



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANNIEL LEÃO DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO:
ESTRATÉGIAS DE ESTUDANTES NEGROS (AS) PARA A
SUPERAÇÃO DA INVISIBILIDADE SOCIAL CAUSADA PELO
RACISMO**

Feira de Santana, Bahia

2024

DANNIEL LEÃO DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO:
ESTRATÉGIAS DE ESTUDANTES NEGROS (AS) PARA A
SUPERAÇÃO DA INVISIBILIDADE SOCIAL CAUSADA PELO
RACISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos César Barros

Feira de Santana, Bahia

2024

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

O46e

Oliveira, Danniél Leão de

Educação e reconhecimento: estratégias de estudantes negros (as) para a superação da invisibilidade social causada pelo racismo / Danniél Leão de Oliveira – 2024.

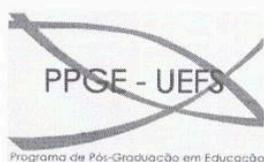
154 f.: il.

Orientador: Carlos César Barros

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2024.

1. Educação. 2. Racismo. 3. Relações étnico-raciais. 4. Invisibilidade social. 5. Escola pública – Feira de Santana, Ba. I. Barros, Carlos César, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 37:323.13(814.22)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976

Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986

Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004

Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

DANNIEL LEÃO DE OLIVEIRA

“EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO: ESTRATÉGIAS DE ESTUDANTES NEGROS(AS) PARA A SUPERAÇÃO DA INVISIBILIDADE SOCIAL CAUSADA PELO RACISMO”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 06 de fevereiro de 2025

Prof/a. Dr/a. Charles Maycon de Almeida Mota

Presidente da banca em substituição ao Orientador Prof. Dr.
Carlos César Barros – UEFS

Prof/a. Dr/a. Lygia de Sousa Viegas Primeiro/a Examinador/a – UFBA

Prof/a. Dr/a. José Fernando Andrade Costa Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADO

*À Lísia Maria por dividir o mundo comigo,
por me amar, por me ensinar a dançar forró.*

AGRADECIMENTOS

Acredito que os agradecimentos se constituem como o momento mais difícil de toda escrita acadêmica. No decorrer do texto é possível sempre se esconder atrás de problemas, objetivos, metodologias e resultados. Nos agradecimentos não. Agradecer exige um tipo de abertura, de vulnerabilidade que o processo de escrita acadêmica muitas vezes tenta excluir. Eu lido bem com os dados, métodos e teoria, mas não lido tão bem com a vulnerabilidade de me expor na escrita. Por isso agradecer se configura como uma tarefa tão difícil. Não por eu não ser grato. Muito pelo contrário, por eu ser tão grato que me encontro envergonhado na tentativa de pôr em palavras e letras o quanto as pessoas significaram e contribuíram para minha trajetória. Esta dissertação só foi possível graças à presença de várias pessoas na minha vida. A todos que estiveram comigo, meu mais sincero obrigado.

À Zilva, José, Albertina e Alfredo por acreditarem que uma vida melhor era possível para suas famílias.

A meu pai José e minha mãe Gilsiane que estiveram presentes de forma amorosa durante toda a minha vida, que são meus maiores incentivadores e as pessoas que mais fico feliz em compartilhar minhas conquistas. Obrigado por todos os livros que já compraram para mim, por me ensinarem a ser uma pessoa serena, por acreditarem em mim e por me darem toda a liberdade para que eu pudesse me tornar a pessoa que eu queira ser.

À Amanda, minha irmã, que suporta de forma cotidiana todos meus caprichos. Obrigado por sua companhia.

À Lísia Maria, minha companheira de vida, te agradeço por estar comigo em todos os momentos, por ter acompanhado toda minha trajetória do mestrado, por ter dividido comigo momentos que eu não dividiria com mais ninguém. Espero compartilhar contigo muito mais coisas minhas e espero ansioso que você compartilhe comigo muito mais coisas suas até que as linhas dessas coisas se percam e elas se tornem coisas nossas.

A meu sogro João e minha sogra Rosilma, por terem me acolhido como um filho de forma tão carinhosa.

A todos meus amigos e amigas que estiveram comigo nesse período, que me suportaram e não me abandonaram. Obrigado por não me abandonar! Sou imensamente grato por cada um de vocês.

Ao PPGE UEFS que me acolheu e sempre se colocou disponível para contribuir com o desenvolvimento da minha trajetória na pós-graduação.

A todos e todas colegas de colegiado que me ensinaram a importância de lutar por uma universidade pública de qualidade.

À secretaria do PPGE, nos nomes de Carlos, Hélio e Vanessa, obrigado por sua disponibilidade e ajuda em todos os momentos que precisei. Sem vocês essa trajetória teria sido muito mais difícil.

À Capes pelo auxílio da bolsa que possibilitou uma trajetória tranquila no mestrado.

A coordenação da escola que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

A todas e todos os participantes da pesquisa. Obrigado por terem compartilhado narrativas tão ricas e por terem construído este trabalho de forma conjunta comigo.

A todos os professores e professoras que ministraram disciplinas agradeço por fazerem parte dessa trajetória.

Ao professor e amigo José Fernando, por ter me acolhido no estágio docência e por compor a banca de avaliação deste trabalho.

À professora Lygia que aceitou o convite para a banca de qualificação e trouxe contribuições significativas para a realização desta pesquisa.

A meu orientador e amigo Carlos Barros. Agradecimentos são insuficientes para contemplar tudo que aprendi com seus ensinamentos nesses anos de parceria. Aprendi a escrever, a apresentar, a pesquisar e muito mais sob sua supervisão. Espero que nossa parceria continue em novos projetos para continuar compondo trabalhos de excelência e também para focar da vida alheia. Sei que é pouco, mas meu mais sincero obrigado.

Por fim, deixo meu agradecimento mais especial a todos aqueles e aquelas que vieram antes de mim e já não estão mais presentes aqui. Carrego vocês em minhas conquistas para que estas também sejam suas. São Brás, meu pai!

*Caminho por uma rua
Que passa em muitos países
Se não me veem, eu vejo.*

(Carlos Drummond de Andrade/Milton Nascimento)

RESUMO

Esta dissertação se insere no campo da educação ao buscar compreender as relações entre invisibilidade social causada pelo racismo e os possíveis processos de luta por reconhecimento como resistência nas perspectivas de alunos e alunas negras do ensino médio de uma escola pública em Feira de Santana, Bahia. Ao se estabelecer na temática da educação e das relações étnico-raciais, esta pesquisa buscou contribuir para a sociedade com um trabalho sobre racismo e educação que busca compreender formas cotidianas de resistência, utilizadas por alunas e alunos negros dentro de seus contextos educacionais. Diante disso, o problema investigado por esta pesquisa foi: quais estratégias de visibilidade estudantes negros (as) do ensino médio de uma escola pública elaboram, no contexto escolar, para superar a invisibilidade social causada pelo racismo? Assim, o objetivo geral foi identificar as estratégias de visibilidade e reconhecimento que estudantes negros(as) do ensino médio de uma escola pública elaboram, em seus contextos educacionais, como forma de superar a invisibilidade social causada pelo racismo. Como composição teórica foram utilizadas as teorias do reconhecimento de Axel Honneth e Frantz Fanon. As teorias de ambos os autores oferecem a concepção de invisibilidade social causada pelo racismo como resultado da falta do reconhecimento e também pensam estratégias de reconhecimento e visibilidade como processos de organização coletiva de luta social. Essas duas teorias traçam um panorama sobre reconhecimento como processo de luta social, característica necessária para analisar o racismo como injustiça social. Esta pesquisa se constituiu como uma pesquisa qualitativa que utilizou rodas de conversa como método de inserção no campo. Foram realizadas quatro rodas de conversa com alunos e alunas do clube de literatura de uma escola estadual de Feira de Santana. Como elemento catalisador das rodas de conversa foram utilizados os livros *Olhos d'água* da Conceição Evaristo e *Cartas para minha avó* da Djamila Ribeiro. A partir das discussões baseadas nos livros as rodas de conversa aconteciam através das narrativas das alunas e alunos sobre suas experiências e opiniões acerca do racismo, da invisibilidade social e das possíveis estratégias para sua superação. Como resultado foram identificadas oito estratégias de reconhecimento e visibilidade: denúncia, rede afetiva, criminalidade, impor-se, autoconhecimento/auto-investimento, violência, educação e escrita. Toda a construção desta pesquisa foi realizada a partir de um compromisso ético-político com o campo, com os participantes e com o próprio processo de investigação científica. Acredita-se que esta pesquisa conseguiu compreender como as relações de reconhecimento e o enfrentamento ao racismo se relacionam no campo educacional.

Palavras-chave: reconhecimento; educação; racismo; invisibilidade social.

ABSTRACT

This dissertation is part of the field of education as it seeks to understand the relationship between social invisibility caused by racism and the possible processes of struggle for recognition as resistance in the perspectives of black high school students at a public school in Feira de Santana, Bahia. By establishing itself on the theme of education and ethnic-racial relations, this research sought to contribute to society with work on racism and education that seeks to understand everyday forms of resistance used by black students within their educational contexts. In view of this, the problem investigated by this research was: what visibility strategies do black high school students at a public school develop in the school context to overcome the social invisibility caused by racism? Thus, the general objective was to identify the visibility and recognition strategies that black high school students in a public school develop in their educational contexts as a way of overcoming the social invisibility caused by racism. Axel Honneth's and Frantz Fanon's theories of recognition were used as a theoretical framework. The theories of both authors offer a conception of the social invisibility caused by racism as a result of the lack of recognition and also think of strategies for recognition and visibility as processes of collective organization and social struggle. These two theories offer an overview of recognition as a process of social struggle, a necessary characteristic for analyzing racism as a social injustice. This research is a qualitative study that used conversation circles as a method of entering the field. Four conversation circles were held with students from the literature club at a state school in Feira de Santana. The books *Olhos d'água* by Conceição Evaristo and *Cartas para minha avó* by Djamila Ribeiro were used as catalysts for the discussions. Based on the debates in the books, the discussions took place through the students' narratives about their experiences and opinions on racism, social invisibility and possible strategies for overcoming racism. As a result, eight strategies for recognition and visibility were identified: denunciation, affective network, criminality, imposing oneself, self-knowledge/self-investment, violence, education and writing. The entire construction of this research was based on an ethical-political commitment to the field, the participants and the scientific research process itself. It is believed that this research has helped to understand how relations of recognition and the fight against racism are related in the educational field.

Keywords: recognition; education; racism; social invisibility

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses e dissertações que abordam Fanon, educação, reconhecimento e racismo.....	26
Quadro 2: Teses e dissertações que abordam Honneth, educação, reconhecimento e racismo.....	38
Quadro 3: Esferas do reconhecimento de Axel Honneth.....	53
Quadro 4: Participantes das rodas de conversa.....	84
Quadro 5: Organização e comparecimento das rodas de conversa.....	86
Quadro 6: Estratégias de reconhecimento e suas formas de organização.....	94

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 - INTRODUÇÃO.....	16
1.1 OBJETIVOS.....	18
2 - OS ESTUDOS SOBRE RECONHECIMENTO E EDUCAÇÃO.....	19
2.1 - FANON E EDUCAÇÃO.....	20
2.2 - HONNETH E EDUCAÇÃO.....	34
3 - RECONHECIMENTO, RACISMO, EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA.....	43
3.1 AS TEORIAS DO RECONHECIMENTO.....	45
3.1.1 A TEORIA DO RECONHECIMENTO DE AXEL HONNETH.....	50
3.1.2 A TEORIA DO RECONHECIMENTO DE FRANZ FANON.....	56
3.2 A DESEDUCAÇÃO PROGRAMÁTICA DO NEGRO BRASILEIRO.....	60
3.3 OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA, AS LEIS E O RECONHECIMENTO JURÍDICO.....	66
3.4 O PARADOXO DA INVISIBILIDADE DOS SUJEITOS NEGROS.....	70
3.5 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE LUTA POR RECONHECIMENTO.....	74
3.6 AS ESTRATÉGIAS DE RECONHECIMENTO COMO CATEGORIA.....	77
4 - METODOLOGIA.....	79
4.1 OS LIVROS ESCOLHIDOS.....	81
4.2 PARTICIPANTES.....	83
4.3 AS RODAS DE CONVERSA.....	84
4.4 ANÁLISE DE DADOS.....	91
5 - AS ESTRATÉGIAS DE RECONHECIMENTO.....	92
5.1 A DENÚNCIA: “VOCÊ TEM CONDIÇÕES DE PAGAR ?”.....	95
5.2 A EDUCAÇÃO: “PARA MOSTRAR ÀS PESSOAS QUE O NEGRO NÃO É, TIPO, UM SER DE OUTRO MUNDO, É UMA PESSOA NORMAL”.....	101
5.3 AS REDES AFETIVAS: “UM POUQUINHO DIFERENTE”.....	108
5.4 A CRIMINALIDADE: “O JEITO QUE VOCÊ É TRATADO DIZ MUITO SOBRE A PESSOA QUE VOCÊ VAI SE TORNAR UM DIA”.....	115
5.5 IMPOR-SE: “FAZ VOCÊ SER UMA PESSOA DEFINIDA”.....	122
5.6 AUTOCONHECIMENTO E AUTO-INVESTIMENTO: “A GENTE TEM QUE SE CONHECER PARA PODER SE RESPEITAR”.....	124
5.7 A VIOLÊNCIA: “NÓS CARREGAMOS O PESO, NÓS CARREGAMOS UMA DOR QUE VEM DOS NOSSOS ANTEPASSADOS”.....	128
5.8 A ESCRITA: “A DOR QUE NÓS PRETOS SENTIMOS NÃO MORA NO TEU OLHAR DE BRANCO”.....	135
5.9 AS ESTRATÉGIAS DE RECONHECIMENTO: UMA CONCLUSÃO.....	137
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICES.....	150

APÊNDICE 1.....	150
APÊNDICE 2.....	152
APÊNDICE 3.....	154
APÊNDICE 4.....	156

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória acadêmica, que, com certeza, faz parte fundamental da formação de minha identidade pessoal, foi marcada pelas experiências que tive no curso de psicologia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Porém, os momentos mais marcantes que contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal não foram advindos necessariamente dos elementos curriculares, mas sim das experiências que orbitavam as disciplinas obrigatórias. Talvez isso tenha acontecido por eu não conseguir me identificar muito com algumas das aulas e discussões presentes no curso, porque elas eram muito distantes da minha realidade. Eu nasci e fui criado no interior da Bahia, em Itaberaba, meus avós são mais alguns dos milhões de brasileiros que, na segunda metade do século XX, saíram das roças, da vida no arado, para tentar a vida no interior urbano. Minha vida foi marcada por discussões e experiências relacionadas ao rural, ao interior, que não eram temas que apareciam nas disciplinas de psicologia, o que me causava certo estranhamento.

