são produto de um conhecimento supostamente objetivo da realidade, nem presumivelmente “científicas”, mas sócio-historicamente construídas, expressando relações de dominação entre o Estado e os diversos grupos étnicoraciais e destes grupos entre si (PETRUCCELLI, 2007, p. 120). (Nascimento & Fonseca, 2013: 53)

Logo, e conforme defendido na seção 4.1, observa-se como “as categorias de cor ou raça contribuem, direta ou indiretamente, para modelar e legitimar certo perfil identitário na população brasileira” assumindo o papel de ferramentas do Estado (Nascimento & Fonseca, 2013: 53). Contudo, a percepção social da cor e a escolha das categorias de cor são complexas, envolvendo não apenas características fenotípicas com valor e significado, mas também um sistema de categorias que se desenvolve no contexto da interação social (Nascimento & Fonseca, 2013).

Tensiona-se, portanto, a categoria “pardo” agregada à preta, pela complexidade sócio-histórica apresentada, pela diversidade de pessoas de origens distintas associadas e pelo fato de que o fenótipo pardo pode ser lido de forma diversa, a depender do contexto, e de quem analisa (Pereira & Siqueira, 2022); isto é, a depender “da forma como foi socializada a pessoa que se classifica ou que qualifica o outro, da cidade ou do bairro onde nasceu e até de quem são os membros da sua família” (Costa & Schucman, 2022: 467).

Por conseguinte, embora a proposta da agregação sirva politicamente como uma essencialização estratégica em termos de posituação da categoria negra e da reparação das desigualdades raciais que estão em níveis abissais entre brancos e não-brancos, a perspectiva está em disputa tendo em vista estar calcada em uma lógica binária, que evidencia uma dualidade branco-negro e secundariza outras identidades sociais brasileiras (Cardoso, 2018). O historiador Lourenço Cardoso (2018: 36) descreve que:

a oposição binária escravizador (português) e escravizado (africano), o antagonismo central da época da colonização e da escravidão (Freyre, 2001), tornou-se oposição branco-negro depois do “escanteamento” do indígena (extermínio, epistemicídio, isolamento, estereotipagem, etc). Portanto, a tríade matriz originária brasileira se tornou díade matriz: português-africano, dualidade fundamental do nosso “modo de pensar” sobre raça, às vezes, também etnia, expresso no conceito étnico-racial.

Assim, a lógica da razão dual racial além de promover o apagamento do indígena, também invisibiliza e secundariza outras possíveis identidades e/ou experiências. Ao mesmo tempo, é preciso elucidar o caráter da identidade em si, que é relacional, situacional e depende do contexto em que se está inserido, e que a consequente ambiguidade ou fixidez se dão por como estão estabelecidos os eixos de uma relação.

4.3.2. A saída pelo meio termo e pela multirracialidade

Conforme observado, Helena evoca querer saber se é negra, pelo apontamento da vizinha, ao mesmo tempo em que entende ser marcada por um “fenótipo indígena”, embora não seja indígena. Contudo, a forma como se sente está situada em um lugar intermediário, entre o branco e o preto. Não se entende branca, nem negra. E para ser indígena, conforme entendimentos estatais, teóricos e políticos, seria necessário, a princípio, ser reconhecida por um povo específico, e pertencer. Portanto, aí não está. Esse também é o lugar em que várias/os outras/os interlocutoras/es se situam, tendo esses dois polos contrastantes como lugares fixos, por uma suposta ambiguidade do fenótipo, em que não se é branco, nem preto, ou que pode ser, ao mesmo tempo, um pouco de um e um pouco do outro, mas não se é nem um dos dois essencialmente.

Como nos alerta Cardoso, a razão dual racial, própria da mentalidade racial brasileira, faz com que o “não-branco” seja enxergado nessa lógica de entremeios, ou como algo residual entre o branco e o preto. Conforme observado, nas perspectivas desracializadas das/dos estudantes, tendo como base polos fixos, se perceber em outro lugar - distinto destes - significaria falta de identidade ou, ainda, multirracialidade.

No sentido do multipertencimento, elucidado que esta dinâmica já se apresentou relevante na elaboração de algumas pesquisas exploratórias realizadas anteriormente. O pesquisador José Luis Petruccelli (2013) argumenta, a partir da análise do questionário da, já mencionada, Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População (PCERP), realizada em 2008, com o objetivo de compreender melhor o sistema de classificação da

época, que “perante um conjunto de alternativas apresentadas de identificação étnico-racial, de opção múltipla, a maioria dos entrevistados tende a escolher mais de uma delas”. O autor defende que a “elevada opção pelas escolhas múltiplas corrobora a ideia de que a exigência, nas pesquisas correntes, de escolher apenas um termo para se classificar em termos de cor ou raça simplifica a expressão da identificação étnico-racial, reduzindo a complexidade da questão” (Petruccelli, 2013b: 49).

Assim, como indica a antropóloga Joyce Lopes (2017: 12), o pardo, representaria a “materialidade de algo que as teorias sobre raça, identidade e hierarquias raciais não conseguiram dar conta”, pois, apresentando um fenótipo “ambíguo” [ou seja, não sendo branco ou negro e sim uma suposta mescla dos dois], sua afirmação racial é sempre “questionada ou questionável”. E “uma abordagem em que pese a determinação racial de um corpo entremeios com parâmetros de “fixidez” dificilmente será autossuficiente”.

Como efeito desse cenário complexo, nos últimos anos, vemos emergir na sociedade, em alguns contextos, e mais amplamente nas redes sociais, grupos que problematizam a identidade parda ao não se entenderem como brancos nem como negros, mas sim como mestiços, ou pardos. Um movimento social, chamado “Nação Mestiça” se mobiliza, desde o ano de 2000, a partir dos subúrbios de Manaus, em favor de uma representação identitária específica, diferente das identidades negras e indígenas, a mestiça (Veran, 2010)¹⁰⁴. Loveman (2020: 136) argumenta que o grupo tentou promover a valorização do processo de miscigenação entre os diferentes grupos étnicos que deram origem à nacionalidade brasileira, “a promoção e defesa da identidade pardo-mestiça e o reconhecimento dos pardos-mestiços como herdeiros culturais e territoriais do povo do qual são descendentes”. Além disso, um ponto de atenção em relação ao grupo é o de que ao longo dos anos, posicionaram-se contra as cotas raciais, no sentido de que a política de ação afirmativa feriria os princípios de igualdade racial (Veran, 2010).

A discussão de uma compreensão mestiça, a defesa de uma experiência racial própria ou diria uma identidade social coesa também tem sido ampliada e tem angariado o engajamento de muitas pessoas nas redes sociais, como a partir de páginas como o

¹⁰⁴ No artigo “Nação Mestiça: As Políticas Étnico-Raciais Vistas da Periferia de Manaus”, de 2010, o antropólogo Jean-François Veran conduz um estudo etnográfico aprofundado sobre o grupo. O autor explora a história da formação desse movimento social, examina as argumentações que sustentam suas posições e investiga a atuação tanto na esfera política quanto na luta por direitos. Além disso, Veran oferece uma análise crítica do impacto e das estratégias do grupo.

@parditude, que conta em outubro de 2024 com 94 mil seguidores. Conforme aponta Mara Loveman (2020), este é um movimento que vem surgindo não só no Brasil, mas em vários países da América Latina, em que defendem o “reconhecimento oficial dos mestiços, usando muitos dos mesmos argumentos invocados por grupos afrodescendentes e indígenas para exigir visibilidade nos censos”. Suponho que os argumentos desses grupos têm angariado muitas pessoas tendo em vista uma série de fatores: por uma construção desracializada no contexto brasileiro, marcado por um desenraizamento profundo; por uma compreensão de multirracialidade; pela antinegitude; pela possibilidade de acessar direitos; mas, também, por um redimensionamento das compreensões das identidades raciais no país motivado pelas mudanças culturais recentes. Várias dessas motivações faz com que muitos imediatamente se identifiquem com esse lugar racial, que também pode ser específico e que pode gerar uma experiência racial específica.

Por fim, como descrito anteriormente, a “cor” no contexto brasileiro marca a posição social do sujeito e, no contexto do sistema classificatório do IBGE, “foi e continua sendo utilizada como uma metáfora para se referir à dimensão de origem da população, seja ela racial, cultural ou étnica” (Nascimento & Fonseca, 2013: 54). De acordo com Nascimento e Fonseca (2013: 56):

essa lógica ditada pelas cores tem, ao longo da história brasileira, contribuído para desvincular as origens africana e indígena de parcela significativa da população nacional e, assim, minimizar o seu potencial político [...] ao subtrair [...] o sentimento de pertencimento étnico-racial.

Se por um lado, subtrai pertencimentos, por outro pode também criar novas identificações e compreensões raciais, que demanda que estudos sobre a “racialidade parda” sejam continuamente investigados e discutidos.

4.4. Indígena é pardo? Pardo desassociado do negro, apagamento indígena e experiência de racialização

por causa da minha pele, porque eu não sei ...tipo, a gente veio, como é que se chama...? de uma genética indígena? Mas a minha mãe me chama de parda, aí eu não sei. Indígena é pardo, né? [...] Aí foi por isso que eu me interessei no que você me falou (Katrina).

A epígrafe acima explicita uma das respostas de Katrina¹⁰⁵ a respeito do seu interesse em participar da pesquisa. Ela se entende parda, e relaciona essa compreensão com dois aspectos: por sua cor e por ser descendente de indígena. Descobriu o termo em uma palestra na escola, em que uma mulher, que reconheceu ser de sua mesma cor, referenciou a si como parda. Depois desse episódio, sua mãe, que antes a chamava de morena, passou a dizer parda. Como visto, entende ser parda também pelas suas origens. Diz: *“eu acho que por causa das minhas origens. Aí, por causa disso, porque índio, ele é pardo, é... ele é meio ‘amare..’...não..ele é pardo, né? ele é pardo”*. E complementa: *“porque eu me identifico muito com eles e quando eu descobri, quando era pequena, que eu era descendente de indígena, aí isso nunca mais saiu da minha cabeça”*. Sobre o termo pardo diz que entende: *“quase nada, só sei que é uma cor. Uma cor que...se misturou. tipo café com leite”*.

Dentro de casa, Katrina é a que tem a cor de pele mais escura entre os irmãos; diz ser mais parecida com o pai, que também entende como pardo. Os demais são mais claros, mais próximos da mãe, que ela entende como brancos. Em algum momento, se referiu a eles como amarelos, por serem mais claros. A descendência indígena é acionada pelo fato de sua avó, mãe de seu pai, ter lhe dito ser. Pergunto o que mais sabe sobre o tema, e me diz que seu pai não costuma falar sobre o assunto, que é bastante reservado e que descobriu sobre a ascendência indígena conversando com sua avó, embora a avó não saiba dizer muito mais além disso.

Carolina: Que que você pensa em relação a isso? Tem curiosidade de saber mais?

Katrina: Eu sempre tive curiosidade de saber. a minha avó, ela é indígena, meu pai, ele é descendente, eu também sou, mas eu queria saber de onde eles vieram. Tem índio na parte do Rio de Janeiro também?

Carolina: Sim. Em todas as partes do país.

Katrina: então, eles devem ter vindo da parte de lá. Porque eles são cariocas.

A partir do exposto acima, notamos que a interlocutora relaciona sua identidade a uma ascendência indígena, por conta da alegada indigeneidade de sua avó paterna. É muito comum ouvirmos falar sobre um ancestral indígena na família, mas não sabermos absolutamente nada sobre essa pessoa ou sobre a que povo pertencia ou ainda sobre que modos de vida atuais estão associados àquela ancestralidade. Como observado no capítulo 3, os estudantes não possuem muitas referências sobre seus avós e bisavós e

¹⁰⁵ As conversas com Katrina foram realizadas presencialmente nos dias 04 e 25 de outubro de 2023, em escola localizada na Região Administrativa do Núcleo Bandeirante, no Distrito Federal.

sobre suas histórias, demarcando um severo desenraizamento promovido pela violência colonial.

Na discussão levantada na seção anterior, Helena aciona “*traços indígenas*” e demarca ser lida dessa forma por seu fenótipo, embora também resgate um ancestral indígena na ordem dos bisavós. Entretanto, ser indígena está relacionado com uma outra ordem de coisas, desconectada do fenótipo, e relacionado a uma especificidade de seus direitos e de sua relação com o Estado (Pacheco de Oliveira, 1997). Como indica o antropólogo João Pacheco de Oliveira no artigo *Pardos, mestiços ou caboclos: os índios nos censos nacionais no Brasil* (1997), “os índios não têm uma homogeneidade cromática, nem possuem traços físicos que possam singularizá-los perante outros segmentos da população” (Pacheco de Oliveira, 1997: 69). E complementa dizendo que existem sociedades indígenas que poderiam facilmente ser classificadas como negras ou como brancas, e que mesmo dentro de uma mesma aldeia, a variabilidade dos componentes raciais é muito grande (Pacheco de Oliveira, 1997).

Como destaca Geni Núñez, psicóloga social brasileira e indígena do povo guarani, em sua tese de doutorado nomeada *Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude* (2022), a construção de um estereótipo indígena, a dita atribuição “cara de índio” produz a inexistência indígena, no sentido de uma expectativa de purismo racial, tanto no sentido genético, biológico, quanto culturalmente, quando na verdade esses “povos sempre foram múltiplos na aparência, nos costumes e nas alianças com outros povos” (Núñez, 2022: 71).

As interlocutoras mencionadas não são indígenas no sentido legal em relação ao Estado, não possuem essa vivência, nem o reconhecimento de um povo em específico. Apesar disso, as histórias e experiências que relacionam suas identidades pardas com uma ascendência indígena ou outra, para além da negritude (ou da negação desta), complexificam a categoria e os sentidos atribuídos a ela. O acionamento dessas ascendências silenciadas ou apagadas nos remete à própria história do genocídio e apagamento dos povos indígenas do Brasil, e esse processo está tanto representado na história dos censos, como descrito nas seções anteriores, quanto nas atuações das demais instituições amparadas pelo Estado nessa empreitada.

Como brevemente abordado na seção 4.2, a inclusão da categoria “caboclos” no primeiro recenseamento geral do país, de 1872, e no seguinte, de 1890, foi utilizada para incorporar os indígenas ou descendentes de “índios” com brancos, pretos ou pardos,

representando um aumento de pessoas incluídas nessa categoria (Pacheco de Oliveira, 1997). Para alguns autores, essa inclusão representa uma tentativa de apagamento de povos indígenas, tendo em vista que o termo caboclo, no geral, referencia uma ideia de índio aculturado, assimilado pelo mundo dos brancos. Representa ainda a visão do Império e depois da República de que estes representariam uma “categoria social transitória em uma perspectiva assimilacionista em que, a partir do momento que a pessoa indígena se tornasse ‘civilizada’, deixaria de ser indígena e passaria a integrar as demais categorias raciais não indígenas” (Núñez, 2022: 74). No censo de 1940, os descendentes de indígenas, antes classificados como caboclos, passaram a ser incorporados ao grupo de pardos, perdendo sua referência racial nos censos (Piza & Rosenberg, 2016), somente retomando em 1991.

O projeto de emancipação dos “índios” foi liderado pela primeira agência governamental dedicada às questões indígenas, o Serviço de Proteção do Índio (SPI), criado em 1910 e substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967. O objetivo era emancipar a população indígena, considerada incapaz e, segundo a visão evolucionista da época, que se situava em um estágio primitivo da humanidade, para transformá-la em trabalhadores capazes de contribuir para o desenvolvimento do país. Essa perspectiva justificou a criação da noção de “tutela legal”, central nas políticas governamentais brasileiras para os indígenas durante grande parte do século XX. Durante a Ditadura Militar (1964-1985), essa lógica persistiu, visando restringir a atuação de lideranças indígenas e neutralizar suas denúncias sobre abusos (Santos et al, 2019). A ideia de emancipação promovida pelo Estado resultava na não concessão de direitos especiais, ou seja, transformariam os “índios” em cidadãos comuns (Baniwa, 2006).

Segundo Pacheco de Oliveira (1997:75), “os índios brasileiros foram sempre classificados de acordo com seu grau de integração ou conflito com a expansão e consolidação da ordem colonial emergente”¹⁰⁶. Argumenta Núñez (2022) que, “para o Estado, quanto maior o número de ‘descendente de índio’ em vez de ‘índio de verdade’ tanto mais facilitado o processo de retirada das terras originárias” (Núñez, 2022: 74).

¹⁰⁶ A partir do Estatuto do Índio (Lei 6.001, datada de 1973), as ‘comunidades indígenas’ são dispostas “segundo o seu grau de integração à ‘comunhão nacional’”. Dessa forma, os índios serão localizados em uma escala evolutiva, distinguidos conforme o tipo e a intensidade de contatos mantidos com a sociedade nacional em ‘isolados’, ‘em contato intermitente’, ‘em contato permanente’ e ‘integrados’ (Pacheco de Oliveira, 1997: 76).

Em resumo, a histórica relação do Império ou do Estado brasileiro com os povos indígenas foi marcada por conflitos, extermínio e pela tentativa de assimilação.

Durante a década de 1970, no contexto da Ditadura Militar, organizações da sociedade civil conduziram pesquisas demográficas com populações indígenas para confirmar sua existência e pressionar pela garantia de seus direitos, especialmente o direito à terra. Esses estudos revelaram que, apesar do extermínio de várias comunidades, a população indígena estava, na verdade, crescendo. Os dados obtidos foram cruciais para fundamentar as lutas contra as políticas assimilacionistas e fortalecer a reivindicação por reconhecimento e direitos (Santos et al, 2019).

Com a redemocratização, surgiram novos espaços para o debate sobre a questão indígena. A Constituição de 1988 refletiu a forte mobilização de movimentos indígenas, organizações não-governamentais, academia e sociedade civil em torno do reconhecimento dos direitos desses povos, resultando em uma série de políticas públicas voltadas para o acesso à terra, a preservação das línguas e a gestão de assuntos internos de acordo com suas próprias culturas (Pacheco de Oliveira, 1997; Santos et al., 2019). Essas mudanças também foram evidentes no censo de 1991, que passou a incluir a categoria "indígenas". Até então, por mais de um século, a marcação da racialidade indígena esteve fora das estatísticas oficiais (Núñez, 2022), o que contribuía para a negligência dos direitos desses povos e a falta de medidas para enfrentar suas questões. A inclusão dessa categoria foi impulsionada por diretrizes internacionais que buscavam a construção de dados comparáveis, refletindo também uma onda multiculturalista que se espalhou por diversos países da América Latina (Santos et al., 2019).

A inclusão da categoria "indígenas" nos censos a partir de 1991 resultou em um aumento substancial no número de pessoas que se identificaram como indígenas, conforme apontam uma série de autores de diversas áreas de estudo, liderados por Ricardo Ventura Santos, no artigo *A identificação da população indígena nas estatísticas oficiais do Brasil, com ênfase nos censos demográficos*¹⁰⁷ (2019). De acordo com esses autores, o crescimento nas edições de 1991, 2000 e 2010 pode ser atribuído às mudanças metodológicas implementadas no censo de 2010. Esse censo passou a incluir perguntas como: (i) a que grupo étnico a pessoa pertence? e (ii) se fala língua indígena em casa. Além disso, foi feita uma pergunta específica para pessoas residentes em terras indígenas que se identificavam em outras categorias, indagando se elas se

¹⁰⁷ O título original do artigo é *The identification of the Indigenous population in Brazil's official statistics, with an emphasis on demographic censuses* e foi publicado pela IOS Press.

consideravam indígenas. Como resultado, o número de pessoas identificadas como indígenas aumentou de 294.131 em 1991 para 734.127 em 2000, e 817.963 em 2010 (Santos et al., 2019). No censo de 2022, realizado após a publicação do artigo, o número de pessoas que se autodeclararam indígenas chegou a quase 1,7 milhão, evidenciando um aumento substancial em relação ao censo anterior (IBGE, 2022).

Os autores indicam também que além das mudanças nas metodologias do censo, o aumento vem sendo progressivo decorrente de campanhas de conscientização lideradas pelos movimentos indígenas e da sociedade civil tanto no sentido do reconhecimento e valorização das identidades e heranças culturais indígenas quanto pelo contexto sociopolítico dos anos 2000 que possibilitaria que os direitos desses povos pudessem ser resguardados e respeitados. Historicamente, muitos indígenas enfrentam resistência em se identificar como tal devido ao racismo sistêmico, à marginalização, à fome, à violência e à luta por sobrevivência que enfrentam em várias regiões do país. Essas adversidades frequentemente decorrem de desapropriações e violações de seus territórios e modos de vida. Como destaca Núñez (2022: 77), “a recusa ou ocultação da identidade indígena também é uma forma de lidar com o racismo e um efeito do próprio etnogenocídio”. Além disso, outras análises sugerem que no Brasil o aumento pode ter se dado também por processos de etnogênese, que significa a reemergência de processos de etnicidade de alguns povos (Santos et al, 2019).

Contudo, como argumenta Núñez (2022), embora a inclusão da categoria indígena no IBGE tenha sido um avanço significativo, ela ainda não tem sido suficiente para combater a invisibilização estatística. A psicóloga social destaca que “assim como a população negra, que em sua maioria se marca como parda e não como negra (Carneiro, 2005), também a população indígena se marca parda devido aos processos racistas que dificultam a enunciação” (Núñez, 2022: 77). Para autoras como Núñez (2022), o histórico apagamento indígena, negro e/ou de outros grupos étnico-raciais (Higa, 2021¹⁰⁸) está refletido na construção de uma categoria residual que descreve a todos os que não cabem nas categorias brancos, pretos e amarelos (e hoje indígenas) como pardos, o que acaba por excluir uma série de configurações. Defende Núñez (2022: 75) que variáveis como “caboclos, sertanejos, bugres, pardos, mestiços, morenos são alguns dos termos que povoam também o imaginário social” e que “têm

¹⁰⁸ O artigo de Laís Miwa Higa, doutoranda da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP trata sobre a adoção do termo "asiático" como uma categoria de autodesignação no Brasil, em oposição a termos como "oriental" e "amarelo", que têm raízes em processos coloniais, racistas e eugenistas. Pode ser acessado em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-que-e-asiatico-brasileiro/>

contingências históricas, geográficas, pois cada região constrói suas próprias formas de designar a racialidade indígena”.

Nesse contexto, Pacheco de Oliveira (1997) também argumentou sobre a variabilidade regional da significação do termo pardo:

Se, ao nível geral de Brasil, a categoria de “pardo” parece não ter outra função que a de servir como instrumento do discurso da mestiçagem e reunir evidências numéricas que reforcem as suposições ideológicas quanto à tendência ao “branqueamento” progressivo da população brasileira, no plano das análises regionais leva a confundir em um todo homogêneo fenômenos absolutamente distintos entre si. O registro de pardo na região sul indica algo inteiramente diferente do ponto de vista étnico e social do que aquilo que é assim caracterizado no nordeste ou na Amazônia (Pacheco de Oliveira, 1997: 67).

E complementa dizendo que:

dada a grande heterogeneidade interna da categoria censitária ‘pardo’, [...] o que se registra em cada região como pardo tem uma origem histórica e uma realidade étnica absolutamente distinta e singular. No norte, para onde não existiu uma significativa transferência de escravos negros nem convergiram extensos fluxos de imigrantes, a categoria “pardo” evoca predominante e necessariamente a ascendência ou a identidade indígena (Pacheco de Oliveira, 1997: 67).

Adicionalmente, o autor descreve que foi observado que estados como Piauí e Ceará consideraram que os “índios” da região estariam extintos, promovendo um silenciamento oficial sobre os povos indígenas no Nordeste. A ideia de extinção, conforme argumenta Pacheco de Oliveira no artigo *Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais* (1998) estaria ligada a uma concepção de que os “índios” dessa região, passaram por processos de aculturação, que foram mestiçados com a população local, e que teriam um “alto grau de incorporação na economia e nas sociedades regionais” (Pacheco de Oliveira, 1998: 52), perdendo importância enquanto objeto de ação política (indigenista), perspectivas para estudos etnológicos e também enquanto povos que teriam atenção dos órgãos indigenistas do país. Pacheco de Oliveira também critica uma regionalização do problema o que acarreta homogeneização de métodos e problemáticas.

Contudo, como discorrem as antropólogas Karlene Andrade e Bruna Araújo no artigo *Categoria Pardo: Mestiçagem na América Latina, Brasil e Ceará* (2023), pesquisas antropológicas e etnográficas sobre indígenas no Nordeste ganharam destaque na década de 1990, revelando as questões e os desafios relacionados às diferenças culturais e sociais desses povos. Contradições como essas “são produto das políticas de

assimilação e apagamento de povos subalternizados que resistem e colocam diante do Estado a sua existência” (Andrade & Araújo, 2023: 18).

À vista disso, Andrade & Araújo (2023: 22) defendem que é necessário considerar a categoria pardo de maneira mais ampla, ter uma abordagem atenta para não refletir um “apagamento do pardo-indígena ou do indígena em si, ou mesmo supor que as pessoas pardas precisam se pensar, obrigatoriamente, como negras, ou que pessoas negras devem ter sempre as mesmas características físicas em todas as regiões e estados do país. As autoras também argumentam que:

tanto o(a) negro(a) como o(a) indígena passam por um processo de racialização violento - onde o coletivo vai incidir na construção da identidade do sujeito, mas esses processos podem ser diferentes e, nesse sentido, devem ser pensados de forma mais antropológica e localizada, para não cairmos em quaisquer reducionismos (Andrade & Araújo, 2023: 22).

As autoras insistem que suas argumentações não se referem à ideia de pureza ou de dicotomias, “mas da possibilidade de articulação e de existências nos processos de encontro e ruptura de vários povos e grupos étnicos que fazem parte do processo de formação do Brasil” (Andrade & Araújo, 2023: 25). E complementam: “acreditamos que uma definição fixa e engessada sobre pessoas pardas não dá conta da pluralidade da categoria no país e suas diferenças regionais” (Andrade & Araújo, 2023: 25). Podemos falar ainda de processos de retomadas indígenas e reencontros com uma ancestralidade que foi geracionalmente silenciada e ocultada.