No entanto, quando comecei a fazer iniciação científica, percebi que era possível realizar discussões em psicologia que abordam o cotidiano real das pessoas e que passam por outras áreas do conhecimento. Foi nessas investidas de iniciação científica que comecei a me interessar pela educação. Ao todo eu fiz três iniciações científicas, todas submetidas ao projeto de pesquisa *Educação para os direitos humanos: eticidade e ação criativa em diferentes contextos do brincar*.

Meu primeiro plano de trabalho originou-se da minha percepção própria como sujeito negro, que se deu justamente nos encontros extracurriculares que experimentei na UEFS. Em minha cidade natal, no interior, eu nunca tinha me percebido claramente como um sujeito negro, foi justamente fora do meu ambiente familiar, em uma cidade nova e diferente, que eu comecei a me enxergar como uma pessoa negra diante das situações que eu vivia. Pensando essas questões sobre o ser negro, junto com minha admiração pelo campo educacional, eu resolvi pesquisar sobre reconhecimento e crianças negras, mais especificamente, meu plano de trabalho foi *Educação para os direitos humanos: eticidade e ação criativa em diferentes contextos do brincar: eticidade e reconhecimento em contextos do brincar nas escolas de comunidades quilombolas*. Apesar da pandemia não ter permitido realizar a parte empírica da pesquisa, eu consegui fazer uma revisão de literatura sobre reconhecimento, identidade negra e educação que foi fundamental para minha trajetória acadêmica e pessoal. Nas outras duas iniciações científicas eu pesquisei, teoricamente, a conceituação de reconhecimento e a relação entre reconhecimento e raça, sempre pensando a discussão no sentido de como falar

sobre reconhecimento pode contribuir para uma educação voltada para os direitos humanos e como os sujeitos negros participam dessa educação.

Durante essas pesquisas eu comecei a pensar em como o racismo afeta diretamente a vida dos estudantes e como a escola pode ser um campo que promove, ao mesmo tempo, a invisibilidade de sujeitos negros e estratégias cotidianas de visibilidade dos próprios estudantes. Eu participei de duas disciplinas de estágio em psicologia escolar, atuando diretamente em uma escola pública do governo estadual da Bahia. Nessas experiências de estágio eu pude perceber exemplos de como as dinâmicas raciais funcionavam, como o racismo se fazia presente e também como os próprios alunos e alunas negras criavam estratégias para se tornarem visíveis no ambiente escolar.

A partir dessas experiências ingressei no mestrado em educação, com um projeto de pesquisa que busca realizar um estudo empírico sobre as relações de reconhecimento na área educacional.

1 - INTRODUÇÃO

A discussão sobre invisibilidade social é tema recorrente nos debates das ciências humanas e sociais. Psicologia, filosofia e pedagogia, por exemplo, são áreas do saber que constantemente se propõem a estudar os sujeitos de grupos oprimidos que não conseguem ser vistos socialmente. A invisibilidade social pode ser trabalhada a partir da conceituação de reconhecimento como processo de validação social que depende da interação do eu com o outro em um sentido apreciativo. Assim, de uma maneira mais ampla, a invisibilidade pode ser conceituada como uma patologia social na qual os sujeitos oprimidos, apesar de sua presença física nos locais, são tratados como se não existissem, como se sua presença não tivesse significado digno de apreciação, ou seja, digno de reconhecimento (Honneth, 2011). Historicamente, esse processo de invisibilidade faz com que grupos oprimidos, em sua vida cotidiana, sejam escamoteados de espaços públicos como hospitais, universidades e escolas.

Nessa mesma linha de pensamento de relação entre reconhecimento e invisibilidade, Fanon (2008) analisa a formação da identidade da população negra diante das consequências do racismo colonial. Para Fanon (2008), a identidade é conceituada como um processo de afirmação de si, realizado a partir do contexto social. Assim, a invisibilidade social acaba favorecendo a formação de uma identidade malograda, já que uma afirmação plena de si, realizada nas relações de reconhecimento, não vai acontecer de forma integral para os sujeitos negros que têm suas vidas mediadas pelo racismo. A população negra luta diariamente para fugir da invisibilidade, criando estratégias de visibilidade que são tentativas cotidianas de serem reconhecidos como sujeitos para além do estereótipo de sua raça (Fanon, 2008). Dessa forma, essas estratégias de visibilidade correspondem às tentativas de reconhecimento que pessoas de grupos oprimidos realizam nos espaços que ocupam, como, por exemplo, na escola.

Diante desse panorama, a presente dissertação se propõe a estudar as relações de reconhecimento dentro do tema da educação e relações étnico-raciais, a partir da relação entre invisibilidade social de jovens negros e negras e as estratégias de visibilidade que esses próprios jovens elaboram no contexto educacional. Nesse sentido, o problema de pesquisa que guia este trabalho é: **quais estratégias de visibilidade, estudantes negros (as) do ensino médio de uma escola pública elaboram, no contexto escolar, para superar a invisibilidade social causada pelo racismo?**

Ao entender as estratégias de visibilidade como um movimento de busca por reconhecimento, essa pesquisa foi realizada como um estudo empírico, de caráter qualitativo,

baseado na conceituação de reconhecimento advinda de um diálogo entre o pensamento de Axel Honneth e Frantz Fanon. Uma discussão sobre as relações de reconhecimento a partir do diálogo entre Honneth e Fanon possibilita uma maior compreensão do próprio conceito de reconhecimento e de seus possíveis desdobramentos em uma sociedade marcada pelo racismo (Maldonado-Torres, 2008; Jardine, 2020; Nascimento, 2022; Oliveira e Barros, 2024). Como método de coleta de dados foram utilizadas rodas de conversa com estudantes negros e negras para tentar identificar suas estratégias de visibilidade e reconhecimento diante do racismo produtor de invisibilidade social. A proposta desenvolvida aqui foi estudar a invisibilidade social causada pelo racismo e as estratégias de visibilidade possíveis dentro do contexto educacional, a partir do debate sobre reconhecimento.

Existe um número crescente de pesquisas sendo realizadas sobre a relação entre o conceito de reconhecimento e a educação. Porém, os estudos que se debruçam sobre essa relação, a partir das dinâmicas étnico-raciais, ainda são poucos e os trabalhos desenvolvidos a partir da relação entre Honneth e Fanon são mais escassos ainda. Carvalho (2020), ao analisar a temática da história da educação dos negros, aponta para a necessidade de uma maior produção acadêmica nas áreas que envolvem educação e população negra. Assim, esta dissertação busca incidir sobre essa lacuna do conhecimento na tentativa de desenvolver um trabalho proveitoso na área da educação, que sirva para a população negra e para a sociedade em geral. Dessa forma, esta pesquisa espera contribuir para a área da educação através de um estudo empírico do reconhecimento, que trata os/as estudantes negros como sujeitos protagonistas de suas ações nos processos de educação. A ideia é ocupar essa lacuna de estudos sobre a população negra, educação e reconhecimento para contribuir com uma práxis educacional democrática, que se atente aos processos de formação de identidades dos alunos e que seja conectada diretamente aos direitos humanos.

A partir dessa conexão direta entre contexto educacional, protagonismo negro e reconhecimento, esta pesquisa justifica-se na tentativa de contribuir para uma educação que se pretenda, e que consiga se manter, antirracista. Uma educação moldada no enfrentamento do racismo como problema social grave, que interfere diretamente nos funcionamentos dos processos de educação. Essa justificativa recai também nas possíveis contribuições que esse trabalho pode oferecer para uma prática pedagógica emancipadora, que almeja desenvolver a autonomia dos estudantes oprimidos. Assim, esta pesquisa se realizou a partir de uma construção ético-política que buscou pensar os alunos e alunas negras como sujeitos e não objetos de pesquisa. O desenvolvimento deste trabalho buscou reconhecer os participantes através do foco na escuta de suas narrativas utilizando as rodas de conversa. Dessa forma, a

elaboração do conhecimento produzido nesta dissertação foi produto de uma investigação científica construída pelos participantes e pelo pesquisador.

O texto está dividido em apresentação e mais seis itens. No primeiro item é feita a introdução e apresentado o problema e objetivos da pesquisa. No segundo item “Os estudos sobre reconhecimento e educação” foi realizada uma revisão de literatura que buscou mapear o cenário brasileiro de produções acerca da temática de racismo, reconhecimento e educação a partir das referências básicas da pesquisa. Já no item de número três “Reconhecimento, racismo, educação e resistência” foi construído o referencial teórico que serviu de base para a argumentação de análise dos resultados. No item de número quatro foi indicada a metodologia utilizada, seus procedimentos, a descrição do campo e dos participantes. No item cinco “As estratégias de reconhecimento” foi discutido e analisado os resultados da pesquisa. Por fim, o item número seis diz respeito às considerações finais do trabalho desenvolvido.

1.1 OBJETIVOS

Objetivo Geral

Identificar as estratégias de visibilidade que estudantes negros(as) do ensino médio de uma escola pública elaboram, em seus contextos educacionais, como forma de superar a invisibilidade social causada pelo racismo.

Objetivos específicos

- Identificar as formas de organização das estratégias de visibilidade;
- Observar o quanto essas estratégias são eficientes contra a invisibilidade causada pelo racismo;
- Avaliar se a escola acolhe essas estratégias como forma de ação pedagógica;
- Observar como as estratégias de visibilidade interferem nos processos de educação.

2 - OS ESTUDOS SOBRE RECONHECIMENTO E EDUCAÇÃO

Ao pensar as estratégias de visibilidade dos alunos e alunas negros e negras como formas de buscar reconhecimento diante da invisibilidade social causada pelo racismo, esta pesquisa precisou se debruçar sobre os estudos realizados no Brasil acerca do conceito de reconhecimento. Mais especificamente, para conseguir uma maior compreensão sobre o contexto dos alunos e alunas, foi preciso buscar os estudos brasileiros sobre o conceito de reconhecimento e sua relação direta com a educação.

Por se tratar da busca pela compreensão das relações diretas entre os sujeitos, a ideia de reconhecimento possui um longo histórico de debate e produção de conhecimento. As discussões sobre esse conceito e seus desdobramentos são processos antigos na história da filosofia (Ricoeur, 2006). Hegel, Rousseau, Honneth, Charles Taylor, Nancy Fraser, Fanon e muitos outros são exemplos de pensadores que desenvolveram teorias sobre o conceito de reconhecimento. Apesar de ter uma forte ligação com a filosofia, para Ricoeur (2006), as discussões sobre reconhecimento ganharam espaço entre outras áreas do conhecimento como a psicologia, a sociologia e a educação. Diante dessa longa história dos debates sobre reconhecimento, esta pesquisa opta por utilizar as contribuições sobre reconhecimento de Axel Honneth e Frantz Fanon por acreditar que esses autores produzem uma teoria do reconhecimento baseada nas lutas sociais, elemento necessário para se debater racismo e a experiência da população negra no cenário educacional brasileiro.

Por mais que não sejam tão comuns quanto no campo da filosofia, na área da educação existem trabalhos que abordam diretamente o reconhecimento. Estudos clássicos como *Emílio*, de Rousseau, e *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, são exemplos que os debates sobre reconhecimento na educação já existem há bastante tempo. Para Kawauche (2019), na obra *Emílio, ou da educação*, Rousseau, ao discutir o papel da educação no processo da sociabilidade dos sujeitos, promove um debate sobre a conexão entre o conceito de reconhecimento e o contexto educacional. Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire também relaciona reconhecimento e educação. Freire (1996) escreve sobre como as organizações cotidianas dos professores na escola influenciam diretamente no desenvolvimento dos alunos, não só como educandos, mas principalmente como sujeitos. Dessa maneira, o ato de ensinar e o próprio processo educacional exigem diretamente o reconhecimento dos alunos como sujeitos dignos de apreciação.

Para compor a revisão de literatura dessa pesquisa, fez-se necessário um esforço para contingenciar as buscas por trabalhos sobre reconhecimento e educação que dialogassem com

o problema de pesquisa proposto. Essa tarefa se revelou complexa, já que era necessário encontrar não apenas estudos sobre reconhecimento e educação, mas também estudos que abordassem essa relação e a temática racial. Além disso, esta pesquisa tem como referência básica teorias do reconhecimento de autores específicos: Axel Honneth e Frantz Fanon. Para contemplar o problema e os objetivos propostos, esta pesquisa optou por realizar uma revisão de literatura na interseção dos estudos sobre racismo, educação e as teorias do reconhecimento de Honneth e Fanon. Contudo, por se tratar de um recorte bastante específico, foi preciso generalizar mais as buscas para encontrar uma quantidade maior de trabalhos. Assim, optou-se por realizar duas buscas nesta revisão de literatura baseadas nos autores que são as referências centrais da pesquisa. Uma busca foi realizada para encontrar os trabalhos produzidos no Brasil sobre Frantz Fanon e educação e a outra para encontrar os trabalhos sobre Honneth e educação. Dessa maneira, foi possível entender a produção brasileira sobre esses autores e a educação, assim como encontrar trabalhos que conectam essas teorias do reconhecimento, os contextos educacionais e as discussões sobre a invisibilidade social causada pelo racismo.

2.1 - FANON E EDUCAÇÃO

Frantz Fanon (1925-1961) foi um homem negro, psiquiatra e militante, nascido na Martinica, um departamento ultramarino da França. Fanon se envolve ativamente na luta argelina de independência contra a França. Também é responsável por produzir uma obra bastante influente sobre as questões de dominação e sobre as relações intersubjetivas de reconhecimento, a partir da perspectiva da população negra. Grande crítico do processo de colonização e de suas consequências, Fanon constrói sua teoria a partir da influência de Hegel, Marx, da psicanálise e do movimento da negritude, representado na figura de Aimé Césaire (Gordon, 2015). Entre suas obras se destacam dois livros de grande influência nos debates sobre raça, colonialismo e dominação, são eles: *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1951), livro que se tornou um clássico necessário para uma maior compreensão das relações raciais, e *Os Condenados da Terra* (1961), livro responsável por difundir o debate sobre a descolonização e referência direta para autores como Paulo Freire (Faustino, 2016). A qualidade do debate proposto por Fanon ao falar sobre raça, colonização, relações de reconhecimento e outros elementos, faz com que seu trabalho se torne referência em diversas áreas do conhecimento. Filosofia, história, psicologia, assistência social, artes, geografia, entre outras, são exemplos de áreas que debatem o trabalho desse autor (Faustino, 2016).

Na área da educação também existem trabalhos que utilizam o pensamento de Frantz Fanon como uma referência central. Fora do Brasil é possível apontar a existência de um eixo com trabalhos mais consolidados, já que existe um número considerável de produções que discutem Fanon e educação há mais tempo. Uma busca rápida pelos trabalhos em língua inglesa, utilizando os descritores '*Fanon AND Education*', no portal de periódicos da Capes, revela mais de 300¹ trabalhos entre as décadas de 1980 e 2023. O número de produções aumentou entre 2013 e 2023, com mais de 200 resultados na busca por trabalhos nesse período. Assim, a partir de 2009, já é possível encontrar cada vez mais produções em língua inglesa, como livros e artigos, que abordam diretamente o pensamento de Frantz Fanon e suas possíveis contribuições para a educação. Leonardo (2009) discute as relações sociais a partir da interlocução entre raça, branquitude e educação utilizando Frantz Fanon como uma de suas referências argumentativas. Leonardo e Parker (2010) estruturam uma teoria fanoniana da segurança nos diálogos sobre raça a partir das relações entre violência e uma possível *pedagogia do medo*². Dei e Simmons (2010) produzem um livro com textos sobre Fanon que abordam direta ou indiretamente a relação do pensamento fanoniano com os variados processos educacionais. Leonardo e Singh (2017) propõem uma leitura de alguns conceitos de Fanon para explicar as relações de raça e a educação na contemporaneidade dos Estados Unidos. Burman (2019) realiza um estudo sobre os diferentes tipos de criança e as possíveis relações com a educação, a partir da teoria de Frantz Fanon.

Já no Brasil, apesar da influência de Fanon no pensamento de Paulo Freire (Faustino, 2016; Mouján, 2021), o eixo de trabalhos que relacionam esse autor com a educação é resultado de um processo mais recente e em crescimento. Para compreender o cenário de produção desses trabalhos no Brasil e encontrar produções que debatam reconhecimento, a partir de Fanon, educação e invisibilidade social causada pelo racismo, essa pesquisa realizou buscas por artigos, teses e dissertações publicados no país. Os portais utilizados para a realização da busca por teses e dissertações foram a biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD) e o catálogo da CAPES. Já para a busca dos artigos, foram utilizados o portal de periódicos da CAPES e o banco de dados da Scielo. A pesquisa buscou encontrar o número de produções nos últimos dez anos utilizando as palavras *Fanon AND Educacao* no campo de busca.

¹ Esses resultados foram obtidos a partir de um levantamento breve que buscou encontrar uma percepção geral dos números de trabalhos produzidos na língua inglesa.

² Tradução livre de '*pedagogy of fear*'.

Na busca³ realizada na plataforma da biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD), utilizando as palavras *Fanon AND Educacao*, foram encontrados 93 trabalhos. Desses 93, alguns eram repetidos, outros estavam em língua estrangeira e outros estavam indisponíveis para acesso. Depois desse filtro, foram encontrados 77 resultados para os trabalhos sobre Fanon e educação, sendo 57 dissertações de mestrado e 20 teses de doutorado. Em relação às publicações de teses e dissertações no catálogo da Capes, foram encontradas 54 publicações nos últimos 10 anos. Dessas 54, algumas eram publicações repetidas entre si, ou que já constavam no catálogo da BDTD, restando 18 trabalhos, duas teses e 16 dissertações, que relacionam Fanon com educação. A partir da análise do resultado das buscas nessas plataformas, é possível afirmar que a produção de trabalhos ao longo desses 10 anos aponta para um número crescente de pesquisas. Como pode ser observado no gráfico 1, existe um aumento de produções em todos os anos a partir de 2014, com exceção de 2017 e de 2022⁴. De 95 trabalhos encontrados, 67 foram publicados entre 2018 e 2021. Esse aumento na produção brasileira de trabalhos sobre Fanon e educação, apontado nos números do gráfico 1, é possivelmente resultado da popularização do autor promovida por trabalhos como Faustino (2016) e pelas publicações das novas edições de livros de Fanon (*Pele Negra*, *Máscaras Brancas*; *Por Uma Revolução Africana*; *Os Condenados da Terra*) no Brasil.

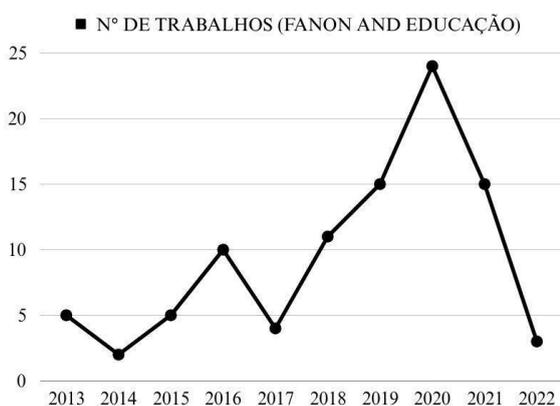


Gráfico 1 - Relação de anos por teses e dissertações produzidas. BDTD e Catálogo da Capes.

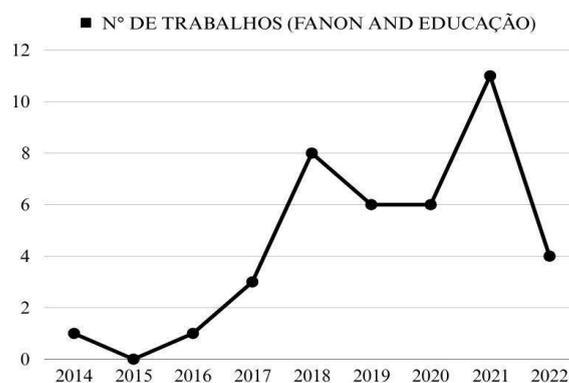


Gráfico 2 - Relação de anos por artigos publicados. Periódicos da Capes.

³ Todas as buscas foram realizadas entre os meses de junho e julho de 2023.

⁴ Esse momento decrescente no gráfico em 2022 é resultado da falta de atualização das plataformas de busca. Como a busca foi realizada no meio de 2023, muito provavelmente as plataformas da BDTD e do catálogo da Capes, ainda não tinham atualizado algumas pesquisas publicadas entre 2022 e 2023. Apesar do número de resultados na plataforma da Capes continuar o mesmo no fim de 2023, uma breve busca no BDTD, nesse mesmo período, aponta 27 resultados para a busca *Fanon AND Educação*, entre os anos de 2022 e 2023. Isso reforça o argumento que as pesquisas sobre Fanon no campo da educação estão em uma crescente.

Em relação aos artigos buscados, foram utilizadas a plataforma de periódicos da Capes e o Scielo, com a mesma busca, *Fanon AND Educacao*. No portal de periódicos da Capes foram encontrados 47 resultados para busca. Já no portal Scielo, apenas 2 trabalhos, que também constavam nos resultados da busca no periódico da Capes, apareceram como resultado da busca. Desses 49 resultados da busca geral, 9 eram artigos repetidos, em língua estrangeira ou indisponíveis. Assim, o resultado total da busca, após aplicados os filtros de exclusão, foi o número de 40 artigos publicados que relacionam Fanon e educação. Como pode ser observado no gráfico 2, a produção de artigos sobre Fanon e educação no Brasil segue o mesmo padrão de crescimento que o das teses e dissertações, com um aumento significativo de trabalhos depois de 2015 e uma concentração desse aumento entre 2018 e 2021⁵.

Sobre o conteúdo dos resultados encontrados, é válido fazer a ressalva de que, por ser uma busca mais generalizada, foram encontrados trabalhos que discutem diretamente a obra de Fanon, outros que utilizam Fanon como principal fonte de argumentação e outros que apenas citam Fanon algumas vezes sem apresentar um domínio necessário do pensamento do autor. Essa diversidade nos resultados encontrados pode ser lida como um movimento comum que acontece devido à popularização do autor nos últimos anos. As diferentes interpretações de Fanon no Brasil, os fanonismos (Faustino, 2016) e suas intersecções com diferentes áreas, podem ser uma justificativa tanto para o aumento do número de trabalhos, quanto para a diversidade de formas como seu pensamento é utilizado. Diante desse cenário, essa pesquisa resolveu categorizar as publicações encontradas a partir de dois elementos que possibilitam uma visão geral sobre como o pensamento de Fanon está sendo utilizado nos trabalhos de educação. São esses elementos o eixo temático e a corrente epistemológica.

Entre as teses e dissertações, o eixo temático mais recorrente foi o de formação de identidade. Das 95 teses e dissertações analisadas, 18 debatem diretamente a formação de identidades negras a partir do pensamento de Frantz Fanon. As discussões desse eixo temático giram em torno da construção de um ser negro na escola, da descoberta de identidades negras nos processos educacionais, da relação entre infância e identidade negra e da influência da

⁵ O mesmo fenômeno decrescente em 2022 das teses e dissertações, aparece no gráfico dos artigos publicados. Argumentamos que esse fenômeno pode ser justificado considerando a relação entre o período da busca dessa revisão, junho e julho de 2023, e a demora na atualização do portal de periódicos da Capes. Uma breve busca realizada no fim de 2023 revela 8 resultados, para a mesma busca, entre 2022 e 2023. Ou seja, é possível afirmar o caráter crescente das publicações buscadas.

educação e da escola na construção das identidades possíveis (Wachholz, 2016; Dias, 2018; Santos, 2019). O segundo eixo temático mais recorrente foi o de educação antirracista, com 9 produções encontradas. Essas produções debatem a situação da educação no país a partir de uma crítica ao caráter racista de uma educação tradicional e propõem uma virada educacional que se pretenda antirracista (Mendes, 2021; Batista, 2021). E o terceiro eixo identificado foi o de ensino e currículo. Aqui, as produções criticam os currículos tradicionais e as estratégias de ensino, utilizando o pensamento de Fanon para propor uma atualização do cenário brasileiro (Regina, 2013; Barbosa, 2020). Enquanto o segundo eixo está conectado a uma visão mais estrutural da educação, o terceiro eixo identificado está mais conectado com ações pedagógicas e práticas de sala de aula. Para além desses eixos, diversos outros temas foram encontrados, como arte, gênero, violência, discurso e narrativa, educação quilombola, cultura africana, literatura, filosofia, a conexão entre Fanon e Paulo Freire, psicologia escolar, entre outros.

Em relação aos artigos, o resultado da busca indicou uma variedade maior de temas abordados. Apesar dessa variedade, também foram encontrados artigos dos eixos temáticos estabelecidos nos resultados das buscas das teses e dissertações. Entre esses eixos, o que apresentou a maior quantidade de trabalhos foi o que trata sobre educação antirracista. Dos 40 artigos buscados, 8 debatem diretamente esse eixo temático a partir do pensamento de Fanon. Assim, como nas teses e dissertações, esses trabalhos focam em denunciar práticas educacionais racistas e construir estratégias para propor um tipo de educação que consiga superar as relações de discriminação racial (Meinerz e Fernández Ramírez, 2018; Pereira e Bermute, 2020).

A distribuição epistemológica dos trabalhos encontrados como resultados dessa revisão chamou atenção por exemplificar o fenômeno de diferentes matrizes epistemológicas utilizarem o pensamento de Fanon. Para Faustino (2022), diferentes correntes epistemológicas disputam o pensamento de Fanon, a partir de diferentes leituras. Entre essas correntes epistemológicas, duas se destacam: o pós-colonialismo e o movimento decolonial. O pós-colonialismo é marcado por sua conexão com a filosofia da diferença, por seu caráter pós-estruturalista e pela tentativa de estabelecer um pensamento pós-moderno. Nomes como Homi Bhabha, Stuart Hall, Gayatri Spivak, resgatam o pensamento de Fanon a partir dessa perspectiva (Faustino, 2022). O movimento decolonial, por sua vez, é uma linha epistemológica, oriunda do grupo Modernidade/Colonialidade, que busca contrapor o eurocentrismo dos pós-coloniais a partir de uma filosofia baseada na experiência latino americana. Essa corrente se estrutura na crítica da modernidade, a partir da ideia de que o fim

dos processos formais de colonização não conseguiu extinguir o caráter colonial das relações sociais, estabelecendo uma colonialidade global como forma da modernidade. Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, Catherine Walsh, são nomes que resgatam o pensamento de Fanon a partir dessa crítica à modernidade (Faustino, 2022).