Embora as interlocutoras deste estudo estejam no processo de pensar sobre suas identidades, ou ainda recém descobrindo sobre suas ascendências indígenas, Katrina manifesta que quer muito conhecer sobre sua história, sobre seus antepassados e sobre sua ascendência indígena. Sua avó não tem memória sobre a que povo pertencia, mas guarda seu pertencimento, sua história, sua referência. Um dado interessante do trabalho liderado por Ricardo Santos (2019) é o de que há uma considerável quantidade de pessoas que se identificam indígenas, mas que não sabem de que povo são provenientes. Os autores acentuam que no censo de 2010, nas áreas urbanas de diferentes regiões do país, quase a maioria das pessoas que se identificaram como indígenas não especificou filiação a um grupo étnico indígena particular¹⁰⁹. Esses dados do censo de 2010

¹⁰⁹ Quando se considera a resposta "não sabe etnia", os percentuais foram de 2,2% nas áreas rurais (com variações regionais: 0,5% no Norte, 5,7% no Nordeste, 8,5% no Sudeste, 4,0% no Sul e 0,8% no Centro-Oeste) e de 43,1% nas áreas urbanas (com variações regionais: 15,4% no

demonstram que há um alto quantitativo de pessoas (43.1%) indígenas residentes em áreas urbanas que se declaram descendente de indígenas, mas que não tem uma referência de pertencimento a grupos indígenas específicos (Santos et al., 2019).

Em dossiê recente da Revista Cult sobre *A questão do Pardo no Brasil. Discussões sobre identidade, desigualdade racial, política de cotas, fronteiras coloniais, colorismo e autodeclaração*, lançada em 2024, no artigo “Não sou negra, não sou branca. Sou uma pessoa parda de ascendência indígena” escrito por Manuella Bruta, a autora discorre que: “essa negação histórica pela qual passaram pessoas indígenas que saíram de suas aldeias gerou em nós, seus descendentes, uma perda coletiva de memória e de reconhecimento das nossas ancestralidades” (Bruta, 2024: 46). Ela ainda retoma o papel do Estado nesse processo como discutido ao longo dessa seção como essencial para esse apagamento:

O Estado não se preocupou em estabelecer políticas públicas para as pessoas indígenas que se deslocaram para as cidades e metrópoles em busca de melhores condições de vida. Penso que os indígenas da cidade necessitavam de um marco legal, voltado à especificidade histórica de expropriação de terras, de deslocamentos forçados por razões econômicas. Se esse olhar mais sensível para as populações indígenas que sofrem com distorções de suas identidades e das suas formas de existência nas cidades fosse uma preocupação do Estado brasileiro, certamente os dados demográficos das populações indígenas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) seriam outros (Bruta, 2024: 46).

Outro ponto que opto por enfatizar nessa seção é o fato destacado na fala de Katrina sobre processos de racismos pelos quais passou. Como mencionado nos capítulos 2 e 3, Katrina identifica várias situações em que foi inferiorizada, desqualificada por não ser branca, como alguém sem merecimento de cuidados, afetos e direitos. Contudo, o racismo que sofre perpassa o racismo antinegro. Nas nomeadas “brincadeiras” na escola em que todos são chamados de preto, conforme discutido no Capítulo 3, ela já foi mandada “*voltar para a senzala, ir plantar arroz*”. Mesmo, a princípio, dificilmente ser lida como negra, as reações de inferiorização contra si, e contra outros não brancos, vem com o filtro de que desumanizar uma pessoa passa por reconhecê-la negra, em algum nível; no sentido de que tudo que não é branco é desqualificado e o que é desqualificado remete ao negro. O fato de Katrina ser referenciada em xingamentos com termos que a aproximam de uma negritude não

Norte, 46,6% no Nordeste, 57,8% no Sudeste, 52,8% no Sul e 38,7% no Centro-Oeste) (Santos et al., 2019).

significa que pessoas indígenas não sofram racismo. Muito pelo contrário. O racismo contra indígenas ou contra pessoas cuja marca no corpo as fazem ser lidas como indígenas está cada dia mais evidenciado¹¹⁰. Katrina relata que essa inferiorização ela sentia por si, mas que de um tempo para cá ressignificou totalmente isso:

Katrina: Sempre quis ser branca. Sempre não, né? Até descobrir... até amadurecer um pouquinho”

Carolina: e você foi aceitando a partir do que, assim?

Katrina: Ah, fui envelhecendo, entendendo que não tem nada a ver. Tipo, eu puxei a genética do meu pai, eles são, eles são altos, eles são morenos, e a parte da minha mãe já é branco, baixinho.

Sua ressignificação passa por valorizar outras vivências, fenótipos, realidades, experiências, conforme notado em todas as situações em que dialogamos, tanto nas entrevistas quanto em sala de aula ou fora dela, nos corredores da escola. E passa também, conforme aponta por entender o que lhe marca, no corpo, no espaço e na história.



Katrina no momento das nossas interações tem 16 anos, reside na Candangolândia com seus pais e três irmãos. Seu pai é vigilante e sua mãe é dona de casa. Embora tenha nascido no Distrito Federal, assim como sua mãe, passou dos dois aos dez anos no Rio de Janeiro, cidade natal de seu pai. Katrina tem grande interesse por biologia, especialmente em biologia marinha, e deseja trabalhar com pesquisas nessa área. Gosta de ler romances, assistir a filmes de ficção científica e se divertir com sua irmã, com quem adora conversar, ouvir música e dançar. Katrina é evangélica e frequenta a igreja com seus pais. Seu sonho é sair de casa para morar com a irmã, trabalhar e ter mais liberdade.

4.5. As categorizações raciais em crise: dinâmicas sócio-históricas em reconfiguração e uma discussão sobre o acesso a direitos

Como visto ao longo desta dissertação, a complexidade do processo de construção das identidades no contexto brasileiro resulta em experiências diversas de racialização, permeadas pelos mitos arraigados de uma identidade nacional, pela hierarquia imposta pela branquura, pela antinegitude, pelo sentimento de

¹¹⁰ O artigo a seguir discorre sobre o tema: RIBEIRO, Rodrigo Barbosa. O racismo contra os povos indígenas: panorama dos casos nas cidades brasileiras entre 2003 e 2019. *Mana* [online]. 2022, vol. 28, no. 2. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/mSJpdCM6QMCTFCKyVsGSTVn/>

multirraciedade e pelas disputas pelas categorias raciais, como a do “pardo”, especialmente. Ao longo da história, a categoria “pardo” foi associada e dissociada de significados variados e, hoje em dia, continua redefinindo as fronteiras de cor e raça no imaginário da população, na teoria e na política.

No decorrer deste capítulo, demonstro que a categoria “pardo” sempre esteve em disputa e isso se dá porque as categorias, todas elas, têm complexidade sócio-histórica e porque as formas e as dinâmicas de classificação são múltiplas. Como exposto, as classificações raciais podem emergir de diversas situações: dos censos estatais, dos movimentos sociais, das teorias raciais e das relações do cotidiano etc (Daflon & Camargo, 2023) e as atribuições de significado podem variar a depender do contexto social, familiar, regional, etc. Portanto, considerando a radical diversidade étnica brasileira (Sodré, 2024)¹¹¹ não seria possível que classificações que tentam agrupar, unificar e simplificar grupos passem ilesas de disputas.

Como parte do esforço dos movimentos negros nos anos 1980 para positivar a raça negra - e defendido por evidências sociológicas que mostravam a proximidade dos dados socioeconômicos entre “pretos” e “pardos” - decidiu-se agrupá-los na categoria de negros, tanto para as políticas públicas quanto para gerar dados sociais do país. Mais recentemente, como mencionado a categoria “pardo” também tem sido disputada por outros movimentos, como os de indígenas, que demonstram a complexidade do histórico apagamento desses povos também por meio do uso desta categoria. Ademais, tem sido disputada por grupos que defendem uma raça parda ou mestiça coesa.

Como observado, a categoria “pardo” abrange uma variedade de circunstâncias e experiências raciais, estabelecendo-se como uma categoria residual, que incluiria aqueles que não se enquadram nas categorias “branco”, “preto”, “amarelo” ou mais recentemente, “indígena”. Ao mesmo tempo, classificar-se pardo pode significar reconhecer-se fora de uma vivência de branquitude, em seu contexto, o que significa não fazer parte dessa estrutura dominante e, complexificando quem pode ser sujeito de direito de políticas públicas que tentam reverter as desigualdades raciais enfrentadas por indivíduos não-brancos no país. Portanto, esse processo de disputa torna-se ainda mais complexo quando se insere na luta pelo acesso a direitos.

¹¹¹ Referência à fala do sociólogo Muniz Sodré na abertura do evento Fórum de Ideias, com o tema “O que é a identidade brasileira?”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OMxsvuysbYQ> (último acesso em 28/08).

Nesse meandro, o mais recente censo realizado, de 2022, apresenta que a população autodeclarada parda é o maior grupo étnico-racial do país. De acordo com o IBGE, 45,3% da população brasileira se identifica como parda, enquanto 43,5% se identifica como branca, 10,2% como preta, 0,8% como indígena e 0,4% como amarela. Pela primeira vez na história os pardos são maioria, mas esse aumento tem sido observado há anos, como indicam muitos estudos demográficos e sociológicos (Guimarães, 2024; Loveman, 2021; Daflon, 2017).

Alguns estudos apontam que esse aumento de indivíduos que se entendem pardos no país pode estar relacionado com o advento das ações afirmativas. O sociólogo Antônio Sérgio Guimaraes (2024) defende que raça tem funcionado no século XXI como aglutinador para luta de direitos e igualdade.

No Brasil do século 21, raça passou a ser aglutinador de grupos em luta pela garantia de oportunidades e de direitos. Isto é, na edificação de fronteiras raciais que já não são apenas construídas para oprimir socialmente como no século 19 e na maior parte do 20, nem para resistir à opressão, como nas lutas dos movimentos negros, mas também, principalmente, para garantir a igualdade de oportunidades de vida (Guimaraes, 2024: 12).

No entanto, outras pesquisas têm demonstrado que essas reclassificações vêm acontecendo desde antes das implementações das políticas de ações afirmativas, em vários âmbitos, como as cotas para universidades e na política¹¹², por exemplo, em que pessoas que antes de classificavam brancas vêm progressivamente se classificando como pardas (Campos & Machado, 2024; Loveman, 2020). De acordo com esses estudos, as políticas públicas são parte de uma mudança cultural maior, que se relaciona com uma ressemantização na forma de enxergar a raça no Brasil, mobilizada pelos movimentos negros, pelas mudanças no censo, e depois pelas ações afirmativas, que representam uma grande transformação estrutural no país. As ações afirmativas são fruto dessas mudanças culturais maiores e que concomitantemente atuam no sentido

¹¹² Após a inclusão de incentivos financeiros para candidaturas políticas de pessoas pretas e pardas, tem-se falado muito sobre como certas personalidades estão se reclassificando racialmente, passando de pardas para brancas, para se beneficiar dessas verbas. Contudo, Luiz Augusto Campos e Carlos Machado (2024: 20) revelam que os dilemas dos "pardos" nas eleições devem ser olhados com cautela, pois as reclassificações se deram antes mesmo de os candidatos receberem incentivos financeiros a suas candidaturas. Ou seja, essas alterações vêm sendo percebidas ao longo dos anos progressivamente. Segundo suas argumentações, o que esses dados sugerem é que “parte delas reflete uma ambivalência própria das categorias de classificação racial brasileiras” e “refletem mais as tensões próprias dessa classificação racial na sociedade brasileira do que apenas intenções fraudulentas de agentes políticos”. Adicionaria também que as verbas são muito baixas, o que não justificaria a alteração da classificação por esse motivo para algumas dessas personalidades. No entanto, essas discrepâncias continuam a ser um problema, pois a representação política brasileira ainda não espelha a diversidade étnico-racial do país, com uma representação insuficiente de pessoas pretas e pardas.

dessas mudanças, politizando o debate e promovendo transformações em como as classificações e identidades são interpretadas e significadas no país.

Identificar-se não passa apenas por uma luta de acesso a direitos, mas por autocompreensão individual das experiências, história pessoal e a partir do contraste, como vimos no Capítulo 2. E esses processos internos são atravessados por “múltiplas dimensões como a política, a educação, a arte, a cultura, entre outras” (Rios, 2024: 10). Isso sugere que estamos passando por um processo de conscientização política e uma mudança cultural mais ampla.

Nessa linha de raciocínio, o sociólogo Luiz Augusto Campos, em entrevista ao Podcast ‘Café da Manhã’¹¹³, argumenta que as ações afirmativas estão alcançando a sociedade em várias frentes e que “acabam atingindo também o modo como se produz cultura, a própria indústria cultural, os músicos, as celebridades, as novelas, as séries de televisão passam a tematizar essas questões”. Advoga ademais que a população brasileira hoje tem maior conhecimento do debate racial do que dez ou vinte anos atrás.