Nos trabalhos encontrados sobre Fanon e educação, teses, dissertações e artigos, essas duas linhas epistemológicas se destacaram. O resultado da busca das teses e dissertações apresentou um número maior de trabalhos desenvolvidos a partir da perspectiva pós-colonial, com um destaque para a utilização de Fanon através de Stuart Hall e de Foucault. A quantidade de trabalhos baseados no movimento decolonial também se destacou, mas em um número menor em relação ao primeiro grupo. Com relação aos artigos encontrados, foi observado um equilíbrio nas produções entre essas duas linhas epistemológicas. Também foram encontrados trabalhos, um pouco confusos, que tentam fazer uma leitura de Fanon a partir da junção dessas duas linhas epistemológicas diferentes. Já no que diz respeito ao desenvolvimento da nossa dissertação, ela se aproxima mais da leitura realizada pelos pensadores do movimento decolonial. Reconhecemos no pensamento de Frantz Fanon, assim como Maldonado-Torres (2008) e Grosfoguel (2011), uma crítica à modernidade baseada nas consequências advindas dos processos formais de colonização.

Depois dessa revisão de literatura ter buscado e contabilizado as distribuições dos trabalhos ao longo dos últimos 10 anos, elencado os eixos temáticos que mais surgiram e apontando as correntes epistemológicas que mais se sobressaíram nas buscas, restou coletar as produções que mais se aproximavam do nosso problema de pesquisa: **quais estratégias de visibilidade, estudantes negros (as) do ensino médio de uma escola pública elaboram, no contexto escolar, para superar a invisibilidade social causada pelo racismo?**

Tendo em vista estratégias de visibilidade como estratégias de reconhecimento, foi preciso buscar nos resultados da revisão os trabalhos que abordavam Fanon, educação, racismo e reconhecimento. Entre os artigos encontrados, apenas um se relacionou diretamente com a proposta de nosso problema de pesquisa. Leal e Montrone (2018) apontam para a superação da negação do outro, com destaque para os processos educativos, a partir do debate sobre reconhecimento e temática racial. Fanon é utilizado como referência que possibilita compreender o processo de negação do outro e, ao mesmo tempo, contribui para pensar uma superação das relações de dominação através da possibilidade do reconhecimento (Leal e Montrone, 2018). Já entre as teses e dissertações, foram encontrados 7 trabalhos (destacados no quadro abaixo) que se conectam diretamente com o problema de pesquisa proposto.

Quadro 1: Teses e dissertações que abordam Fanon, educação, reconhecimento e racismo.

Autores (as)	Título do Trabalho	Vertente Epistemológica	Temas abordados	Tipo do trabalho	PPG	Área de Pesquisa	Ano
QUEIROZ, Ivo Pereira de	Fanon, o reconhecimento do negro e o novo humanismo: horizontes descoloniais da tecnologia	Decolonial	Educação tecnológica; o reconhecimento do negro e humanismo	Tese	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (Universidade Tecnológica Federal do Paraná)	—	2013
OLIVEIRA, Ariene Gomes de.	A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos Orixás	Decolonial	Educação nos terreiros; reconhecimento; conexão Fanon/Freire.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (Universidade Federal de Pernambuco)	Educação	2014
ROSA, Stela Marcia Moreira	Reconhecimento de saberes no Programa Mulheres Mil: entre a colonialidade do poder e de gênero	Decolonial	Educação, gênero e colonialidade; reconhecimento como pertencimento racial	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Federal de Santa Catarina)	Educação	2016
WACHHOLZ, Thais.	Identidades e negritude na perspectiva de estudantes negros e negras	Pós-Colonial	Educação e identidade negra; formação de identidade	Dissertação	Programa Pós-Graduação em Educação (Universidade do Extremo Sul Catarinense)	Educação	2016
CARMO, Aline Cristina Oliveira do	Descolonização e Justiça: fundamentos para a educação e políticas da interculturalidade	Decolonial	Justiça social; reconhecimento; educação como superação do racismo	Tese	Programa de Pós-Graduação em Filosofia, (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)	Filosofia Moderna	2016
QUEIROZ, Márcia de Godoi	Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da Escola Municipal	Decolonial	Relação de Identidade, memória e reconhecimento negro; Educação e Crítica ao Colonialismo	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (Universidade Federal de Pernambuco)	Educação	2017

	Virgília Garcia Bessa na Comunidade Quilombola do Castainho em Pernambuco						
VERAS, Clédia Inês Matos	Jovens da escola quilombola de Paratibe – PB: convivência, pertencimento e negação	Decolonial	Juventude negra; Colonialidade do ser; autorreconhecimento	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Federal do Ceará)	Educação	2019

Apesar de todas essas 7 publicações se relacionarem diretamente com nosso problema de pesquisa, elas apresentam diferentes abordagens sobre a relação entre o reconhecimento e a educação a partir de Fanon. Além dos diferentes temas e problemas abordados, alguns trabalhos utilizam o reconhecimento como tema central da pesquisa (Carmo, 2016; Rosa, 2016; Queiroz, 2013), enquanto outros abordam o reconhecimento como elemento importante, mas secundário na realização do trabalho (Oliveira, 2014; Wachholz, 2016; Veras, 2019). Outro elemento que se destaca nos textos que se aproximam do nosso problema de pesquisa é a utilização da vertente decolonial na leitura de Fanon, justamente, a vertente que mais se aproxima da nossa dissertação. Apenas Wachholz (2016) parte de uma leitura pós colonial de Fanon, ela utiliza a leitura fanoniana de Stuart Hall como grande referência para analisar o pensamento de Fanon.

Queiroz (2013) realiza um trabalho sobre o conceito de reconhecimento no pensamento de Fanon e pensa como esse conceito pode ser utilizado para analisar as discussões sobre tecnologia e educação tecnológica. Faustino (2016) indica que a tese de Queiroz (2013) é a primeira tese de doutorado brasileira sobre o pensamento de Frantz Fanon, um estudo dedicado ao pensamento fanoniano. A educação tecnológica, por mais que importante, tem um papel secundário no trabalho de Queiroz (2013). O objetivo do autor é analisar o pensamento de Fanon e indicar que esse pensamento pode ser de extrema relevância para uma teoria crítica da tecnologia. Apesar de certa distância da temática da educação, essa tese ainda aponta que o conceito de reconhecimento é fundamental para a construção de uma educação tecnológica inclusiva que contemple as experiências da população negra. Queiroz (2013) se dedica a evidenciar uma teoria do reconhecimento em Fanon baseada na influência de Hegel, evidenciada em *Pele negra, máscaras brancas*, e na influência da luta argelina, evidenciada em *Condenados da terra*. Dessa maneira, Fanon

elabora uma teoria do reconhecimento que busca compreender a exclusão do negro na sociedade, evidenciar as tentativas de receber reconhecimento e elaborar as formas de resistência nas quais essas tentativas de reconhecimento estão elaboradas (Queiroz, 2013). O reconhecimento está conectado, para o autor, com a construção fanoniana de um novo humanismo, a elaboração de uma sociedade nas quais sujeitos negros e brancos se encontram no mesmo patamar de humanidade, através, justamente, do reconhecimento. O reconhecimento no pensamento de Fanon é, para Queiroz (2013, p. 141) “um instrumento para pensar a emancipação do povo negro”. Além da discussão detalhada sobre a teoria do reconhecimento em Fanon, Queiroz (2013) ainda promove uma conexão entre a teoria fanoniana do reconhecimento e a filosofia da libertação de Enrique Dussel. Para o autor, a teoria do Dussel é influenciada pelo pensamento de Fanon ao mesmo tempo que consegue complementar o pensamento fanoniano sendo uma ótima referência para pensar o novo humanismo proposto por Fanon. Por mais que não seja um trabalho na área da educação e suas contribuições para a educação sejam secundárias, a investigação de Queiroz (2013) possibilita a compreensão de como a teoria do reconhecimento de Frantz Fanon é vasta e pode ser utilizada em diferentes campos, inclusive na educação tecnológica.

No campo da educação, o trabalho de Oliveira (2014) investiga a percepção dos candomblecistas sobre a escola diante de suas experiências com a própria educação nos terreiros. A experiência da população negra com a educação é analisada através da perspectiva da religiosidade de matriz afro-brasileira. Para construir a sua argumentação, Oliveira (2014) utiliza autores do movimento modernidade/colonialidade, como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Catherine Walsh, para pensar a educação. Ao lado desses autores, o trabalho utiliza também o pensamento de Frantz Fanon como elemento central para compreender a experiência negra nos desdobramentos de uma sociedade colonial e também a experiência negra no campo da educação. A organização teórica do trabalho utiliza a conexão entre Fanon e Paulo Freire para estruturar uma possível pedagogia decolonial que é evidenciada no texto a partir do trabalho de Catherine Walsh. Tendo essa pedagogia decolonial como plano de fundo, Oliveira (2014) utiliza a observação participante nas escolas de terreiro e elenca os elementos que marcam a diferença dessa educação para uma educação tradicional. A conclusão apontada é a de que a educação nos terreiros é baseada em uma valorização da cultura negra, da ancestralidade e da experiência, é baseada primeiro nesse reconhecimento da experiência negra e, a partir disso, constrói seu projeto pedagógico e educacional. Neste trabalho, por mais que o conceito de reconhecimento não seja o foco principal, é a partir da reflexão sobre o reconhecimento como uma categoria mais ampla,

baseada no pensamento de Fanon, que a autora consegue sustentar a ideia de que é de extrema importância para uma educação étnico-racial a valorização das experiências da população negra. Valorização essa que já acontece nas escolas candomblecistas, ao contrário do que acontece nas escolas tradicionais (Oliveira, 2014). Dessa forma, uma possível saída para uma educação justa para os sujeitos negros seria utilizar os exemplos da educação de terreiro para “desenvolver um trabalho na educação escolar em prol do reconhecimento e da diversidade” (Oliveira, 2014, p. 66).

A dissertação de Rosa (2016) analisa o reconhecimento, também como uma categoria ampla, no programa de ensino profissional para mulheres em situação de vulnerabilidade social, o Programa Mulheres Mil. Através de análise de documentos, grupos focais e entrevistas, Rosa (2016) busca entender se os saberes de vida das mulheres trabalhadoras do programa são identificados e reconhecidos pelo sistema educacional do processo. Nesta investigação a autora utiliza um referencial teórico decolonial com nomes como Grosfoguel, Mignolo e Walsh. Além disso, Fanon e Paulo Freire também são referências básicas para a argumentação da dissertação. Assim como Oliveira (2014), Rosa (2016) também utiliza a junção entre Freire, Fanon e Walsh para construir um projeto de pedagogia decolonial. A autora utiliza essa pedagogia decolonial como um meio possível para se alcançar uma educação que reconheça os saberes cotidianos das mulheres no processo educacional. Frantz Fanon é utilizado como referência dessa possível pedagogia decolonial e também como referência para a crítica a uma noção universal de identidade. Além disso, existe um debate bem inicial sobre o reconhecimento no pensamento de Fanon. Rosa (2016) utiliza a obra *Pele negra, máscaras brancas* para argumentar que pessoas negras buscam apreciação, reconhecimento, nos meios sociais brancos o tempo todo. Apesar do reconhecimento ser o tema central da dissertação, Rosa (2016) ainda analisa a relação entre reconhecimento e educação de uma forma generalizada e superficial sem se preocupar com a conceituação do reconhecimento em si e os possíveis desdobramentos dessa conceituação para a pesquisa. Porém, assim como no trabalho de Oliveira (2014,) o trabalho de Rosa (2016) conclui que o reconhecimento é um elemento necessário para se estabelecer uma educação que inclua os sujeitos negros de uma forma verdadeira. Para Rosa (2016) é preciso não só o reconhecimento das mulheres negras como sujeitos dignos de apreciação social, mas também é preciso o reconhecimento dos saberes construídos por essas mulheres como elementos válidos para construir uma educação com diversidade e inclusão.

O trabalho de Wachholz (2016), ao contrário dos citados anteriormente, não é uma investigação exclusivamente sobre pedagogia e educação, mas sim uma intersecção entre a

psicologia e a educação. A identidade negra é o objeto de estudo investigado a partir da percepção de estudantes negros e negras do ensino superior de um curso de psicologia em Santa Catarina. Através de entrevistas esses estudantes elaboram suas percepções sobre identidade e negritude. A referência principal de Wachholz (2016) para construir sua dissertação são autores pós-coloniais que debatem a relação entre identidade, racismo e dominação colonial, os autores mais utilizados são Stuart Hall e Kabengele Munanga. Somados a esses autores, e, para Wachholz (2016), seguindo essa esteira do pensamento pós-colonial, Franz Fanon também é uma das referências chave. Wachholz (2016), ao contrário de Oliveira (2014) e Rosa (2016), utiliza Fanon como um pensador conectado ao pós-estruturalismo que marca os autores pós-coloniais e não como um pensador conectado ao movimento decolonial do grupo modernidade/colonialidade. Essas diferentes colocações epistemológicas do trabalho de Fanon no campo da educação revelam como o pensamento do autor está sendo disputado por diferentes vertentes teóricas. Wachholz (2016) se baseia principalmente no trabalho de *Pele negra, máscaras brancas* para construir sua discussão sobre identidade e negritude. Também nesse trabalho, o reconhecimento aparece como tema central, mas não é tão bem desenvolvido. Wachholz (2016) aborda o tema reconhecimento durante todo seu trabalho, mas de forma tangencial e com uma aproximação maior da psicologia do que da educação. O reconhecimento da identidade negra é apontado como fator necessário para construção de uma sociedade sem preconceitos e é justamente a educação que pode providenciar esse mundo de reconhecimento das identidades negras.

Diferente dos outros trabalhos abordados, Carmo (2016) realiza um estudo na área da filosofia com um enfoque nas teorias da justiça. A educação é utilizada como uma forma de possível resistência a uma justiça e uma sociedade política baseadas em um sistema racista. Para analisar diferentes possíveis teorias da justiça, Carmo (2016) utiliza o conceito de reconhecimento como elemento base dessas diferentes teorias. Aponta as teorias de justiça social de Axel Honneth e Nancy Fraser como bons modelos, mas indica que existe a necessidade da construção de uma justiça social que seja decolonial e que inclua as minorias sociais. Ao investigar o famoso debate sobre reconhecimento ou redistribuição entre Fraser e Honneth (Fraser e Honneth, 2003), Carmo (2016) considera que é necessário adicionar uma perspectiva decolonial a esse debate para que seja possível alcançar um novo tipo de justiça social. Para essa proposta de virada decolonial na justiça a autora utiliza autores do grupo modernidade/colonialidade e principalmente Frantz Fanon. A proposta de descolonização feita em *Os condenados da terra* é o que a autora aponta como necessário para a criação do novo paradigma da justiça social. Carmo (2016) ainda aponta o reconhecimento como

elemento fundamental da teoria fanoniana e por consequência fundamental para o estabelecimento da justiça social. Da mesma forma que esta dissertação aqui presente, Carmo (2016) pensa a luta pela descolonização de Fanon como uma manifestação da luta por reconhecimento da teoria de Honneth. “A luta pelo reconhecimento é expressa pelo autor nessa obra através da luta pela descolonização, em que os sujeitos colonizados são vistos como atores fundamentais na construção de uma nova humanidade” (Carmo, 2016, p. 88). Apesar de não inserir esse diálogo entre Honneth e Fanon diretamente no campo da educação, a autora aponta para a ideia de que a construção de um tipo de educação que se baseia na luta por reconhecimento, defendida por Honneth e Fanon, pode ser essencial para a construção de uma sociedade realmente justa. Por mais que elabore um estudo sobre filosofia política, Carmo (2016) se conecta diretamente com a nossa pesquisa atual ao encontrar nos debates sobre reconhecimento, no caso dela entre Fraser, Honneth e Fanon e no nosso apenas entre Fanon e Honneth, um horizonte emancipatório que pode ser aplicado na educação.⁶

Por sua vez, Queiroz (2017) promove um estudo que tem como objetivo, estudar como a memória auxilia na construção de identidades a partir da prática educativa em uma escola quilombola. A autora também utiliza autores do movimento modernidade/colonialidade como referência na construção de uma perspectiva contra-hegemônica de educação. Para Queiroz (2017) a alternativa decolonial como forma de compreender os fenômenos sociais possibilita viabilizar um horizonte de diversidade e inclusão nas práticas educativas. Também como referência da proposta decolonial, a autora utiliza o pensamento de Frantz Fanon. Fanon é utilizado por Queiroz (2017) como um autor que permite pensar a formação da identidade de pessoas negras em uma sociedade marcada pelo racismo e por isso seu pensamento se faz de suma importância para compreender como as identidades são formadas em uma escola de comunidade quilombola. O tema do reconhecimento aparece no trabalho como necessário para discussão da memória e da identidade. Queiroz (2017) acredita que o reconhecimento dos sujeitos negros é essencial na construção da identidade e também na manutenção da memória do povo quilombola. A autora promove uma análise dialética entre memória e identidade negra através do conceito de reconhecimento. Queiroz (2017) debate também o reconhecimento jurídico de uma forma mais geral para se dirigir às questões dos territórios quilombolas. Mas o grande debate sobre reconhecimento promovido pela dissertação está

⁶ Esta dissertação opta pelas teorias de Fanon e Honneth, como será exposto no item 3.1 *As teorias do reconhecimento*, porque acredita que esses dois autores desenvolvem teorias do reconhecimento baseadas no conflito social, elemento necessário para se estudar o racismo como organização normativa. Nomes como Fraser, Taylor e Ricoeur desenvolvem teorias do reconhecimento que não levam em consideração, ou abordam de forma secundária, a questão do conflito e da luta social, por isso suas teorias não foram utilizadas como fonte principal para o desenvolvimento desta pesquisa.

presente na relação entre memória e identidade. Porém, para propor esse reconhecimento como elo dialético entre memória e identidade, a autora não utiliza a teoria fanoniana do reconhecimento, muito menos a de Honneth, é o trabalho de Paul Ricoeur que serve como autoridade no quesito reconhecimento. Para Queiroz (2017, p. 85) “Os estudos de Ricoeur (2008) assinalam que a memória permite aos sujeitos reconhecer algo ou a si mesmos”. O reconhecimento aparece também nos resultados da pesquisa que indicam que as práticas educativas tradicionais não reconhecem as experiências dos sujeitos quilombolas. Novamente o trabalho de Fanon é utilizado como fundamental na investigação de uma proposta decolonial de educação, mas as contribuições de Fanon sobre o reconhecimento não são consideradas de forma mais profunda.

Por fim, o trabalho de Veras (2019) busca investigar o autorreconhecimento quilombola dos jovens estudantes de uma determinada comunidade quilombola. A pesquisa utilizou instrumentos como observação participante, entrevistas e outros para tentar captar esse autorreconhecimento dos estudantes quilombolas. A ideia de autorreconhecimento é trabalhada quase como um sinônimo da própria noção de reconhecimento neste trabalho. Esse autorreconhecimento é consequência de um reconhecimento social que os sujeitos negros buscam receber diante de uma sociedade racista que constantemente nega esse reconhecimento (Veras, 2019). Neste trabalho a perspectiva decolonial como uma nova maneira de investigar as relações de dominação também está presente. Mais especificamente, é o trabalho de Catherine Walsh sobre pedagogia decolonial que serve de referência para Veras (2019). Fanon e Paulo Freire também são colocados como referências fundamentais para a construção dessa perspectiva decolonial. O reconhecimento é debatido de uma maneira mais centrada na discussão sobre a colonialidade do ser. Veras (2019) pensa no reconhecimento negado aos sujeitos negros como fato constituinte da colonialidade do ser e é justamente o pensamento de Frantz Fanon que serve de referência para essa argumentação. Apesar de não adentrar muito nas especificidades do reconhecimento como conceito, Veras (2019) utiliza o capítulo sete de *Pele negra, máscaras brancas*, o preto e o reconhecimento, como referência que evidencia a importância do fenômeno do reconhecimento. Depois de estabelecida a importância do reconhecimento na vida social do sujeito negro, a autora passa a pensar as relações de reconhecimento na educação e a concluir em sua tese que os participantes da pesquisa tinham dificuldade em estabelecer o autorreconhecimento.

É interessante apontar que todas essas teses e dissertações abordam o tema da invisibilidade social dos sujeitos negros de maneira mais ou menos evidente. Queiroz (2013) pensa o reconhecimento como forma de combater um certo tipo de invisibilidade estabelecida

pelo racismo, Oliveira (2014) aponta para a existência de uma invisibilidade das experiências dos sujeitos de comunidades quilombolas nas metodologias da educação tradicional, Rosa (2013) indica a invisibilidade na educação dos saberes produzidos pelas experiências de vida das mulheres negras, Wachholz (2016) aponta para a dificuldade de formulação de identidade de estudantes negros por não enxergarem uma imagem de si fora do estereótipo racista, Carmo (2016) pensa a invisibilidade no campo da justiça social ao mostrar que teorias tradicionais da justiça social são injustas com pessoas negras, Queiroz (2017) aponta a invisibilidade dos sujeitos negros e uma tentativa da sociedade racista de tornar invisível a memória dos territórios quilombolas e suas contribuições para a educação, Veras (2019) aponta que o autorreconhecimento é uma estratégia dos sujeitos colonizados para que eles se enxerguem e consigam se emancipar. Existe uma recorrência da invisibilidade social dos sujeitos negros como tema central ou secundário nesses trabalhos que abordam reconhecimento, educação e experiência da população negra. Talvez isso indique que é preciso abordar a temática da invisibilidade social para investigar as relações entre educação e racismo.

Além disso, alguns desses trabalhos utilizaram o pensamento de Fanon a partir de uma conexão direta com o pensamento de Paulo Freire (Oliveira, 2014; Rosa, 2016; Veras, 2019). Vale ressaltar que a pedagogia decolonial de Catherine Walsh, estabelecida na relação entre Freire e Fanon, é uma influência grande para esses trabalhos e parece ter uma importância significativa para o campo da educação e das relações étnico-raciais. A influência de Fanon no pensamento de Freire e o potencial que a junção desses dois pensamentos pode ter na construção de uma teoria e prática educacional antirracista parecem estar sendo popularizadas nas discussões sobre educação e relações étnico raciais. Porém, os debates sobre Fanon e Freire ainda não são construídos a partir do reconhecimento como conceito ou como uma teoria do campo educacional, ainda existe um distanciamento entre as discussões sobre o reconhecimento em Frantz Fanon e as discussões sobre educação.

Em síntese, esse momento da revisão de literatura revelou uma crescente nas pesquisas sobre educação que utilizam o pensamento de Fanon, apontou uma diversidade de eixos temáticos abordados e indicou que, apesar de ainda poucos, existem trabalhos que conectam reconhecimento, Fanon, educação e o racismo sofrido pelas pessoas negras. Além disso, esse trabalhos fornecem substância para a construção de teorias que apoiem uma educação antirracista. Por mais que a teoria do reconhecimento fanoniana só tenha sido explorada em Queiroz (2013) e Carmo (2016), as contribuições de Fanon para pensar uma educação de qualidade para as pessoas negras podem ser observadas em todos os trabalhos apontados.

Assim, existem produções que conseguem contribuir diretamente para o nosso estudo sobre as estratégias de visibilidade que estudantes negros(as) utilizam para superar a invisibilidade social causada pelo racismo. O caminho da nossa dissertação é evidenciar que a teoria do reconhecimento de Frantz Fanon pode ser uma ferramenta útil para pensar educação e a superação das invisibilidades sociais através das práticas de reconhecimento.

2.2 - HONNETH E EDUCAÇÃO

Axel Honneth (1949-) é um expoente filósofo da terceira geração da escola de Frankfurt. Referência da filosofia alemã contemporânea, Honneth é um dos principais nomes no debate sobre as relações de reconhecimento. Seu trabalho mais famoso, *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (1992), é um denso estudo teórico sobre os processos que envolvem as relações de reconhecimento. Além desse livro, Honneth desenvolve sua teoria do reconhecimento em mais trabalhos como: *Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento* (2005) e *O direito da liberdade* (2011), entre outros. Teixeira (2016) aponta que o pensamento de Honneth se estabelece como um marco para as discussões sobre reconhecimento. Entre adeptos e críticos, a teoria do frankfurtiano ganha popularidade e se torna incontornável nos debates sobre reconhecimento e conflitos sociais. Devido à relevância alcançada pela obra de Honneth, diversos pensadores de diferentes áreas referenciam seus estudos a partir das ideias sobre reconhecimento desenvolvidas pelo filósofo alemão. Para além da filosofia, trabalhos em áreas como sociologia, direito e educação têm utilizado o pensamento de Axel Honneth.

O próprio Honneth escreve diretamente sobre educação em seu texto: *Educação e esfera pública democrática: Um capítulo negligenciado da filosofia política* (2013). Em Hernandez I Dobon; Herzog; Martins (2017), Honneth responde a uma entrevista sobre as questões em seu pensamento que relacionam a sua teoria do reconhecimento com as questões sobre a educação. Diferente de Fanon, que não escreve diretamente textos sobre educação, Honneth escreve e fala diretamente sobre a relação entre educação e os processos de reconhecimento. Essa relação direta entre Honneth e educação pode ser responsável pelo crescente número de trabalhos que utilizam a teoria do reconhecimento do frankfurtiano nos estudos sobre educação. Uma busca breve no Portal de Periódicos da Capes aponta como resultado para a busca *Honneth AND Education*, 299 artigos em língua inglesa entre a década de 1990 (década de lançamento do livro *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*) e o ano de 2023. A mesma busca aplicada para trabalhos produzidos nos

últimos 10 anos indica um resultado de 239 artigos. Ou seja, nos últimos 10 anos se concentrou o maior período de produção de trabalhos relacionando Honneth e educação desde a década de 1990.

Para compor a revisão de literatura desta dissertação foi necessário fazer uma busca detalhada sobre as produções no Brasil que relacionam Honneth e educação. O objetivo dessa busca foi encontrar produções que debatam reconhecimento, a partir de Honneth, educação e invisibilidade social causada pelo racismo. Assim, foram realizadas buscas por artigos, teses e dissertações publicados no país. Os portais utilizados foram os mesmos utilizados para a revisão dos trabalhos sobre Fanon e educação. Para teses e dissertações, foram utilizados a biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD) e o catálogo da Capes. Já para a busca dos artigos, foram utilizados o portal de periódicos da Capes e o banco de dados da Scielo. A pesquisa utilizou as palavras *Honneth AND Educacao* e filtrou os resultados dos últimos 10 anos.

Na biblioteca digital de teses e dissertações foram encontrados 76 trabalhos como resultado das palavras buscadas. Depois de excluir os trabalhos repetidos e os de língua estrangeira, restaram 68 trabalhos. Diferente do resultado da busca sobre Fanon, na qual a maioria dos trabalhos eram dissertações, dos 68 resultados da busca por Honneth e educação, 34 são teses e 34 são dissertações, ou seja 50% das produções são teses de doutorado. Já no resultado da busca do Catálogo de dissertações da Capes foram encontrados 38 resultados nos últimos 10 anos. Depois de excluir os trabalhos repetidos entre si e os que foram resultado em comum com o resultado da busca na BDTD, chegou-se ao número de 22 trabalhos, 13 dissertações e 9 teses. Ao todo, considerando os dois portais de busca, e depois da exclusão dos trabalhos repetidos, indisponíveis e em outra língua, foram encontrados 90 trabalhos, sendo 47 dissertações e 43 teses. Como apontado no gráfico 3, o número de produções sobre Honneth e educação entram em uma crescente após 2014 e se estabilizam, com pequenas alterações, entre 2015 e 2020. A queda presente em 2021 e 2022 pode ser explicada, assim como no gráfico sobre Fanon, pela demora das plataformas em publicarem os trabalhos mais recentes. Ao contrário do crescimento exponencial do gráfico 1, das produções sobre Fanon e educação, o gráfico 3 indica uma crescente seguida por um processo de estabilização do número das produções.