Ainda que as posições sejam múltiplas e por vezes opostas, eu acho isso um avanço, mas ao mesmo tempo a gente não pode esquecer que as pessoas não aceitam passivamente os conteúdos que chegam a elas. Esses conteúdos são reformulados, e interpretados de acordo com outras perspectivas políticas e por isso, a gente tem uma dinâmica social e política sempre muito intensa numa sociedade como é o Brasil (Campos, Podcast Café da Manhã).

Por outro lado, como visto, esse aumento, em alguns anos, deu-se também por um apagamento ou marginalização da população indígena ou descendente de indígenas, pela forma como o censo foi elaborado e consolidado ao longo dos anos, entre outros.

Conforme tem sido argumentado, os censos operam como formas de produção de subjetividades (Loveman, 2020), em que uma série de compreensões identitárias foram aglutinadas na categoria pardo, invisibilizando ou homogeneizando identidades, por exemplo; ou posteriormente quando campanhas do censo foram mobilizadas em parceria com os movimentos sociais para uma positivação das identidades negras e indígenas (Loveman, 2020), para que essas pessoas se classificassem e respondessem ao censo, mobilizadas, conforme Loveman (2020) por uma lógica multicultural, justificada e aceita em favor de acesso a direitos e reparação histórica.

¹¹³ Referência ao episódio “O que significa ser pardo no Brasil” apresentado pelo Podcast “Café da Manhã” da Folha de São Paulo em entrevista ao cientista político Luiz Augusto Campos. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4pFcCYDMi4J20k5zzyRn9y?si=KQAbh0IkSgazoiAKwQJI4w> (Último acesso em 28/08/2024).

Por fim, independentemente das variadas motivações, “os atravessamentos diversos movidos pela luta por direitos e oportunidades sociais e educacionais têm feito a categoria pardo emergir como tema relevante na sociedade” (Rios, 2024: 10). Rios argumenta que:

Atualmente, a emergência de novas gerações, a consolidação das políticas de ações afirmativas, os debates e conversas nas redes sociais, a formação de comunidades organizadas por identidades sociais têm levado a uma nova discussão sobre quem são e qual é o lugar das pessoas pardas no Brasil, reivindicando-se como sujeitos de direitos e com experiências próprias vividas a partir dos processos de racialização do Brasil, as pessoas que se identificam como pardas ora defendem sua própria existência, silenciada pelos discursos de branquitude e de negritude, ora defendem um lugar de mestiço, produto tipicamente nacional (Rios, 2024: 10)

Vemos que as cotas raciais impactaram bastante em se pensar sobre as identidades, mas principalmente em se definir quem pode ser sujeito de direito das políticas públicas, ou seja, definir quem pode ser lido como negro no Brasil. Antes de entrar na discussão sobre o sujeito da política, faço uma breve contextualização sobre as cotas.

Em 2001, temos o advento das ações afirmativas liderado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em âmbito estadual e pela Universidade de Brasília (UnB), em âmbito federal. Apesar das muitas críticas recebidas por vários “setores da elite apoiada pelos principais meios de comunicação” (Carvalho, 2020: 47), há uma expansão progressiva para diversas universidades nos anos seguintes, tendo seu ápice em 2012 quando a Lei de cotas para universidades entra em vigor. A Lei 12.711/2012 estabelece o regime de cotas sociais e raciais nas universidades e escolas técnicas federais. Em 2014, foi promulgada a Lei Federal 12.990, que reserva 20% das vagas nos concursos públicos da União, promovendo a abertura de vagas para pessoas negras (pretas e pardas).

As ações afirmativas por meio das políticas de cotas raciais surgiram com o objetivo de minimizar a desigualdade racial brasileira e o racismo epistêmico, historicamente acumulados, por meio da inclusão racial, ampliação da representatividade de pessoas negras, e para compensar perdas decorrentes da discriminação racial (Carvalho, 2022; Carvalho, 2020; Costa & Schucman; 2022). Além disso, a implementação das ações afirmativas refletiu o reconhecimento pelo Estado Brasileiro de que raça e racismo configuram fenômenos sociais presentes do cotidiano dos brasileiros e que promove desigualdades raciais no país (Bernardino-Costa, 2023).

Ao mesmo tempo, politizou o debate racial, racializando também os brancos, e trazendo a tona, em sentidos mais amplos, os brancos como um grupo historicamente privilegiado na sociedade brasileira.

Retomando sobre a definição do sujeito de direito da política, pode-se destacar que há desafios nesse processo. Conforme defendem as psicólogas-sociais Elaine Costa e Lia Schucman (2022: 480), “apenas as pessoas negras, isto é, as pretas e as pardas fenotipicamente negras têm direito às cotas raciais para negros [...] que foram criadas única e especificamente para elas”. Destaca José Jorge de Carvalho (2020) que desde que as cotas foram implementadas em 2003, denúncias de fraudes na autodeclaração por parte de candidatos brancos aprovados na condição de negros cotistas foram recebidas. E que, muitas universidades, receosas com a forte reação da grande mídia e de alguns intelectuais, contrários às ideias das bancas de verificação - que as nomeavam tribunais raciais - inicialmente, passaram a aceitar somente a autodeclaração, o que facilitou ainda mais as fraudes de pessoas brancas tentando se passar por negras.

O antropólogo também destaca que depois da implementação das cotas para concursos públicos, foi tornada obrigatória a implementação de uma comissão de verificação da autodeclaração dos candidatos (Carvalho, 2020) para esses processos, mas que acabaram sendo adotadas por muitas universidades também. As comissões tinham como objetivo garantir o funcionamento do sistema e evitar desvios, ou seja, as fraudes (Munanga, 2023 [1999]). Elas funcionam, portanto, como um instrumento de complementação à autoidentificação com a heteroidentificação racial. Operam de forma autônoma, sem uniformidade na atuação e nas regras, de maneira geral, o que faz sentido, de alguma maneira, tendo em vista as diferentes concepções regionais sobre as questões raciais (Neves, 2022).

Entretanto, como afirma o cientista social brasileiro Paulo Neves (2022), a principal regra comum a ser cumprida, em razão de algumas diretrizes estabelecidas pelo Ministério Público e das resoluções do STF, é a de que “apenas critérios fenotípicos” sejam considerados na avaliação dos candidatos. Apesar disso, algumas comissões têm incluído também entrevistas, para entender melhor a experiência da/o candidata/o, a depender da situação, tendo em vista as especificidades que podem ocorrer - o que é defendido por uns e rechaçado por outros. Algumas posições são contra a entrevista para saber a experiência individual, pois a leitura deveria ser uma complementação à autoclassificação, apenas para julgar como o fenótipo é lido por aquela comissão, justificada pelas evidências de que o racismo afeta aqueles

fenotipicamente lidos como negros. As comissões atuam como uma representação da sociedade, idealmente composta por uma diversidade em termos raciais, sociais e de gênero.

Portanto, a política de cotas irá determinar quem vai acessar o direito por meio da análise do fenótipo, pois a construção da política se baseia nas evidências de que pessoas pretas e pardas tem dificuldades de acesso pela discriminação racial. Contudo, essa análise é subjetiva pois conta com a interpretação de membros da comissão que terão suas próprias vivências, concepções e significações raciais. As comissões vêm aprimorando sua forma de atuação ao longo dos anos, e vários pesquisadores vêm estudando e documentando seus funcionamentos e desafios, a partir de contextos regionais (Carvalho, 2020; de Jesus, 2021; Bacelar, 2021; Neves, 2022).

Como venho demonstrando, a categoria “pardo” apresenta desafios específicos. Nem todo indivíduo pardo, ou seja, não-branco, será classificado como negro pelas Comissões de Heteroidentificação, pois vai considerar quem é lido como negro naquele contexto regional, mas que também leva em conta as interpretações pessoais das categorias atribuídas pelos membros das comissões. Além disso, a formação ou não desses membros em temas relacionados às relações raciais e suas percepções raciais também influenciam essa classificação.

O critério de determinar quem sofre ou sofreu racismo no Brasil é igualmente relativo, pois o racismo se estabelece por meio das relações com o racista e não exclusivamente pelo fenótipo do indivíduo. Em algumas regiões, uma pessoa com a pele mais clara; ou com cabelo liso e/ou com traços menos marcados, considerando as idealizações regionais do negro, pode não ser reconhecida como sujeito de direito.

Outros estudiosos defendem o uso das entrevistas em algumas situações específicas. Conforme argumenta Carvalho (2020), pelo fato de a identidade ser relacional e ter atribuições variadas a depender do contexto regional, o papel das Comissões de Heteroidentificação deve ser sensível a essas especificidades, “colocando necessariamente membros oriundos da região ou que nela tenham vivido para que possam confrontar, com menor margem de erro, a autodeclaração do candidato” (Carvalho, 2020: 52). No caso de candidatos socializados em uma região que se apresente para o concurso em outra região, o autor sugere que a comissão se utilize do meio da entrevista para confirmar como o processo de discriminação é sofrido na sua cidade de origem e na região para a qual migrou. Portanto, Carvalho (2020: 52) argumenta que:

Neste sentido, a percepção regional do fenótipo não é secundária, podendo ser fator decisivo na validação ou invalidação de uma autodeclaração. Sintetizando parcialmente essa questão complexa, podemos dizer que o fenótipo não é essencializado universalmente, mas é tratado estrategicamente como estável no interior de cada território ou região. É fato também que o fenótipo preto tende a ser visto como tal nacionalmente, enquanto o de pardo é territorializado, relacional, ainda que fixado contrastivamente no interior de cada território.

Por outro lado, outra complexidade nesse processo é a compreensão de que mestiço é sinônimo de pardo¹¹⁴. Essa reflexão justifica muitos argumentos de pessoas que fraudam (de forma criminosa) ou que se manifestam de forma ingênua ao achar que por se entenderem mestiços, são pardos, e que, por isso, tem direito às cotas. Costa e Schucman (2022) falam sobre outros sujeitos para além do pardo fenotipicamente negro, que aplicam para as cotas raciais. Para as autoras, há também brancos de origem multirracial, que justificam sua autoclassificação como pardos, com base nas diretrizes do IBGE, de que pardos seriam aqueles de origens multirraciais.

Ele é o branco “encardido” (Schucman, 2014, grifo nosso), o branco descendente de negro (Souza, 2020), o branco miscigenado com indígena, o branco com características identificadas como “nortistas”, “nordestinas” ou mesmo “cearenses”. Ele tem pele branca/morena clara/creme e tende a ter cabelo liso ou ondulado. Diferentemente do branco branquíssimo, ele é automaticamente visto como brasileiro, como não europeu” (Costa & Schucman, 2022: 469).

Costa e Schucman (2022) argumentam ademais que as políticas de ações afirmativas não seguem as diretrizes do IBGE. Elas seguem o sistema de classificações do movimento negro. Ou seja, ou você é lido como negro ou você é lido como branco e essa lógica determina o sujeito da política, pois essa é a base de sua construção.

As classificações das políticas afirmativas foram delineadas pelo Movimento Negro. Mesmo que nas bancas de aferição racial o candidato tenha de se declarar preto ou pardo, as políticas de ações afirmativas não foram fundamentadas em critérios do IBGE. Elas foram delineadas pelo Movimento Negro e por parcela da academia que, desde o final dos anos de 1970, tem produzido debate teórico sobre o racismo no Brasil. Desta maneira, se para o IBGE o pardo pode ser branco de origem miscigenada, para a política pública de ações afirmativas ele é branco, simplesmente branco. (Costa & Schucman, 2022: 481-482).

¹¹⁴ Lia Schucman em seu livro “Entre o encardido, o branco e o branquíssimo. Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo”, de 2016, demonstra como existe uma hierarquia entre o próprio grupo dos brancos, em que alguns se sentem menos brancos do que outros a depender de sua classe social, fenótipo, região. Sua argumentação nos ajuda a entender porque algumas pessoas lidas socialmente como brancas, em determinados contextos, podem se entender pardas e não brancas.

Assim, vão levar em conta o fenótipo, e não a ascendência, o pertencimento cultural e as posições políticas relativas à raça e ao racismo (Costa & Schucman, 2022). Contudo, os argumentos acima abrem alguns campos para discussão: (i) a atuação de uma política pública por meio de uma classificação racial pré-determinada e específica; e (ii) a complexidade das formas como os indivíduos se identificam ou são identificados racialmente.

A lógica do somatório de pretos e pardos como negros para as cotas e a ideia de construir uma identidade política que envolva aqueles historicamente marginalizados e menos afetados pela inclusão social, em busca de uma luta conjunta para acesso a direitos, foi uma articulação vitoriosa dos movimentos negros. Como defende Carvalho (2020:53-54), a identidade negra englobaria “as identidades distintas de pretos e pardos, mesmo aceitando as diferenças internas entre as duas, e todas as suas variações regionais que produzem as dimensões relacionais dessa macro-identidade”. Nesse sentido, o autor defende a macro-identidade negra equivalente à macroidentidade indígena, onde vários povos, de nações, línguas e culturas diferentes compartilham uma identidade indígena comum, como forma de articular a visibilidade de existências e lutas.