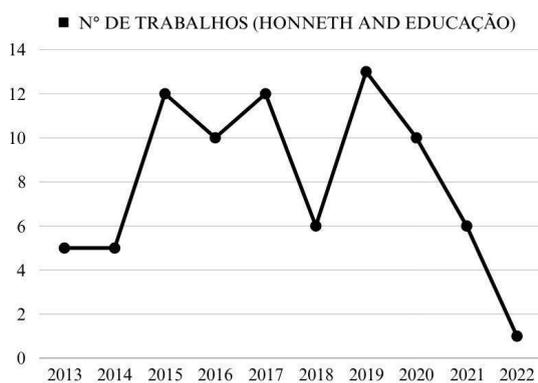


Gráfico 3 - Relação de anos por teses e dissertações produzidas. BDTD e Catálogo da Capes.

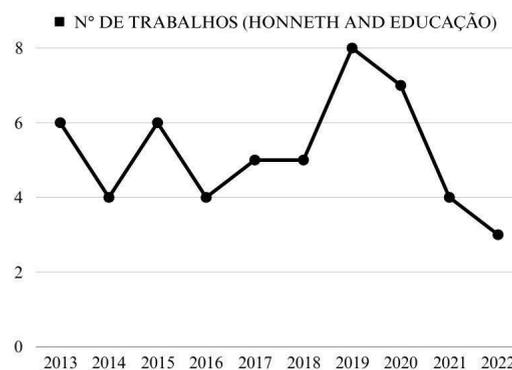


Gráfico 4 - Relação de anos por artigos publicados. Periódicos da Capes.

Sobre os artigos, foram selecionadas as plataformas da scielo e dos periódicos da Capes, foram utilizadas as mesmas palavras na busca, Honneth AND Educacao e o mesmo período de tempo, 10 anos. No portal de periódicos da Capes foram encontrados 79 artigos como resultado da busca. Depois de eliminar os artigos em língua estrangeira, os indisponíveis e os repetidos entre si obteve-se o número de 54 publicações. Já na plataforma Scielo foram encontrados 10 artigos, todos repetidos dos encontrados no portal de periódicos da Capes. No gráfico 4 fica perceptível que o número de artigos produzidos por ano sobre Honneth e educação apresenta certa estabilidade entre os anos de 2014 e 2018. Além disso, o gráfico indica um aumento na produção entre 2019 e 2020. Vale ressaltar que a queda apresentada em 2021 e 2022 pode ser resultado também da demora de atualização das plataformas⁷.

No que diz respeito à distribuição do conteúdo desses trabalhos, foi encontrada uma variedade de discussões que envolviam Honneth, reconhecimento e educação. Ao contrário dos resultados da busca sobre Fanon, no qual alguns trabalhos não discutiam diretamente sobre reconhecimento, todos os textos encontrados sobre Honneth e educação abordaram o reconhecimento. Isso acontece porque em Fanon a variedade de temas e conceitos abordados convergem para o debate existencial e material sobre as experiências dos sujeitos negros. Assim, o reconhecimento se torna um dos variados conceitos que Fanon aborda enquanto

⁷ Uma breve busca no periódico da Capes em dezembro de 2023 já apontava mais de 100 resultados para a busca Honneth AND Educacao. Essa mesma busca mostrava 79 resultados em março do mesmo ano, quando o levantamento dessa dissertação aconteceu. Muito provavelmente, um gráfico devidamente atualizado indicaria uma estabilidade no número de produções a partir de 2019.

discute a experiência da população negra. Por sua vez, Honneth debate uma variedade de temas a partir da ideia de reconhecimento como centro, como ponto de partida para os mais variados debates. Dessa forma, falar sobre o trabalho de Axel Honneth significa falar diretamente sobre reconhecimento.

Diante das variadas discussões que envolvem Honneth, educação e reconhecimento, foi possível selecionar alguns eixos temáticos mais recorrentes nos trabalhos encontrados. Nas 90 teses e dissertações selecionadas como resultado da busca foi possível identificar uma variedade de temas abordados como políticas públicas, ensino, práticas pedagógicas, arte, literatura, educação inclusiva, entre vários outros. Dessa variedade encontrada dois eixos temáticos se destacaram, o de formação docente, com 13 trabalhos, e o eixo de formação de identidade, com 10 trabalhos. Importante ressaltar que o resultado da busca apresentou um número significativo de trabalhos discutindo diretamente temas relacionados à população negra. Cerca de 9 trabalhos abordaram diretamente problemáticas como cotas raciais, identidade negra, identidade quilombola e educação antirracista. Esse dado se mostra relevante porque, ao contrário de Fanon, a experiência da população negra não é o centro da discussão de Axel Honneth. Isso revela que no debate educacional no Brasil existe uma leitura de Honneth que utiliza a obra do filósofo alemão para pensar a questão do negro brasileiro.

Em relação aos artigos encontrados, foram observados diversos temas diferentes nos 54 trabalhos selecionados como resultado da busca. Apesar de existirem trabalhos que correspondem aos eixos temáticos que se sobressaíram nos resultados das teses e dissertações, a maior parte dos artigos discutiam práticas pedagógicas e políticas públicas de reconhecimento. Vale ressaltar que diferente das teses e dissertações, o número de artigos encontrados que debatem a população negra a partir da teoria do reconhecimento de Honneth foi bem pequeno. Alguns artigos abordam essa temática de forma tangenciada, mas dos 54 trabalhos encontrados, apenas 2 apresentaram uma discussão direta sobre Honneth, reconhecimento, educação e a população negra (Amaral e Santos, 2015; Lima; Andrade; Wilke, 2020).

Em relação às matrizes epistemológicas, ao contrário das diferentes perspectivas encontradas nos trabalhos sobre Fanon, as produções sobre Honneth seguem uma mesma linha epistemológica, a da teoria crítica da sociedade. Apesar de diferentes debates, com diferentes conexões e diversas referências complementares, as produções sobre Honneth e educação acompanham o posicionamento epistemológico da teoria crítica contemporânea, também defendido pelo filósofo alemão.

Depois de encontrado todo esse panorama de quantidade de trabalhos, sua distribuição ao longo dos anos e os eixos temáticos trabalhados, foi aplicado um filtro para encontrar as produções que se conectam com o problema de pesquisa dessa dissertação: **quais estratégias de visibilidade, estudantes negros(as) do ensino médio de uma escola pública elaboram, no contexto escolar, para superar a invisibilidade social causada pelo racismo?** Ou seja, foram buscados os trabalhos que debatem reconhecimento, a partir de Honneth, educação e a invisibilidade social causada pelo racismo.

Em relação aos artigos, apenas dois se conectaram à discussão proposta pelo nosso problema de pesquisa. Um artigo sobre a implementação da lei de cotas que debate o processo de reconhecimento, a partir de Axel Honneth, desenvolvido no acesso de pessoas negras no ensino superior e a relação entre racismo, reconhecimento e formação de identidade (Lima; Andrade; Wilke, 2020). O outro artigo debate sobre a transformação da capoeira de arte marginalizada para instrumento de educação, mais os processos de invisibilidade causada pelo racismo e de reconhecimento buscado através da capoeira (Amaral e Santos, 2015). Amaral e Santos (2015) discutem reconhecimento a partir de Honneth e fazem uma conexão direta entre Honneth e Fanon sobre reconhecimento. Na discussão sobre reconhecimento, Amaral e Santos (2015, p. 72) indicam que “Honneth confere a essas formulações de Fanon novos sentidos”.

Em relação às teses e dissertações que conectam reconhecimento, Honneth, educação e invisibilidade social causada pelo racismo foram encontrados 5 trabalhos (apontados no quadro 2, logo abaixo).

Quadro 2: Teses e dissertações que abordam Honneth, educação, reconhecimento e racismo.

Autores (as)	Título	Temas abordados	Tipo do trabalho	PPG	Área de Pesquisa	Ano
GONÇALVES, Tânia Amara Vilela	Tornar-se quilombola: políticas de reconhecimento e educação na comunidade negra rural de Santana (Quatis, RJ).	Identidade quilombola; reconhecimento negro; educação quilombola.	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação (PUC-Rio).	Educação	2013
ALVES, Aline Neves Rodrigues	Juventude quilombola: projetos de vida, sonhos comunitários e luta por reconhecimento.	Juventude quilombola; reconhecimento e formação de identidade; currículo escolar.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Federal de Minas Gerais)	Educação	2015

ALVES, Marta Mariano	Negros(as) e a luta por reconhecimento na universidade: O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS.	Lei 10.639/2003; Luta por reconhecimento; Racismo institucional; Ensino e relações étnico-raciais.	Dissertação	Programa de PósGraduação em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	Educação	2017
CAMPOS, Fernando Barbosa de	O reconhecimento como pauta dos movimentos negros no brasil: da educação formal no processo de inclusão e redução das desigualdades sociais.	Movimento negro; racismo no sistema educacional; políticas públicas educacionais; reconhecimento identitário.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Direito (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)	Direito e relações étnico-raciais	2019
SANTOS, Elaine Cristina Moraes dos	Griot digital: ressignificando a ancestralidade afro-brasileira na educação.	Ancestralidade; lei 10.639/2003; Invisibilidade negra no currículo escolar; Formação de reconhecimento.	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade de São Paulo)	Educação	2020

Todos esses trabalhos selecionados se conectam com a invisibilidade sofrida pelos sujeitos negros devido ao racismo no âmbito educacional. Para além disso, todos também abordam, de forma direta ou indireta, as possíveis estratégias de reconhecimento estabelecidas pela população negra. Vale ressaltar que todos os trabalhos apresentados na tabela 2 citam Frantz Fanon pelo menos uma vez. Isso revela que uma conexão direta entre o pensamento de Honneth e o pensamento de Fanon já aparece em alguns trabalhos do campo educacional. Apesar disso, nenhum deles propõe uma leitura do conceito de reconhecimento a partir do diálogo entre Honneth e Fanon.

Gonçalves (2013) realiza um estudo sobre a construção de identidades quilombolas e as relações com o campo educacional. Para realizar esse trabalho a autora utiliza como referência a teoria do reconhecimento. Mais especificamente, Gonçalves (2013) utiliza três diferentes teorias do reconhecimento para debater a relação entre educação e identidade quilombola. Charles Taylor, Nancy Fraser e Axel Honneth são as referências responsáveis por discutir a ideia de reconhecimento. Diferente da maioria dos trabalhos selecionados sobre Fanon, educação e reconhecimento, Gonçalves (2013) não utiliza o reconhecimento como uma categoria geral que se encaixa nas discussões sobre diversidade e inclusão. Pelo contrário, a autora investiga o reconhecimento como um conceito específico a partir de diferentes teorias e estabelece qual linha epistemológica sobre o reconhecimento se aproxima mais de seu trabalho. Para Gonçalves (2013), Charles Taylor elabora sua teoria a partir da

relação entre reconhecimento, igualdade e dignidade, Fraser a partir das tensões entre as políticas de reconhecimento e redistribuição e Honneth a partir da relação entre moral, conflito e desrespeito. Apesar de ser importante para a construção da pesquisa, a teoria de Honneth é colocada em segundo plano e o trabalho de Fraser (2001) passa a ser utilizado como base principal dos resultados da pesquisa. Essas discussões sobre o reconhecimento são a base para a análise da educação escolar quilombola e sua interação com as identidades negras construídas. Gonçalves (2013) aponta que discutir as relações de reconhecimento e redistribuição é fundamental para que seja possível compreender as experiências dos sujeitos quilombolas, e também dos sujeitos negros em geral, diante dos processos formais de educação que em sua maioria não consegue contemplar a formação de uma identidade real desses sujeitos. Apesar de Honneth não ser a referência principal, a discussão de Gonçalves (2013) indica que o pensamento desse autor pode ser uma ferramenta para pensar educação e relações étnico raciais. Além disso, Gonçalves (2013) cita Frantz Fanon de forma breve para falar que a ação pedagógica em uma sociedade colonial deve ser produzida com o intuito de contribuir para o fim de uma “negação sistematizada do outro” (Fanon, 1979), para o fim de uma sociedade de reconhecimentos denegados.

O trabalho de Alves (2015), também inserido no campo da educação, busca compreender as manifestações de um reconhecimento identitário em adolescentes negros estudantes de uma escola quilombola. A autora realiza uma discussão sobre as relações entre um reconhecimento identitário, pensado como um autorreconhecimento, e o reconhecimento jurídico de seu território buscado pelas comunidades quilombolas. A partir dessa dinâmica sobre reconhecimento, identidade e território, o trabalho apresenta um panorama no qual o conceito de reconhecimento é essencial para a compreensão dos conflitos políticos sociais da população negra e quilombola. Novamente, assim como em Gonçalves (2013), o reconhecimento é trabalhado de forma específica como um conceito que possui linhas epistemológicas e não como uma categoria abstrata. Também como Gonçalves (2013), Alves (2015) aponta três principais teorias críticas do reconhecimento representadas pelos autores Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. Porém, Alves (2015) escolhe se utilizar de uma conexão entre Fraser e Honneth como linha epistemológica a ser seguida em sua dissertação. Para a autora, por mais que críticos entre si, os pensamentos de Honneth e Fraser se complementam e possibilitam a construção de uma boa teoria do reconhecimento. O pensamento de Honneth é utilizado bastante nessa dissertação, como uma representação da importância de um reconhecimento subjetivo, mas ancorado nos conflitos sociais em junção à concepção de reconhecimento de Fraser, constituída por um projeto de redistribuição e de

justiça social. Dessa maneira, e também com a utilização de algumas ideias de Taylor, Alves (2015) acredita ter encontrado uma teoria do reconhecimento que contemple o campo da educação e das relações étnico raciais. Existe um movimento interessante em Alves (2015), assim como em outros trabalhos analisados nessa revisão de literatura (Gonçalves, 2013; Carmo, 2016), que é a busca por uma teoria do reconhecimento que seja capaz de substancializar as discussões sobre a experiência de sujeitos negros no campo educacional. A dissertação aqui presente também se posiciona nessa busca por uma teoria do reconhecimento adequada, mas acredita que é o diálogo sobre reconhecimento entre Axel Honneth e Frantz Fanon que pode fornecer essa substancialização teórica para a educação. No que diz respeito a Fanon, Alves (2015) cita o autor martinicano de forma breve em algumas notas de rodapé como um autor que também discute reconhecimento.