Contudo, esse processo se torna complexo porque as mesmas categorias do IBGE são as utilizadas para as ações afirmativas (Costa & Schucman, 2022). Como dito, a classificação utilizada pelas ações afirmativas leva em conta a classificação racial dos movimentos negros, onde somente pardos fenotipicamente negros (e os pretos) teriam direito ao acesso às cotas. Entretanto, para o IBGE, o entendimento do pardo corresponde à origem (ou seja, pessoas provenientes de uma mistura de “raças”) e que por isso podem ser lidas de forma variada.

Por conseguinte, suponho que a determinação de categorias estatísticas estatais de cor e raça, do IBGE, similares àquelas que serão aplicadas para as cotas complexifica o entendimento das categorias, e consequentemente desses sujeitos pardos, tendo em vista a diferença a que se supõe o pardo do IBGE e o pardo das políticas públicas.

Carvalho (2020) argumenta que para efeitos da aplicação da lei de cotas, as categorias do IBGE tendem a se transformar em identidades raciais e essas não deixam de ter implicações sociais e políticas, pois: “o Estado retira delas a sua dimensão psíquica, o que é uma exigência, visto que elas estão todas passíveis de adquirir também uma dimensão jurídica, justamente quando a categoria censitária, agora transformada em identitária, passa a constituir um sujeito de direito”. Nesse sentido, defende que é

essencial revisar as concepções de identidade envolvidas nas entrevistas para as cotas, pois:

sempre estaremos sendo confrontados com os dois lados da mesma moeda, a saber, dimensão social, pública, coletiva da identidade racial ancorada nas categorias do IBGE; e a sua dimensão subjetiva, ancorada na narrativa apresentada por cada optante às cotas entrevistado pela Comissão (Carvalho, 2020: 53).

A ideia de uma identidade coletiva para enfrentar as desigualdades parece extremamente promissora e frutífera e parece evidente para aqueles que estudam o tema como essa definição foi fundamental para a política atual. No entanto, é importante fazer uma distinção entre o debate teórico sobre a identidade racial no contexto das políticas públicas e a questão prática de como cada indivíduo se encaixa nessas definições.

De fato, uma política pública inevitavelmente adota uma abordagem simplificada da realidade e não consegue abranger todas as nuances da complexidade social. A realidade é frequentemente muito mais complexa do que as políticas conseguem refletir. Assim, as políticas públicas muitas vezes oferecem uma visão reduzida das questões, o que pode levar a uma discrepância entre a intenção das políticas e a experiência vivida por aqueles que são afetados por elas. Como argumenta Loveman (2020):

As categorias étnicas ou raciais utilizadas para implementar políticas sociais específicas nunca corresponderão perfeitamente a todas as distinções categóricas operantes na vida dos indivíduos e comunidades. Em alguns contextos, as categorias etnoraciais oficiais podem, inadvertidamente, excluir indivíduos que merecem ser incluídos com base na intenção dos formuladores de políticas. Em outros, as categorias oficiais serão consideradas amplas demais, abrandando o impacto das iniciativas que pretendem abordar explicitamente as facetas de raça/ cor e etnia da pobreza e da desigualdade.

Luiz Campos (2024) advoga que pretos e pardos têm desvantagens muito similares e isso quer dizer que ambos têm direito a políticas afirmativas. Contudo, o autor afirma que a política pública faz uma seleção que pode ser, em certa medida, arbitrária, mas que essa arbitrariedade não invalida a política. Defende que o essencial é que a política de ações afirmativas alcance aqueles potencialmente vítimas de discriminação, ou seja, pretos e pardos.

Como demonstrado ao longo deste trabalho, nem todas/os as/os pardas/os se identificam como negras/os, e essa questão envolve vários fatores: o momento de vida e

contexto social dessas/esses estudantes aliados à uma série de fatores que se diferenciam para cada um deles como: a negação da negritude por um processo histórico de política de embranquecimento, valorização da brancura e antinegitude; pela baixa percepção de discriminação e preconceito racial; pelo status de classe ofuscar a experiência racial; por uma compreensão de fluidez da cor e ambiguidade racial; pelo acionamento de uma multirracialidade; por uma ascendência indígena, dentre outros. Por conseguinte, o estudo observa como estão presentes nas narrativas das/os estudantes as disputas pela categoria, entrelaçadas pelas ferramentas estatais, os movimentos sociais, lógicas regionais, familiares, e experiências de vida.

As/os entrevistadas/os, inicialmente se apresentam com uma experiência de vida desracializada, embora as dinâmicas das hierarquias raciais estejam presentes em suas narrativas. Apesar disso, nenhum/a delas/eles expressou que se considera sujeito de direito para a política de cotas raciais, pois não se reconhecem como negros. Por conseguinte, o estudo demonstra que a percepção desracializada das/os estudantes sobre suas identificações pode comprometer o acesso a direitos por meio das políticas de ação afirmativa, sendo eles pardos ou pretos.

Essa concepção também pode ser compreendida como fruto de um processo estrutural no sistema escolar público. Como observado, a partir da percepção dos estudantes, as questões raciais são pouco ou não são discutidas em sala de aula. Além disso, a maioria dessas/es estudantes não conhece bem os instrumentos de acesso à universidade como o ENEM, o PAS, e, principalmente, as possibilidades de ingresso por meio das cotas sociais e raciais. Isso revela que, embora estejam cursando apenas o 1º ano, e que o acesso às cotas é acionado no 3º ano, caso não haja situações que as/os levem a desmistificar a condição desracializada, muitas/os estudantes pardas/os que seriam sujeitos de direito da política poderão não optar pelas cotas. Tal contexto pode indicar que embora o Estado legitime categorias estatais, crie subjetividades a partir delas, e ao mesmo tempo aplique políticas públicas para pretos e pardos, existe uma limitação da própria ação estatal em atingir e conscientizar aqueles que são sujeitos de direito da política.

Esse cenário também aponta para uma tensão existente entre “teorias, a cotidianidade e as políticas públicas” (Costa & Schucman, 2022: 468), pois supõem-se que há uma diferença entre como as identidades raciais são teorizadas, como os indivíduos reconhecem suas identidades, e de como estas são acionadas quando em relação a uma política pública. Podemos dizer que existe uma diferença entre

classificação racial, identidade racial e identificações raciais (Costa & Schucman, 2022). Entretanto, não se pode afirmar que os indivíduos irão acionar essas diferenças de forma automática, ou de forma lógica; ou mesmo acionar as variadas e possíveis identidades de forma diferente em cada uma das situações. Pois, o que compõe uma identidade está para além do fenotípo e engloba “fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, políticos, ideológicos e raciais” (Munanga, 2015: 134). Por conseguinte, compreendo que as categorias de identidade passam pela disputa entre como as pessoas se constroem socialmente, pelas categorizações e determinações estatais, assim como por demandas dos movimentos sociais.

Conforme demonstrado, esses desafios se apresentam ao discutir quem pode acessar as cotas. Guimaraes (2024) argumenta que o desafio das políticas públicas de inclusão racial, apresenta duas dimensões fundamentais. O primeiro refere-se à amplitude da política, que atualmente se compromete a beneficiar a população afrodescendente, excluindo pardos que não são lidos como tal. O segundo diz respeito à questão geográfica e regional: com o adensamento da população do interior, áreas com maior concentração de pardos sem origem afrodescendente podem exigir uma revisão das políticas para garantir que todos sejam contemplados de maneira justa. O sociólogo ainda levanta o questionamento sobre a manutenção a longo prazo de uma política nacional que se apresenta regionalmente enviesada, como discutido anteriormente, no sentido de que políticas que favorecem apenas as regiões históricas de colonização escravista podem, eventualmente, enfrentar resistência se não incluir as áreas com forte presença indígena ou cabocla. Como a miscigenação do país é imensa e como as distribuições desses grupos ou de seus descendentes não são localizados, eu acrescentaria que esse processo é ainda mais complexo.

Conforme argumenta o autor, o dilema reside no fato de que, “enquanto o que estiver em discussão for o enquadramento de pessoas na categoria "negro", há uma grande chance de que a política atual perdure no país” (Guimaraes, 2024: 35). No entanto, as disputas envolvendo outras pessoas não-brancas continuarão a permear a discussão de quem é elegível para as cotas raciais, não apenas para fazer número e configurar a efetividade da política, mas para de fato acessá-las, tendo em vista que podem ser racializados e que podem enfrentar discriminação e racismo, levando em conta as especificidades regionais.

Nesse sentido, é preciso abraçar a complexidade desses desafios, ao mesmo tempo em que é preciso garantir a efetividade da política. Por isso, advogo por mais

estudos para compreender os processos de racialização de indivíduos autodeclarados pardos, maior discussão das questões raciais nas escolas, além de defender que é imperativo que continuemos a problematizar e ajustar nossas políticas para garantir que alcancem de fato seu propósito de inclusão e justiça racial. A mobilização social e o debate contínuo são essenciais para adaptar as políticas às realidades regionais e sociais, assegurando que a inclusão e a igualdade sejam promovidas de forma eficaz e abrangente.

As cotas raciais precisam ser zeladas pois surgem como um avanço significativo na redução das desigualdades raciais, proporcionando oportunidades antes inimagináveis para indivíduos pretos, pardos, indígenas e quilombolas. Estas, apesar de terem muitos aspectos a serem aprimorados, como defendido por Carvalho (2022)¹¹⁵, foram uma grande conquista e trouxeram muitos avanços no sentido de “desseñhorizar as universidades e a hierarquia racial presente na sociedade brasileira” (Borges & Bernardino-Costa, 2022: 4); alterando o perfil das universidades em todo o país.

¹¹⁵ José Jorge de Carvalho (2022) formula uma proposta ampliada das cotas: as cotas étnicas e raciais em todos os níveis e espaços acadêmicos; e as cotas epistêmicas, seguindo o modelo do “Encontro de Saberes” como mecanismo de descolonização do currículo eurocêntrico nas universidades brasileiras. Com vistas a acelerar a inclusão de docentes negros e indígenas, propõe as cotas de preferência e as cotas de indução ou busca ativa. Reforça que “há que garantir a efetiva implementação de cotas em todos os níveis: na graduação, na pós-graduação, na docência e na pesquisa; na permanência qualificada (material e simbólica), incluindo apoio psicopedagógico para os estudantes cotistas; nos pareceristas, nas bolsas de pesquisa, nos Conselhos da Capes, do CNPq e das Fundações de Apoio; nos projetos de Extensão; nos editais, incluindo temas direcionados para a comunidade afro-brasileira; e nos cargos da gestão superior (diretores e pró-reitores) da IFES. [...] Uma vez assimiladas todas essas instâncias e dimensões, deveremos nos dedicar à tarefa de formular um novo modelo lógico e uma nova razão numérica da Lei de cotas para otimizar ao máximo a inclusão dos negros e dos indígenas sem diminuir a inclusão dos egressos de escola pública e os de baixa renda (CARVALHO: 2022: 23-24).

Considerações contínuas

Esta dissertação teve como objetivo compreender as percepções e subjetivações de estudantes de Ensino Médio de uma escola pública do Núcleo Bandeirante, região administrativa do Distrito Federal, a respeito de suas identidades, identificações e classificações raciais, bem como de suas percepções sobre as dinâmicas raciais em suas compreensões de trajetória de vida e em seus contextos sociais, como o escolar e o familiar, especialmente.

A pesquisa se iniciou a partir de um processo de imaginação, de visualização prévia do campo, que conjugou a minha história pessoal e familiar, o meu processo em aprendizado no campo da antropologia, as confluências teórico-metodológicas e acadêmicas sobre a temática em diálogo com colegas do campo, aliados ao contexto histórico social e teórico no qual a pesquisa está inserida. Contudo, o campo em si inaugura um novo espaço, abre caminhos na teia da vivência para deitar terreno a uma construção única, gestada e alimentada pelo encontro etnográfico entre uma pesquisadora e interlocutoras/es da pesquisa.

O estudo teve como instrumentos de pesquisa a observação participante em sala de aula, entrevistas individuais, diário de campo e participação em outras instâncias no ambiente escolar, o que contribuiu para trazer outras perspectivas da forma como as/os estudantes circulavam e reagiam naquele ambiente além da atuação da escola e de seu envolvimento na temática racial.

Trata-se de estudo situado no Distrito Federal, marcado pelas características sócio-culturais e históricas dessa localidade, como a desigualdade e a vulnerabilidade social, as pessoas imigrantes e as diferenciações demarcadas entre centro e periferia. Observa-se que a trajetória de vida dessas/es estudantes, a partir de suas compreensões, é marcada pela tríade: classe social média-baixa, alto índice de processos de imigração em busca de melhores condições de vida e trajetória escolar em escolas públicas.

A temática da pesquisa se revelou pouco convidativa para as/os adolescentes e, de certa forma, também sensível. O que havia sido planejado iniciar com rodas de conversas e posteriormente aprofundar com entrevistas individuais se fez fluido e possível a partir de convites individualizados e conversas mais intimistas, como as entrevistas. A metodologia planejada foi sendo adaptada e transformada pela forma como as relações, interesses e disponibilidades foram se dando em campo.