Alves (2017) faz um estudo sobre o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com o objetivo de analisar o núcleo a partir das diretrizes legais e compreender a formação desse núcleo como espaço de luta por reconhecimento da população negra. A partir da análise de documentos, esse trabalho realiza sua investigação em três categorias distintas: luta por reconhecimento; lócus de luta por reconhecimento e racismo institucional. Axel Honneth e sua teoria do reconhecimento é a principal referência do trabalho. Através do conceito de reconhecimento proposto por Honneth e dos desdobramentos desse conceito nas lutas sociais, Alves (2015) promove um panorama sobre políticas públicas, ensino superior e população negra. O autor pensa o reconhecimento como importante para a construção de políticas públicas que consigam inserir o negro no ensino superior e na educação em geral. Para Alves (2015), o pensamento de Honneth sobre o reconhecimento é uma ótima ferramenta para pensar a construção e a aplicação de políticas públicas na educação para a população negra. Por mais que os debates sobre reconhecimento propostos por Frantz Fanon se encaixem perfeitamente na temática, Alves (2015) apenas cita Fanon de forma breve e não se debruça sobre o pensamento do autor.

Campos (2019) elabora uma dissertação que busca analisar a influência dos movimentos negros na criação e implementação de políticas públicas e leis no âmbito da educação étnico-racial. Através de uma pesquisa documental e bibliográfica, o autor discorre sobre como o reconhecimento é uma pauta recorrente dos movimentos negros. Assim como Campos (2019), esta dissertação acredita que a busca por reconhecimento é um elemento que acompanha o movimento negro brasileiro em suas manifestações por uma educação de qualidade para os sujeitos negros. A busca por reconhecimento motivada pela injustiça experimentada pelos sujeitos negros é um dos pilares dos movimentos negros brasileiros para

as reivindicações que buscam a criação de políticas públicas em diferentes áreas, inclusive na educação (Campos, 2019). Para estruturar essa argumentação, Campos (2019) se baseia nas teorias do reconhecimento de Taylor, Fraser e Honneth. Apesar de a teoria do reconhecimento de Honneth ser central, o autor escolhe utilizar as três teorias para criar um arcabouço teórico que consiga analisar a relação entre educação, movimentos sociais negros, políticas públicas e reconhecimento. Fanon é citado poucas vezes nas discussões sobre identidade, mas nenhum tipo de argumentação mais elaborada é baseada no pensamento de Fanon. Por outro lado, a dissertação de Campos (2019) deixa claro que teorias do reconhecimento são capazes de estruturar a experiência de reivindicação e movimentos sociais dos sujeitos negros no campo da educação.

Por sua vez, Santos (2020) aborda temas como identidade, ancestralidade e cultura afro-brasileira na educação. Com o objetivo de criar formas de contribuir com a efetivação da lei 10.639/2003, a autora cria um programa de docência compartilhada entre professores, artistas e pesquisadores para trabalhar com estudantes negros da escola pública de São Paulo. Santos (2020) aponta três referências como essenciais ao seu trabalho: Milton Santos e sua noção de cidadania mutilada, Paulo Freire e seu discurso sobre a pedagogia do oprimido e a teoria do reconhecimento de Axel Honneth. Além de Honneth, outros autores da escola de Frankfurt como Walter Benjamin e Theodor W. Adorno são referências para o trabalho. Porém, a teoria de Axel Honneth é um dos pilares centrais do trabalho, pois permite que o autor elabore sobre questões de identidade, raça, classe e gênero na educação a partir de uma teoria do reconhecimento. Santos (2020) defende a ideia de que o reconhecimento precisa ser tratado como tema central nas discussões sobre educação e relações étnico-raciais já que a experiência dos sujeitos negros em um mundo mediado pelo racismo é influenciada pelo reconhecimento e pela busca por reconhecimento. Dessa maneira, a abordagem do reconhecimento a partir dos conflitos sociais realizada por Honneth (2003) se encaixa na tentativa de elaborar um projeto educacional que busque se contrapor ao racismo (Santos, 2020). Fanon, novamente, é apenas citado e não pensado com profundidade.

Enquanto os trabalhos selecionados sobre Fanon, educação e reconhecimento se encontravam para debater a invisibilidade, os trabalhos sobre Honneth se assemelham ao discutir, em menor ou maior nível, as reivindicações e conflitos sociais como fundamentais para a experiência da população negra de buscar uma educação de qualidade. Por mais que Oliveira (2014), Queiroz (2017) e Veras (2019) pensem nas reivindicações e conflitos sociais de comunidades quilombolas quando estudam Fanon e educação, a relação entre esses conflitos sociais e o reconhecimento é abordada de forma breve. Existe sim uma concepção

geral de que os conflitos sociais indicam uma busca da população negra por ser reconhecida, porém nos trabalhos sobre Honneth e educação a relação entre conflito e reconhecimento é formulada de maneira imprescindível. Até nos trabalhos no qual a teoria de Honneth é abordada, mas é utilizada em segundo plano, a ideia de que os conflitos sociais levam ao reconhecimento é tida como uma regra que deve ser utilizada para pensar a educação e a experiência dos sujeitos negros (Gonçalves, 2013; Alves, 2015; Alves, 2017; Santos, 2020). A ideia de que a experiência de injustiça dos sujeitos negros é um combustível para movimentos de resistência de estudantes é um dos elementos fundamentais para a construção desta dissertação aqui presente.

Diante desse panorama, essa revisão de literatura possibilitou uma compreensão do quadro geral de produções brasileiras acerca da educação e da teoria do reconhecimento baseada tanto em Honneth quanto em Fanon. Enquanto o número de produções sobre Fanon se encontra em uma crescente desde 2014, o número dos trabalhos sobre Honneth e educação apresenta um crescimento seguido de um processo de estabilização. Esses dados revelam que ambos os autores estão sendo utilizados por um número razoável de trabalhos no campo da educação e que o movimento de utilização desses autores ganhou força nos últimos anos. Importante notar que as buscas por Honneth e educação e Fanon e educação logo mostraram trabalhos que se conectam diretamente com o tema da invisibilidade social causada pelo racismo e das estratégias de reconhecimento no campo da educação. Isso mostra que existe um número crescente de trabalhos, baseados em Honneth e Fanon, sobre reconhecimento e racismo no campo da educação. Além disso, essa revisão conseguiu encontrar trabalhos que conectam Honneth e Fanon através de ideias como reconhecimento, pertencimento e luta por reconhecimento. A partir dos resultados encontrados nesta revisão, foi possível mapear as produções brasileiras que se conectam diretamente com o nosso problema de pesquisa, localizar nossa dissertação em um campo com um número crescente de produções e substanciar as discussões estabelecidas no recorte teórico.

3 - RECONHECIMENTO, RACISMO, EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA

Esta dissertação, a partir das discussões sobre reconhecimento, busca realizar um estudo sobre as estratégias de visibilidade social realizadas por estudantes negros e negras diante do racismo. Dessa forma, as teorias do reconhecimento compõem parte fundamental desta pesquisa, porque é através dessas teorias que acreditamos ser possível compreender e

elucidar as relações de invisibilidade e visibilidade social dos sujeitos negros no meio social. Tendo em vista a importância do conceito de reconhecimento nesta discussão, faz-se necessário construir no referencial teórico uma breve apresentação acerca das diferentes teorias do reconhecimento que existem e justificar o posicionamento desta dissertação de utilizar o diálogo entre as teorias do reconhecimento de Axel Honneth e Frantz Fanon como fonte principal de sua argumentação.

As discussões sobre o reconhecimento são realizadas em diferentes áreas do conhecimento a partir dos pensamentos de diversos autores e autoras. Porém, talvez pela tradição filosófica da discussão desse conceito (Ricoeur, 2006), é nos trabalhos filosóficos que se encontram as sustentações epistemológicas sobre o reconhecimento utilizadas como base para as discussões nas diversas áreas do saber. Assim, vários filósofos e filósofas contribuíram para a formulação de diferentes teorias do reconhecimento. Existem os nomes clássicos que discutem reconhecimento, como Rousseau e Hegel, e existem também os pensadores modernos que constroem suas teorias do reconhecimento a partir dos desafios apresentados pela contemporaneidade. São justamente essas teorias modernas do reconhecimento que serão apresentadas brevemente. Entre os nomes contemporâneos três se destacam: o canadense Charles Taylor (1931-), a norte-americana Nancy Fraser (1947-) e o alemão Axel Honneth (1949-) (Barros, 2022).

Por mais que existam outros autores e autoras que discutem reconhecimento diante dos desafios da modernidade, é possível afirmar que Taylor, Fraser e Honneth compõem uma espécie de cânone moderno da teoria do reconhecimento que ganhou popularidade a partir da década de 1990 (Barros, 2022). Nomes como Frantz Fanon, bell hooks e Enrique Dussel discorrem diretamente sobre esse conceito e constroem teorias que também podem ser enquadradas como teorias do reconhecimento, porém esses autores, e outros mais, ainda são trabalhados de forma secundária em relação a esse cânone teórico do reconhecimento. Assim, é possível apontar a existência de uma predominância dos trabalhos europeus e norte-americanos na construção dessas teorias do reconhecimento. Vale ressaltar que além de Taylor, Honneth e Fraser, Paul Ricoeur também constrói uma teoria do reconhecimento que ganhou certa popularidade nesse mesmo período que os outros autores do cânone, porém é possível afirmar que seu trabalho ainda se estabelece de forma secundária, quando o assunto é reconhecimento, em relação aos outros três. Alguns trabalhos encontrados no item de revisão de literatura desta pesquisa servem para ratificar o trabalho desses autores como um cânone das teorias modernas do reconhecimento. Gonçalves (2013), Alves (2015) e Campos (2019) se inserem no debate sobre reconhecimento e educação a partir do desenvolvimento da ideia

de reconhecimento nos pensamentos de Charles Taylor, Nancy Fraser e Axel Honneth. Para uma melhor compreensão sobre as teorias do reconhecimento faz-se necessária uma breve apresentação das teorias de Taylor e Fraser e um aprofundamento na teoria de Honneth, assim como na teoria de Fanon, referências centrais desta dissertação.

3.1 AS TEORIAS DO RECONHECIMENTO

Charles Taylor desenvolve sua teoria do reconhecimento em torno das discussões sobre a formação da identidade dos sujeitos diante da vida em comunidade. Para Taylor (1991, 1998) a preocupação da sociedade moderna com a ideia de identidade fez com que o debate sobre reconhecimento ganhasse notoriedade político-social. O autor cria um paralelo entre a história moderna da noção de identidade e a história do próprio conceito de reconhecimento. Essa preocupação moderna com a noção de identidade, e por consequência com a noção de reconhecimento, é resultado do colapso das hierarquias sociais baseadas na concepção de honra (Taylor, 1991). A honra servia para diferenciar os sujeitos que poderiam ser apreciados socialmente daqueles que não recebiam essa apreciação social. Havia pessoas com honra, nobres e clero e aqueles que não possuíam honra, servos e camponeses. Para Taylor (1991, 1998) essa organização social entra em colapso e é substituída por uma organização social baseada na ideia de dignidade, que se transforma em um modelo a ser seguido ao considerar que todos os sujeitos humanos merecem ser tratados com dignidade. Além do colapso da ideia de honra, outro fator moderno que impulsionou as discussões sobre identidade foi o surgimento da noção de autenticidade como pressuposto básico para a construção de si (Taylor, 1991). Autenticidade e dignidade, por mais que sejam elementos individuais, são construtos que precisam da interação social para serem formulados, daí se estabelece a natural importância da ideia de reconhecimento. É através do reconhecimento que os sujeitos se constituem como tais. Assim, “a minha própria identidade depende, decisivamente, das minhas relações dialógicas com os outros” (Taylor, 1998, p. 54). Logo, o conceito de reconhecimento em Taylor pode ser entendido como um processo dialógico de formação de identidade.

Os processos de reconhecimento oferecem um tipo de respeito devido aos sujeitos e se constituem como base para a construção de uma sociedade democrática saudável (Taylor, 1998). Para Barros (2022), a teoria do reconhecimento de Charles Taylor entende a modernidade como um mundo fragmentado que precisa de uma recuperação. Esse processo de retomada do mundo fragmentado, que pode ser lido como uma reconstrução democrática,

vai ser intermediado por uma recuperação do ideal de autenticidade através dos processos de reconhecimento que, por sua vez, vão restituir esse cotidiano fragmentado através da alteridade, da criatividade e de uma noção compartilhada de justiça intersubjetiva. Dessa forma, as relações de reconhecimento no pensamento de Taylor vão sempre se inserir na vida social através das concepções de autenticidade e, por consequência, de identidade.

Taylor (1998) também discute a falta de reconhecimento, que ele nomeia como reconhecimento incorreto, como um processo de desapropriação de respeito e dignidade sofridos por determinados sujeitos e grupos sociais. Os grupos vítimas desse reconhecimento incorreto vão transformar as discussões modernas sobre o reconhecimento ao tornarem explícitas as exigências de um reconhecimento devido. Para Taylor (1998) essas exigências explícitas representam um marco de transição sobre as discussões políticas de reconhecimento e um dos autores responsáveis por sistematizar essas novas discussões é Frantz Fanon. O pensamento de Fanon, através das imagens de resistência decolonial, indica que a transformação, individual e coletiva, dos sujeitos oprimidos só acontece através da luta que busca exigir o respeito devido à população negra e colonizada, a luta por reconhecimento (Taylor, 1998). Importante destacar que Charles Taylor posiciona Frantz Fanon como um autor não só da dominação, mas um autor do reconhecimento.