A abordagem de inspiração narrativo-biográfica (Kofes, 2015; Maluf, 1999) funcionou como uma forma de compreender processos de vida no ato de narrar, representando para algumas/ns interlocutoras/es processos de autocompreensão. Ao mesmo tempo, percorrer esta abordagem permitiu observar como as/os estudantes invisibilizam a questão racial em suas narrativas, fazendo-as evidentes somente quando se pergunta sobre elas. Portanto, inicialmente, a raça não foi mencionada como aspecto que marca suas autoidentificações e suas experiências, mas acionavam aspectos como idade, moradia, composição familiar. Ao longo da análise, procuro entender esse fenômeno, investigando os significados que atribuem à raça, como percebem suas próprias identificações raciais, o processo de construção e vivência dessas identificações, além das nuances associadas à identidade racial "parda".

Em termos gerais, a marca biológica, o traço no corpo é que conta, a partir das perspectivas das/os interlocutoras/es, para se referir à raça ou à cor de uma pessoa. A identidade racial é interpretada, em termos de cor e fenótipo, conforme observado em outros estudos sobre raça no Brasil, embora acionem, em geral, a tríade fenótipo, classe e ascendência como componentes dessa percepção de ser parda/o. A tríade quando investigada mais a fundo, remete à marca. A classe social está associada ao fenótipo e às oportunidades sociais decorrentes. Já a ascendência está ligada a traços de negritude e/ou indigeneidade.

Com efeito, entendem-se pardas/os, sendo a categoria tensionada e significada a partir de seus lugares de experiência racial, que se deu por meio de: (i) contraste: sou pardo, pois não sou branco, nem preto, tendo as categorias branco e preto como polos contrastantes, e o pardo como um continuum de cor entre esses polos; (ii) heteroidentificação, a partir de nomeação externa ou por experiências de discriminação, ou preconceito racial; (iii) questionamentos externos a suas próprias autodeclarações raciais; (iv) apropriação de categoria proveniente do Estado, tendo em vista presença cotidiana do termo, evidenciando que a coleta de dados sobre cor e raça estão cada vez mais sendo solicitadas pelas instituições, e criando subjetividades, o que diferencia de achados de estudos anteriores em que a categoria se apresenta como analítica e não usual (Guimaraes, 2003; Daflon, 2017; Schucman, 2023 [2018]).

No geral, entendem “pardo” como uma categoria intermediária, “*meio-termo*”, “*café com leite*”, tendo como referência uma compreensão binária de raça, sendo este compreendido como um lugar confuso e que, por assim ser, é silenciado, colocado em suspenso e, portanto, não compreendido.

Embora entendam a categoria como residual e intermediária, ela demarca possuir fenótipo que apresenta marcas de uma mestiçagem negra ou indígena, denunciando, para alguns, tanto anti-negritude quanto uma positivação posterior desses aspectos. Além disso, significa definitivamente não se entender como brancas/os. Também está presente o entendimento de normalidade em ser pardo, no sentido de “*normal, pois são muito*” (Adão Messias), e no sentido de demonstrar baixa percepção de discriminação racial, embora manifestada. Ou seja, suas compreensões refletem um silenciamento sobre a raça, embora as hierarquias raciais estejam bastante colocadas em suas narrativas.

As situações de preconceito e discriminação racial mencionadas e/ou observadas ocorrem principalmente em ambientes escolares, mas também em viagens e atividades esportivas, sem menção de casos no âmbito familiar. Os padrões de discriminação e preconceito racial nas narrativas incluem: (i) negação de acesso a algo enquanto é concedido a pessoas brancas; (ii) impedimento de relações de amizades com base na cor da pele; (iii) apelidos vinculados a características físicas como a largura dos lábios; (v) comentários depreciativos relacionados à cor, textura ou apresentação do cabelo; além de (vi) “brincadeiras” que se vinculam à cor da pele, a estereótipos associados a pessoas negras e/ou à história de escravização no Brasil. Apesar de algumas situações serem nomeadas como decorrentes do racismo, essa discriminação permanece pouco reconhecida pelas/pelos interlocutoras/es.

Pode-se inferir que as experiências de racialização não nomeadas podem também ser compreendidas a partir das dinâmicas familiares. Essas/es estudantes fazem parte de famílias interracialis, e a questão racial é raramente discutida abertamente. Ao contrário, há um incentivo à ambiguidade racial, uma prática recorrente ou, ainda, geracional, nessas famílias. Isso parece ocorrer por diferentes razões: (i) pelo distanciamento das raízes, seja pelo processo de migração ou pelo contexto social das/dos interlocutoras/es; (ii) por uma lógica enraizada de democracia racial; ou (iii) pela presença de antinegritude. Esses fatores parecem contribuir para a (des)racialização nos processos de construção de identidade dessas/es estudantes.

O lugar da dúvida abre muitas camadas a serem aprofundadas, principalmente se adentrarmos a questão em um nível individual. A dúvida sobre suas identificações raciais vai ser manifestada em termos de: (i) fluidez do fenótipo, por manifestarem serem compreendidos de formas diferentes em algumas situações; (ii) multiracialidade por evidenciarem outras influências étnico-raciais em suas vivências e/ou marcas, como

pardo-indígena, pardo-caboclo; pardo-negro; pardo-branco; (iii) evitação ou negação de uma vinculação à negritude; (iv) dúvidas provenientes dos questionamentos externos a suas autoatribuições de cor ou terminologias usadas; (v) não compreensão das categorias. Portanto, a experiência pessoal de cada um(a) das/os interlocutoras/es, as reflexões que fizeram a partir de experiências de racialização, pertencimento racial, diferenciação e de discriminação racial corroboraram para estruturar a forma que veem o tema e a si mesmos.

Tendo em vista a complexidade e diversidades das experiências das/dos interlocutoras/es o trabalho se desdobrou a descrever e analisar essas nuances a partir das experiências individuais. Não há dúvidas de que as análises, sob uma perspectiva teórico-analítica e etnográfica, demonstraram que uma interpretação conjuntural das percepções das/os estudantes sobre o tema é viável, mas que pode ser complexificada a partir da investigação de inspiração narrativo-biográfica, destacando as experiências distintas que marcam as nuances e as complexidades das identificações raciais no contexto do Distrito Federal. E por esse motivo, a partir das diferenciações entre as experiências de racialidades pardas, este trabalho demonstra que optar por etnografias do particular (Abu-Lughod, 2018), considerar as interioridades como instâncias pragmáticas (Corrêa, 2021) e levar em conta abordagens narrativo-biográficas (Kofes, 2015) tem muitas potencialidades na pesquisa antropológica.

A partir dessa perspectiva, a elaboração de seções individuais para explorar as nuances das experiências das/dos interlocutoras/es realizadas tanto no 3º quanto no 4º capítulo demonstram: (i) uma suposição de classe ofuscando raça, na narrativa de Maria Julia, em que ofusca um pertencimento racial mais próximo à negritude por pertencer a uma classe social média, o que faz com que a questão de raça não a atravesse tanto, proveniente de uma cultura familiar geracional de mobilidade econômica e negação da negritude; (ii) a experiência fronteiriça de Rosa, entre duas famílias: a biológica, branca-parda, e a de criação, negra, onde demonstra proximidades e distanciamentos em relação a elas, ao mesmo tempo em que molda suas compreensões sobre raça a partir de acessos que poderá ou não ter pela cor que detém; (iii) a força invisível da branquitude a partir da relação de Nauhr com seu irmão pardo; (iv) a negação da negritude em Adão Messias e sua compreensão de multiracialidade a partir de uma territorialidade demarcada; (v) a dúvida de Helena sobre ser negra ou descendente de indígena, já que uma vizinha lhe disse que é negra, pois o termo correto seria este, ao mesmo tempo em que se entende descendente de indígenas e é chamada de “índia” por familiares e

amigos, tendo em vista uma ideia de fenótipo indígena no imaginário brasileiro; e (vi) por fim, o dilema de Katrina, a partir da compreensão de pardo desassociado do negro, com base em sua descendência indígena, onde coloco em diálogo o apagamento indígena e a experiência de racialização, denotando o efeito velado do poder do racismo de desqualificar tudo o que não é branco.

Apesar da diversidade de compreensões dessa identificação racial, um ponto em comum entre as/os interlocutoras/es é o de que, nesse momento de vida, elas/es não se identificam como negras/os, podendo nem todas/os também serem compreendidas/os assim. Contudo, o racismo as/os atinge por aspectos fenotípicos que são vinculados à negritude no imaginário brasileiro, ou local, refletindo seu efeito sutil, que inferioriza o que destoa da brancura. Por conseguinte, não se compreendendo como negras/os e entendendo não serem lidas/os como tal, pelos variados motivos indicados, não se sentem sujeitos de direito da política de ações afirmativas.

Nesse contexto, a pesquisa aponta para desafios estruturais próprios do sistema escolar público, mas também a desafios relacionados à política e à concepção da política, essencialmente sobre quem é o sujeito de direito. Primeiramente, conforme percepção das/os estudantes, podemos observar que existem muitos desafios na implementação dos compromissos relativos ao ensino da história e cultura afrodescendente e indígena e na forma como os casos de racismo e preconceito são lidados na escola, demandando formação adequada à equipe escolar. Além disso, a maioria dessas/es estudantes não conhece bem os instrumentos de acesso à universidade como o ENEM, o PAS e, principalmente, as possibilidades de ingresso por meio das cotas sociais e raciais. Essa lacuna revela uma falha na implementação dessas exigências e na formação que deveria ser promovida pelo Estado. Representa uma falha de um Estado que promove as políticas públicas, mas que tem suas ações limitadas em fazer com que os sujeitos de direito as acessem.

Em relação aos desafios da concepção e implementação da política, em termos de definir quem é o sujeito de direito temos que as políticas de ações afirmativas não seguem as diretrizes do IBGE, mas o sistema de classificações dos movimentos negros, sendo “as cotas são apenas para as pessoas negras, isto é, as pretas e as pardas fenotipicamente negras” (Costa & Schucman, 2022: 480). Para o IBGE, o entendimento do pardo corresponde à origem, ou seja, pessoas provenientes de uma mistura de “raças”, embora estas possam ser lidas de forma variada. Por conseguinte, suponho que a determinação de categorias estatísticas estatais de cor e raça, do IBGE, similares

àquelas que serão aplicadas para as cotas raciais, complexifica o entendimento das categorias e de quem é o sujeito de direito da política.

Pois como visto, a categoria “pardo” abrange uma variedade de circunstâncias e experiências raciais, estabelecendo-se como uma categoria residual, que incluiria aqueles que não se enquadram nas demais categorias. Demonstra-se neste estudo que a categoria "pardo" sempre esteve em disputa devido à complexidade sócio-histórica e às múltiplas formas de categorização, estas provenientes dos censos estatais, movimentos sociais, teorias raciais e relações cotidianas, com significados que variam conforme o contexto. Dada a diversidade étnica do Brasil, é inevitável que essas classificações, que buscam agrupar e simplificar, sejam alvo de disputas.

Ao mesmo tempo, classificar-se pardo significa reconhecer-se fora de uma vivência de branquitude, em seu contexto, o que significa não fazer parte dessa estrutura dominante e, por esse motivo, tensionar a discussão sobre quem é sujeito de direito de políticas públicas. Uma política pública inevitavelmente adota uma abordagem simplificada da realidade e não consegue abranger todas as nuances da complexidade social. Contudo, é preciso abraçar a complexidade desses desafios, ao mesmo tempo em que é preciso garantir a efetividade da política. É certo que estamos em processo de aprendizado e aprimoramento da política e nesse contexto faz-se necessário mais estudos para compreender os processos de racialização dos sujeitos pardos, maior preparo das instituições estatais em relação aos temas raciais, bem como a continuação da problematização e ajuste de nossas políticas para garantir que continuem alcançando seu propósito de inclusão racial.

Referências Bibliográficas

Abu-Lughod, Lila. (2018). A escrita contra a cultura. **Equatorial** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 5(8), 193-226.

Acuña, Maurício (2023). Etnicidade. Em: Rios, Flávia; Santos, Marcio André dos; Ratts, Alex (org.). **Dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas**. São Paulo, Editora Perspectiva.

Administração Regional do Núcleo Bandeirante. **Conheça a RA**. Disponível em: <https://www.bandeirante.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>. Acesso em 26/02/2024.

Almeida, Vitor & Dalsenter, Thamís. (2021). Famílias monoparentais, vulnerabilidade social e cuidado. **Revista Brasileira de Direito Civil**, 28(02), 77-77.

Andrade, Érico. (2023). **Negritude sem identidade: sobre as narrativas singulares das pessoas negras**. n-1 Edições.

Andrade, Karlene & Araújo, Bruna (2023). Categoria Pardo: Mestiçagem na América Latina, Brasil e Ceará. **Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, Vol. 10, 1.

Anzaldúa, Gloria. (2000). Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, 8(01), 229-236.

Appiah, Kwame Anthony. (2016). Identidade como problema. Em **Identidades**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: EDUSP.

Bacelar, Gabriela. (2021). **(Contra)mestiçagem negra: pele clara, anti-colorismo e comissões de heteroidentificação racial**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia.

Bailey, Stanley R.; Fialho, Fabrício M.; Loveman, Mara. (2018). How states make race: New evidence from Brazil. **Sociological Science**, v. 5, p. 722-751.

Baniwa, Gersem Luciano. (2006). **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes no. 1.

Baniwa, Gersem. (2015). Indígenas Antropólogos. **Novos Debates**, v. 2, n. 1, 234-243.

Barbieri, Renato. (1998). **Atlântico Negro: Na Rota dos Orixás**. Documentário. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7m0Ifj0YfAQ>. Acesso em 26/02/2024.

Barbosa, Altair Sales. (2002). **Andarilhos da Claridade: os primeiros habitantes do Cerrado**. Editora Xapuri.

Barth, Frederik. (1998). **Grupos étnicos e suas fronteiras**. In: Poutignat, Philippe.; Streiff-Fenart, Jocelyne. Teorias da etnicidade, 187-227.

Behar, Ruth. (1996). **The vulnerable observer**. Anthropology that breaks your heart. Beacon press.

Benedict, Ruth. (2013 [1934]). **Padrões de Cultura**. Editora Vozes Limitada.

Bento, Cida. (2022). **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras.

Bento, Maria Aparecida (2016). Branqueamento e branquitude no Brasil. Em **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes.

Bernardino-Costa, Joaze. (2023). The Dynamics of Racialization and Anti-racism in Contemporary Brazil. In: **Futures of Anti-Racism: Paradoxes of Deracialization in Brazil, South Africa, Sweden, and the UK**. Cham: Springer International Publishing.

Bertran, Paulo. (2011 [1994]). **História da terra e do homem no Planalto Central: eco-história do Distrito Federal. Do indígena ao colonizador**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Bicudo, Virginia Leone. (2010 [1945]). **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. Editora Sociologia e Política.

Borges, Antonádia; Bernardino-Costa, Joaze. (2022). Dessenhizar a universidade: 10 anos da lei 12.711, ação afirmativa e outras experiências. **Mana**, v. 28.

Bourdier, Pierre (2006 [1986]). A ilusão biográfica. Em Ferreira, Marieta de Moraes & Amado, Janaina. **Usos e Abusos da História Oral**. 8ª edição. Editora FGV.

Brah, Avtar. (2006). Diferença, diversidade, diferenciação. **cadernos pagu**, 329-376.

Brandão, André., & Silva, Anderson Paulino da. (2008). Raça e Educação: os Elos nas Ciências Sociais Brasileira. Em Sansone, Livio; Pinho, Osmundo (2008). **Raça: novas perspectivas antropológicas**, 2.

Brasil. (2003). **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 09/09/2024.

Brasil. (2008). **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”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 09 set. 2024.

Brasil. (2010). Lei 12.288 – **Estatuto da Igualdade Racial**, de 20 de julho de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm

Bravo, Pedro Andrés & Vásquez, Jorge Daniel. **Crítica de la sociedade adultocêntrica**. Bogotá, Colômbia: Universidad de la Salle.

Brito, Ângela Ernestina Cardoso. (2013). Lares negros olhares negros: identidade e socialização em famílias negras e inter-raciais. **Serviço Social em Revista**, 15(2), 74-102.

Brubaker, Rogers, & Cooper, Frederick. (2018). Para além da “identidade”. **Antropolítica-Revista Contemporânea de Antropologia**, (45).

Bruta, Manuella. (2024). “Não sou negra, não sou branca. Sou uma pessoa parda de ascendência indígena”. A questão do Pardo no Brasil. Discussões sobre identidade, desigualdade racial, política de cotas, fronteiras coloniais, colorismo e autodeclaração. **Revista Cult**, São Paulo-SP: Editora Bregantini, ano 27, julho 2024, edição 307.

Butler, Judith (2018 [1990]). **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

Café da Manhã. (2024). “O que significa ser pardo no Brasil”. Entrevista com Luiz Augusto Campos. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4pFcCYDMi4J20k5zzyRn9y?si=KQAbh0IkSgazoiAKwQJI4w>. Último acesso em 28/08/2024.

Campo – um podcast de Antropologia #4: **Zora Hurston**, março de 2021. Locução de Paula Lacerda. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6yZHnUqBphn1NLgRjk0rxT> Acesso em 26/02/2024.

Campos, Luiz Augusto & Machado, Carlos. (2024). “O pardo na política”. A questão do Pardo no Brasil. Discussões sobre identidade, desigualdade racial, política de cotas, fronteiras coloniais, colorismo e autodeclaração. **Revista Cult**, São Paulo-SP: Editora Bregantini, ano 27, julho 2024, edição 307, p. 44-46.

Campos, Luiz Augusto. (2024). Racismo no Brasil: De hipótese a premissa, sem passar por objeto. **Tempo Social**, 36(02), 13-35.

Campos, Luiz Augusto. 2013. “O Pardo como dilema político”. **Insight/ Inteligência**, out./dez, edição 63, Acesso em 24/03/2024. Disponível em <https://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/O-pardo-como-dilema-poli%CC%81tico.pdf>

Cardoso de Oliveira, Roberto. (1996). O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de antropologia**, 13-37.

Cardoso de Oliveira, Roberto. (2023 [1976]). **Caminhos da identidade: Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Unesp.

Cardoso, Lourenço (2018). O modo de pensar da razão dual racial: a branquitude e o mestiço-lacuna. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE, Ano I, v. 1, n. 2.

Cardoso, Lourenço. (2014). **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. Tese de Doutorado. Araraquara, Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Carneiro, Sueli. (2004). Negros de pele clara. **Portal Geledés**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/>. Último acesso em 30/08/2024.

Carneiro, Sueli. (2023). **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras.

Carone, Iray & Bento, Maria Aparecida Silva. (2017). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Editora Vozes Limitada.

Carvalho, José Jorge de. (2001). O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, 7, n. 15: 107-147.

Carvalho, José Jorge de. (2020). Autodeclaração confrontada e punição de fraudes. Os avanços da igualdade racial na era das cotas. **REPECULT-Revista Ensaio e Pesquisas em Educação e Cultura** (Qualis B1), 5(9), 45-67.

Carvalho, José Jorge de. (2022). Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia antirracista e descolonizadora. **Mana**, 28.

Castro, Mary Garcia & Ribeiro, Ingrid Radel. (2008). Juventude, raça/etnia-Diferenciais e desempenho escolar. **Raça: novas perspectivas antropológicas**, 2, 393-420.

Castro, Rosana. (2022). Pele Negra, jalecos brancos: racismo, cor(po) e (est)ética no trabalho de campo antropológico. **Revista De Antropologia**, 65(1).

Clifford, James (2016). Introdução: Verdades parciais. Em Clifford, James & Marcus, George. (2016[1986]). **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Collins, Patricia Hill Collins (2021). **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial.

Collins, Patricia Hill. (2016). Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, 31(1), 99-127.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal - Codeplan. (2018). **Retratos Sociais do Distrito Federal**.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal - Codeplan. (2021b). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD). Candangolândia**.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal - Codeplan. (2021c). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD). Riacho Fundo I**.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal - Codeplan. (2021d). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD). Riacho Fundo II**.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal - Codeplan. (2021e). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD). Samambaia**.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal. (2021a). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD). Núcleo Bandeirante**.

Correa, Diogo Silva. (2021). Esboço de uma sociologia dos problemas íntimos. **Sociologia & Antropologia**, v. 11, p. 415-444.

Costa, Eliane Silvia; Schucman, Lia Vainer. (2022). Identidades, Identificações e Classificações Raciais no Brasil: O Pardo e as Ações Afirmativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 466-484.

Daflon, Verônica & Alexandre Camargo (2023). Classificações Raciais. Em: Rios, Flávia; Santos, Marcio André dos; Ratts, Alex (org.). **Dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas**. São Paulo, Editora Perspectiva.

Daflon, Verônica Toste et al. (2014). **Tão longe, tão perto: pretos e pardos e o enigma racial brasileiro**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense.

Daflon, Verônica Toste. (2017). **Tão longe, tão perto: identidades, discriminação e estereótipos de pretos e pardos no Brasil**. Mauad Editora Ltda.

De Caminha, Pero Vaz. (2019 [1500]). **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

De Jesus, Rodrigo Ednilson (2021). **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** Autêntica Editora.

De Paula, Camila Galan. (2023). Espaços e inscrições da diferença em uma cidade do sudeste piauiense: semânticas da indianidade em questão. Em: Macedo, Helder Alexandre Medeiros de. (2023). **História dos sertões: conexões coloniais**. Coleção Sertões, caminhos e fronteiras. Aracaju, SE: Criação Editora.

Degler, Carl (1976 [1971]). **Nem preto, nem branco: escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos**. Ed. Labor do Brasil.

Devulsky, Alexandra. (2021). **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra.

Diniz, Débora. (2006). **A margem do corpo**. Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4PoxtwM8nik>. Acessado em 23/02/2024.

Durkheim, Émile. ([1912] 1996). **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Educacenso (2022). **Censo Escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Eriksen, Thomas Hylland. (2003). Crioulização e criatividade. **Global Networks**, [S.1], v.3, n.3.

Evaristo, Conceição. (2022). **Canção para ninar menino grande**. Rio de Janeiro: Pallas Editora.

Fanon, Frantz. (2008 [1952]). **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, Editora da Universidade Federal da Bahia – EDUFBA.

Felix, Marcelle. (2024). **Quando eles nos veem: percepções de processos de racialização entre pretos e pardos no Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado em Sociologia, Universidade de Estado do Rio de Janeiro.

Fernandes, Fernandes & Bastide, Roger. (2015 [1955]). **Branços e negros em São Paulo**. Global Editora e Distribuidora Ltda.

Fernandes, Fernandes (2008 [1964]). **A integração do negro na sociedade de classes**. Editora Globo.

Figueiredo, Ângela. (2012). **Classe média negra: trajetórias e perfis**. Edufba.

Fonseca, Cláudia. (1999). Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de educação**, 10(1), 58-78.

Freyre, Gilberto. (2006 [1933]). **Casa-grande & senzala**. Global Editora e Distribuidora Ltda.

Geertz, Clifford. (1991[1980]). **Negara: o Estado teatro no século XIX**. Memória e Sociedade. Lisboa, Difel: Difusão Editorial Ltda.

Goffman, Erving. (2002 [1975]). **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Goldman, Marcio. (1996). Uma categoria do pensamento antropológico: a noção de pessoa. **Revista de Antropologia**, 83-109.

Gonzalez, Lélia. (2020). **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras.

Guimarães, Antônio Sérgio. (2003). Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e pesquisa**, 29(01), 93-107.

Guimarães, Antônio Sérgio. (2009). **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34.

Guimaraes, Antônio Sergio. (2023). Raça. Em: Rios, Flávia; Santos, Marcio André dos; Ratts, Alex (org.). **Dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas**. São Paulo, Editora Perspectiva.

Guimarães, Antônio Sérgio. (2024). “Pardos no Brasil e os desafios para as políticas públicas”. A questão do Pardo no Brasil. Discussões sobre identidade, desigualdade racial, política de cotas, fronteiras coloniais, colorismo e autodeclaração. **Revista Cult**, São Paulo-SP: Editora Bregantini, ano 27, julho 2024, edição 307, p. 12-15.

Hall, Stuart. (2014 [1996]). Quem precisa da identidade. Em Silva, Tomaz Tadeu, Hall, Stuart, & Woodward, Kathryn. (2014). **Identidade e Diferença: A perspectivas dos estudos culturais**. Editora Vozes.

Hall, Stuart. (2015 [1995]). Raça: o significante flutuante. **Z Cultural**, Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, ano VIII, (2). Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/>

Hasenbalg, Carlos Alfredo (1979). **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**.

Hodge-Freeman, Elizabeth. (2018). **A cor do amor**. São Carlos: EdUFSCar.

Hofbauer, Andreas. (2009). Entre olhares antropológicos e perspectivas dos estudos culturais e pós-coloniais: consensos e dissensos no trato das diferenças. **Antropolítica-Revista Contemporânea de Antropologia**, (27).

Basques, Messias. (2019). O que os editores brancos não publicarão (Tradução)/Zora Hurston e as luzes negras das Ciências Sociais. Ayé: **Revista de Antropologia**, 1(1).

IBGE. (2019). Censo Demográfico 2020. **Manual do Recenseador. Parte 2**.

IBGE. (2000). **Manual do recenseador de 2000**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc187.pdf. Último acesso em: 03/10/2024.

IBGE. (2009). **Manual do recenseador de 2009**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc2311.pdf. Último acesso em: 03/10/2024.

IBGE. (2010). **Manual do recenseador de 2010**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc2601.pdf. Último acesso em 03/10/2024.

Identidade Marron. (2021). **Marrones Escriben: Perspectivas Antirracistas desde el Sur Global**. UNSAM, Universidade Nacional de San Martin e The University of Manchester.

Ingold, Tim. (2011). **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Editora Vozes Limitada.

Ingold, Tim. (2019). **Antropologia: para que serve?** Petrópolis: Editora Vozes.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. (2022). **Censo**. Disponível em <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em 23/02/2024

Kilomba, Grada. (2020). **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó.

Kofes, Suely. (2001). **Uma trajetória, em narrativas**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Kofes, Suely. (2015). Narrativas biográficas: que tipo de antropologia isso pode ser. **Vida & grafias: narrativas antropológicas, entre biografia e etnografia**. Rio de Janeiro: Lamparina & FAPERJ, 20-39.

Krenak, Ailton. **A potência do sujeito coletivo**. Entrevista à Jailson de Souza e Silva. Revista Periferias. Disponível em: <https://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/>

Le Breton, David. (2011). **Antropologia do corpo e modernidade**. Revista Brasileira de Psicanálise, 45(4), 185-188.

Le Breton, David. (2019). **Antropologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Lemos, Guilherme Oliveira (2022). **No dilacerar do concreto: as histórias dos apartheids entre as satélites de Brasília e as townships de Joanesburgo (1955-1971)**. Tese de Doutorado em História, Universidade de Brasília.

Lesser, Jeffrey. (2015). **A invenção da brasilidade**. Identidade nacional, etnicidade e políticas de imigração. São Paulo, SP: Editora Unesp.

Lobo, Andrea. (2018). Mobilidades e etnografias possíveis: entre migrações, refúgios e trânsitos diversos. **Revista Textos Graduados**, 4(1).

Lopes, Joyce. (2017). “Quase negra tanto como quase branca”: autoetnografia de uma posicionalidade racial nos entremeios. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1a ed. Curitiba: Appris.

Loveman, Mara. (2021). A política de um cenário de dados transformado: estatísticas etnoraciais no Brasil em uma perspectiva comparativa regional. **Sociologias**, 23, 110-153.

Machado, Marta. (2023). Discriminação Racial. Em: Rios, Flávia; Santos, Marcio André dos; Ratts, Alex (org.). **Dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas**. São Paulo, Editora Perspectiva.

Maluf, Sônia Weidner. (1999). Antropologia, narrativas e a busca de sentido. **Horizontes antropológicos**, 5, 69-82.

Mandelbaum, Belinda. (2008). **Psicanálise da família**. Casa do Psicólogo.

Mano a mano. (2023). **Mano a mano**. Locução de Mano Brown e Semayat Oliveira. Podcast. Disponível em <https://open.spotify.com/show/0GnKiYeK11476CfoQEYIEd>

Matos, Luciana de Oliveira Dias. (2008). **Intersubjetividades constitutivas das identidades étnico-raciais e de gênero nos espaços escolares de contextos urbanos do Brasil e Mexico**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, Universidade de Brasília.

Mattos, Hebe. (2013). **Das cores do silêncio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Mauss, Marcel. ([1950] 2003). Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de "eu". Em “**Sociologia e Antropologia**”. Cosac Naify.

Medeiros, Jonas. (2019). Conhecimento situado, gênero e raça: uma experiência de campo na Zona Leste de São Paulo. **Plural**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, 26 (1), pp. 155-179.

Moreira, Adilson. (2019). **Racismo recreativo**. Pólen Produção Editorial LTDA.

Moura, Clóvis. (2020 [1988]). **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Perspectiva SA.

Munanga, Kabengele. (2015). **Negritude - usos e sentidos**. Editora Autêntica.

Munanga, Kabengele. (2023 [1999]). **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Editora Autêntica.

Nascimento, Alessandra Santos & Fonseca, Dagoberto José. (2013). Classificações e Identidades: mudanças e continuidades nas definições de cor e raça. Em Petrucelli, José Luis & Saboia, Ana Lucia (org.). (2013). **Características Étnico-Raciais da População. Classificações e Identidades**. Rio de Janeiro, IBGE.

Neves, Paulo. (2022). Sistemas de classificação racial em disputa: comissões de heteroidentificação em três universidades públicas brasileiras. **Mana**, v. 28.

Nogueira, Isildinha Baptista. (2017). **A cor do inconsciente: significações do corpo negro**. Editora Perspectiva S/A.

Nogueira, Oracy. (2006). Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, 19, 287-308.

Nuñez, Geni. (2022). **Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude**. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina.

OCDE. (2018). **Divided Cities: Understanding Intra-urban Inequalities**. OECD Publishing: Paris.

Oliveira, Roberto Cardoso de. (1976). **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Oliveira, Roberto Cardoso de. (1996). **O índio e o mundo dos brancos: a situação dos Tukúna do alto Solimões**. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 4ed.

Osório, Rafael. (2003). **O sistema classificatório de cor e raça do IBGE**. Brasília, IPEA.

Osório, Rafael. (2013). A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. Em Petrucelli, José Luis & Saboia, Ana Lucia (org.). (2013). **Características Étnico-Raciais da População. Classificações e Identidades**. Rio de Janeiro, IBGE.

Pacheco de Oliveira, João. (1997). Pardos, Mestiços ou caboclos: os índios nos censos nacionais no Brasil. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 3, no. 6, p. 61-84.

Pacheco de Oliveira, João. (1998). Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, 4, 47-77.

Paixão, Marcelo & Carvano, Luiz (2008). “A variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros”. Em Pinho, Osmundo & Sansone, Lívio (org). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2ª edição revista. Salvador, EDUFBA.

Peirano, Mariza. (2008). Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe - Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, (2).

Pereira, Bruna Cristina Jaquetto; Siqueira, João Paulo. (2022). Efeitos da raça/cor e gênero da pesquisadora ou do pesquisador na pesquisa empírica: impactos na classificação racial de respondentes de um survey. **Sociologias**, v. 24, p. 302-329.

Pereira, Carolina da Silva, & Schucman, Lia Vainer. (2023). O lugar das práticas artístico-culturais na constituição da negritude para negras/os de pele clara. **Psicologia & Sociedade**, 35, e277138.

Pereira, Luena Nascimento Nunes. (2020). Alteridade e raça entre África e Brasil. **Revista de Antropologia**, 63(2), 1-14.

Petrucelli, José Luis & Saboia, Ana Lucia (org.). (2013). **Características Étnico-Raciais da População. Classificações e Identidades**. Rio de Janeiro, IBGE.

Petrucelli, José Luis. (2013a). “Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual”. Em Petrucelli, José Luis & Saboia, Ana Lucia (org.). (2013). **Características Étnico-Raciais da População. Classificações e Identidades**. Rio de Janeiro, IBGE.

Petrucelli, José Luis. (2013b). “Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação”. Em Petrucelli, José Luis & Saboia, Ana Lucia (org.). (2013).

Características Étnico-Raciais da População. Classificações e Identidades. Rio de Janeiro, IBGE.

Pierson, Donald. (1971 [1942]). **Branco e Preto na Bahia.** São Paulo: Editora Nacional.

Pinho, Osmundo. (2019). A antropologia no espelho da raça. **Revista do PPGCS – URRB – Novos Olhares Sociais**, Vol. 2, n. 1.

Piza, Edith, & Rosemberg, Fúlvia. (2016). Cor nos censos brasileiros. Em Carone, I., & Bento, M. A. S. (2017). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Editora Vozes Limitada.

Prietologías #2: Pantone universitário. **Prietologías.** Locução de Daniel Engels e Leni, 28 de maio de 2021. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/1pL0rL7TdCjSs4F3Dkvkfw>. Acesso em 23/02/2024.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. (2021). **Combate à evasão no Ensino Médio.** Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/combate-evasao-no-ensino-medio>. Acesso em 26/02/2024.

Ramos, Alberto. Guerreiro. (1955). **Patologia social do "branco" brasileiro.** Jornal do Commercio.

Ribeiro, Darcy. (1995). **O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras.

Rios, Flavia. (2019). **O que o colorismo diz sobre as relações raciais brasileiras?.** Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-o-colorismo-diz-sobre-as-relacoes-raciais-brasileiras/>. Último acesso em 20/10/2024.

Rios, Flávia. (2024). “Apresentação”. A questão do Pardo no Brasil. Discussões sobre identidade, desigualdade racial, política de cotas, fronteiras coloniais, colorismo e autodeclaração. **Revista Cult**, São Paulo-SP: Editora Bregantini, ano 27, julho 2024, edição 307, p. 8-10.

Rodrigues, Vera & Bonfim, Marco Antonio Lima de. (2023). Identidade. Em: Rios, Flávia; Santos, Marcio André dos; Ratts, Alex (org.). **Dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas**. São Paulo, Editora Perspectiva.

Samir, Antonia. (2024). **O Quilombo que Gerou Brasília: Os Acontecimentos Silenciados e a História Contada a Partir da Perspectiva do Quilombo Mesquita**. Curitiba: Editora Appris.

Sansone, Livio. (2004). **Negritude sem etnicidade: O local e o global nas relações raciais, culturas e identidades negras do Brasil**. Edufba e Pallas Editora.

Santos, Antônio Bispo. (2023). **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA.

Santos, Milton. (1965). **A Cidade nos Países Subdesenvolvidos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Santos, Ricardo et al (2019). The identification of the Indigenous population in Brazil's official statistics, with an emphasis on demographic censuses. **Statistical Journal of the IAOS**, 35(1), 29-46.

Schucman, Lia Vainer (2016). **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Veneta.

Schucman, Lia Vainer (2023 [2018]). **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. São Paulo: Editora Fósforo.

Schwarcz, Lilia Maria. (2012). **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: claroenigma.

Segato, Rita Laura. (2007). **La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad**. Prometeo Libros Editorial.

Silva, Ana Cláudia Matos da. (2019). **Uma escrita contra-colonialista do Quilombo Mumbuca, Jalapão-TO**. Dissertação, pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável, Mestrado Profissional em sustentabilidade junto a povos e territórios tradicionais, Universidade de Brasília (CDS/MESPT/UnB).

Silva, Graziella Moraes; Leão, Luciana. (2012). O paradoxo da mistura: identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, p. 117-133.

Silva, Tomaz Tadeu da (2014 [2000]). A produção social da identidade e da diferença. Em Silva, Tomaz Tadeu, Hall, Stuart, & Woodward, Kathryn. (2000). **Identidade e Diferença: A perspectivas dos estudos culturais**. Editora Vozes.

Siqueira, João Paulo & Zanello, Valeska. Xingamentos e relações racializadas de gênero: sintoma cultural da sociedade brasileira. **No prelo**.

Souza, Neusa Santos. (1983). **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Theodoro, Mário Lisboa. (2022). **A sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar.

TV Escola. (2000). **Índios no Brasil**. Disponível em <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=83> Acesso em 13/03/2024.

Vargas, João H. Costa. (2020). Racismo não dá conta: antinegitude, a dinâmica ontológica e social definidora da modernidade. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, (45).

Veran, Jean-François. (2010). Nação Mestiça: As Políticas Étnico-Raciais Vistas da Periferia de Manaus. **DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Vol. 3, no. 9, Jul/Ago/Set, pp. 21-60.

Zanello, Valeska. (2018). **Saúde Mental, gênero e dispositivos: Cultura e processos de subjetivação**. Curitiba: Editora Appris.

Anexo

Termo de consentimento livre e esclarecido

A/o adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidada/o a colaborar como voluntário com a pesquisa acima nomeada, que se constitui no mestrado da pesquisadora Carolina Abreu dos Santos. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, sob orientação do Prof. Dr. José Jorge de Carvalho e conta com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Este documento visa informar os procedimentos de pesquisa envolvidos na participação, em particular os relacionados à preservação dos direitos das/os participantes e da ética na pesquisa. Por isso, você deve lê-lo com atenção, para compreender as informações nele contidas, tirar eventuais dúvidas e, conforme sua decisão, assiná-lo ao final, informando local e data de assinatura, juntamente com nome da/do adolescente sob sua responsabilidade.

- a) O objetivo do trabalho é compreender os processos de percepção e entendimento pessoal de estudantes do Ensino Médio no Distrito Federal sobre identidade, autoclassificação e identificação racial, especialmente para os autodeclarados “pardos”, por meio de uma investigação de trajetória de vida.
- b) Perante a autorização e o aceite, a colaboração das/os participantes consistirá em compor uma roda de conversas sobre o tema da identidade racial e, se for do interesse da/o mesma/o, conceder uma entrevista semiestruturada.
- c) As rodas de conversa e as entrevistas se darão no ambiente da escola, em data e horário convenientes para as/os participantes, garantido o bom andamento das atividades escolares.
- d) Ambos os processos serão registrados em gravações de áudio, que depois serão transcritas, com uso de pseudônimos para garantir o sigilo e a privacidade dos participantes. Estes terão acesso às transcrições, para propor eventuais ajustes e recortes e, também, avaliar trechos para possível divulgação, sendo garantido o direito de solicitar a NÃO divulgação.
- e) A participação envolve riscos mínimos de mobilização de memórias e emoções sensíveis, as quais serão devidamente acolhidas. Além disso, garante-se a livre

recusa a qualquer momento da participação, por qualquer motivo pertinente às/aos participantes.

- f) Os pesquisadores responsáveis estão disponíveis para sanar eventuais dúvidas e/ou prestar maiores informações, durante toda a realização da pesquisa. Seguem dados para contato: Carolina Abreu dos Santos, carolinaabreusantos@gmail.com; +55 61 98xxx-xxxx; Professor Doutor José Jorge de Carvalho.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu [Nome da/o responsável _____], de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento na participação da/o adolescente [Nome da/o estudante _____] sob minha responsabilidade na referida pesquisa. Afirmando que compreendi todas as informações apresentadas e declaro que recebi cópia assinada deste termo de consentimento.

(data)

(assinaturas)