Outro ponto interessante do debate proposto por Charles Taylor é a indicação de um principal alvo nos debates sobre as políticas de reconhecimento, “o mundo da educação” (Taylor, 1998, p. 86). É justamente nos debates educacionais que as políticas que buscam garantir reconhecimento para formulação de identidade e autenticidade se fazem presentes de uma maneira mais explícita e recorrente. Taylor (1998) aponta dois exemplos dessa aproximação entre reconhecimento e educação. O primeiro exemplo diz respeito à tentativa de professores do ensino superior de garantir a utilização de autores, que são pertencentes a minorias sociais, que não fazem parte de um cânone teórico branco, masculino, europeu e norte-americano. Existe nesse processo a ideia de defender a utilização desses outros autores como forma de garantir um reconhecimento desses grupos minoritários através da valorização de suas experiências e trabalhos produzidos. O segundo exemplo de intersecção entre educação e reconhecimento apontado por Taylor (1998) é a propagação de políticas públicas ao redor do mundo que visam reconhecer a importância do continente africano e da história africana ao elaborar cursos e disciplinas nas escolas voltados a essa temática de pertencimento negro. Essas colocações de Charles Taylor posicionam o debate sobre o reconhecimento, identidade e autenticidade como partes constituintes do mundo educacional.

Por mais que Charles Taylor possua uma vasta teoria do reconhecimento que oferece importantes colaborações a respeito da vida democrática, das formações de identidade, das relações entre vida ética e autenticidade, é válido destacar que sua construção teórica trata como secundário um elemento importante nas relações de reconhecimento, os conflitos sociais. Apesar de compor uma teoria focada em elementos como igualdade e diferença dentro do espectro da identidade e com conexões essenciais da vida social, Taylor (1991, 1998) não discorre muito sobre o papel das reivindicações sociais, seja nas formulações da identidade, seja no próprio reconhecimento. Ao fazer isso, o autor deixa de lado uma ideia essencial para entender os processos de interação social, o pressuposto de que as exigências de reconhecimento estão intimamente conectadas com o sentimento de injustiça social e são executadas através dos processo de resistência que ganham forma nos conflitos sociais (Fanon, 2008, 1979; Honneth, 2003, 2011). Os sujeitos buscam reconhecimento para se inserir socialmente porque experimentam processos de injustiça que marcaram anteriormente a denegação do reconhecimento. Assim, para compor um estudo que busca investigar as estratégias de resistência diante da invisibilidade social constituída pelo racismo, é necessária uma teoria do reconhecimento que compreenda essas estratégias, esses conflitos sociais, como elementos fundamentais do processo de reconhecimento. Logo, esta dissertação reconhece a importância de Taylor, mas não o utiliza como referência central, porque entende que sua teoria esbarra na ausência de uma fundamentação do reconhecimento a partir das lutas sociais.

Por sua vez, Nancy Fraser se estabelece nos debates sobre o reconhecimento a partir de uma discussão que posiciona, no centro das argumentações sobre justiça, duas diferentes categorias de articulação social: redistribuição e reconhecimento. Para Fraser (2003) essas categorias se constituem como duas alegações políticas que estão no centro de um debate político e teórico sobre a ideia de justiça. A redistribuição corresponde ao processo de regulamentação sócio-econômica que pensa a divisão material como centro das injustiças sociais. Enquanto isso, Fraser (2003) entende o reconhecimento como processo que pensa as formulações subjetivas e identitárias dos sujeitos como elemento fundamental de organização da sociedade. Essas duas categorias são lidas historicamente como antíteses que não se complementam, porém, Fraser (2003) estabelece como tese central de sua argumentação a ideia de uma justiça social baseada na junção entre reconhecimento e redistribuição. Para defender essa tese, Fraser (2003) elabora críticas às teorias do reconhecimento de Charles Taylor e Axel Honneth ao compreender que essas teorias se esquecem do problema da redistribuição e pensam as organizações sociais através de uma teoria apenas cultural e não material do reconhecimento.

Para sustentar a tese de união entre redistribuição e reconhecimento, Fraser (2003) utiliza a ideia de uma justiça bidimensional composta por essas duas categorias. A autora utiliza os exemplos do gênero e da raça como construtos que devem ser analisados de forma conjunta, através de uma perspectiva de distribuição sócio-econômica e também através da perspectiva de valorização cultural, ou seja, redistribuição e reconhecimento (Fraser, 2003). A fundamentação dessa proposta bidimensional busca ainda criticar a ideia de reconhecimento defendida por Honneth e Taylor e estabelecer uma nova proposta de reconhecimento que se conecte com a ideia de redistribuição. Para Fraser (2003) as teorias de Taylor e Honneth pensam o reconhecimento como processo de auto-realização, enquanto ela propõe pensar o reconhecimento como um processo de justiça social. O reconhecimento proposto por Nancy Fraser é um elemento que se estrutura na ideia de *status social*. O modelo do status social de reconhecimento é pensado como uma alternativa, de base social, a uma concepção ‘psicológica’ e identitária de reconhecimento que Fraser (2003) atribui a Axel Honneth.

Por mais que essa proposta de Fraser seja importante e bem sistematizada, é necessário apontar ressalvas que indicam uma leitura equivocada da teoria do reconhecimento de Axel Honneth. A proposta de Honneth (2003) não é, como apontada por Nancy Fraser, uma simples proposta de ‘*self-realization*’ baseada na estruturação psicológica de processos intersubjetivos de valorização cultural. Muito pelo contrário, a teoria proposta pelo frankfurtiano pensa o reconhecimento como um processo essencialmente baseado no conflito material/social e não apenas em um tipo de batalha psicológica identitária do eu contra o outro. A teoria de Axel Honneth é uma teoria da luta por reconhecimento, da luta por melhores condições de apreciação social e material e não um esquema de simples valorização cultural. Ao reduzir a teoria do reconhecimento de Honneth (2003) a um processo cultural de realização do *self*, Fraser (2003) esquece de apontar que a teoria proposta pelo autor é necessariamente uma teoria do conflito social, da busca por condições de justiça e condições de se estabelecer como sujeito no mundo material. Nesse sentido, a proposta de Nancy Fraser se baseia em uma crítica com aspectos bastante questionáveis da teoria do reconhecimento de Axel Honneth, que revela problemas na sua proposta bidimensional de justiça social.

A proposta bidimensional de Fraser (2003) entende reconhecimento e redistribuição como forças complementares, porém estabelece funções específicas para cada uma dessas categorias. Por mais que pensadas como uma solução conjunta, ainda existe uma divisão que pensa a redistribuição como o elemento objetivo e o reconhecimento como puramente o elemento subjetivo, como se questões objetivas da vida material não fizessem parte das discussões sobre reconhecimento. Fraser (2003) propõe uma estrutura mútua e bidimensional

que tenta não reduzir uma categoria a outra, mas acaba limitando consideravelmente as possibilidades de ação dessas mesmas categorias ao enquadrá-las em campos específicos. Dessa forma, o reconhecimento na perspectiva de Fraser seria uma metade formulada como uma '*condição intersubjetiva*', que necessita da outra metade, a redistribuição formulada como uma '*condição objetiva*'. É possível afirmar que ao propor essa mutualidade específica de reconhecimento e redistribuição, Nancy Fraser assume que as questões de reconhecimento são pertencentes a um campo de interação sócio-cultural (intersubjetivo) e não compõem de forma direta as demandas sociais que correspondem ao campo material (objetivo).

Essa limitação da categoria reconhecimento ao campo intersubjetivo, somada à necessidade de uma complementação material de outra categoria, afasta esta dissertação da proposta bidimensional de Nancy Fraser. Pensar racismo e organização social significa pensar que as relações entre valores culturais e dimensão material se misturam de uma maneira tão profunda que se tornam intrínsecos e inseparáveis. O mundo racista colonial se estabelece para as pessoas negras a partir de uma máxima apontada por Fanon (1979, p. 29), “nas colônias a infraestrutura econômica é igualmente uma superestrutura. A causa é consequência: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico”. Logo, os problemas de distribuição estão essencialmente conectados a um problema de raça como elemento de formação de identidade, ou seja, um problema de reconhecimento. Raça e classe se misturam tanto no mundo colonial que é impossível separá-las em problemas completamente distintos (Fanon, 1979). Além disso, entender essas relações coloniais de interação cultural e material significa compreender que existe, na base dessas relações, uma dimensão de conflito social. As conquistas materiais, culturais, identitárias, dos sujeitos negros, foram historicamente estabelecidas através de diversos processos de luta social. Isso significa que as relações sociais precisam ser elaboradas a partir de uma categoria que consiga pensar a junção do mundo material com o mundo das conexões intersubjetivas e que também consiga substancializar a ideia do conflito social no centro desses acontecimentos. Assim, o reconhecimento como categoria em Fraser não consegue operar nesse sentido, porque é limitado aos processos intersubjetivos e é pensado fora do âmbito do conflito social. Logo, faz-se necessário, para compreender o racismo e suas consequências, como a invisibilidade social, pensar teorias do reconhecimento que consigam operar na lógica de unidade entre condições objetivas e intersubjetivas, ao mesmo tempo que consigam pensar essas condições levando em conta a existência da dimensão do conflito social. Nesse sentido, duas teorias do reconhecimento se destacam, a teoria de Axel Honneth e a teoria de Frantz Fanon.

3.1.1 A TEORIA DO RECONHECIMENTO DE AXEL HONNETH

Para desenvolver uma apresentação da teoria do reconhecimento de Honneth faz-se necessário, aqui, primeiramente demonstrar a resposta do autor alemão às críticas feitas por Nancy Fraser. Assim, pode-se estabelecer a teoria do reconhecimento de Axel Honneth não como uma teoria de uma simples ‘auto-realização’, mas sim uma teoria sobre luta social. Honneth (2003a) responde Nancy Fraser afirmando a ideia de que sua argumentação teórica identifica *Redistribuição como Reconhecimento*⁸. Assim, a teoria do reconhecimento de Honneth (2003, 2003a, 2018) sistematiza a ideia de reconhecimento como parte de uma estrutura unificada das considerações materiais e culturais de justiça. Ou seja, Honneth (2003a) não pensa o reconhecimento como categoria limitada por uma distinção entre questões materiais e questões culturais. Nesse sentido, o conceito de reconhecimento pode ser pensado como capaz de englobar as discussões sobre redistribuição, já que pensa a formação social das consciências dos sujeitos a partir dos aspectos materiais e culturais de forma simultânea (Honneth, 2003, 2003a). As injustiças relacionadas à distribuição, as relações sócio-econômicas, são entendidas como expressões institucionais de desrespeito social, ou seja, são entendidas também como parte dos problemas de reconhecimento. Ao constituir a luta social como imprescindível na teoria do reconhecimento, Honneth (2003a) entende que os conflitos que buscam reconhecimento inserem em suas configurações as disputas sobre redistribuição econômica. Quando os sujeitos lutam por estima social, ou por direitos, eles não realizam as lutas suprimindo a característica econômica da vida social, essa característica é, na verdade, constituinte do próprio processo de luta por reconhecimento. Dessa forma a teoria de Axel Honneth se estabelece como uma teoria dos conflitos culturais e socioeconômicos, uma teoria das lutas por reconhecimento.

Em termos gerais, para além da crítica dirigida a Fraser, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth pode ser lida como a construção de um processo teórico de atualização dos debates da teoria crítica, realizada através de uma atualização do conceito hegeliano de reconhecimento. Através dos textos de Jena, produzidos pelo jovem Hegel, Honneth (2003) promove um debate na filosofia que busca encontrar nos conflitos sociais as formas de organização dos sujeitos na sociedade. Assim, Honneth (2003) assimila como fundamental para sua filosofia a ideia hegeliana do reconhecimento como um processo cotidiano dos

⁸ Tradução livre do termo *Redistribution as recognition* que é utilizado como o título do texto de resposta que Axel Honneth escreve para as críticas de Fraser. “*Redistribution as Recognition: A response to Nancy Fraser*”.

sujeitos. Dessa forma, o conceito de reconhecimento em Axel Honneth pode ser entendido como a premissa hegeliana que entende reconhecimento como processo de formação da consciência de si a partir da interação com o outro social. Nesse sentido, o centro da filosofia proposta se localiza nas interações sociais cotidianas entre os sujeitos que podem indicar o reconhecimento ou sua recusa, a denegação. Esses processos de interação são lidos como o centro de todas as realizações em sociedade, sejam elas de caráter material ou cultural. Desse modo o reconhecimento se estabelece como um processo formador de consciência que possui um caráter de intermediador entre o eu, o outro e o mundo social (Honneth, 2003).

Apesar da amplitude da filosofia hegeliana, Honneth (2003) critica sua característica metafísica. A estrutura desenvolvida por Hegel possui um caráter idealista de realização, o reconhecimento é trabalhado no campo de relações submetidas a um ideal de universal e não a uma realidade material. Assim, todas as relações de reconhecimento só poderiam ser observadas de uma maneira metafísica, submetidas sempre a um ideal universal, e não observada de maneira naturalista a partir da realidade das próprias relações de reconhecimento. Por isso, Honneth (2003) atualiza a teoria de Hegel a partir da proposta pragmática do autor estadunidense George Herbert Mead, que propõe uma análise naturalista do reconhecimento que permita a observação dessas relações na própria realidade. Mead (1968) pensa os processos psicológicos de constituição dos sujeitos a partir de uma lógica social de interação simbólica entre o eu e o outro generalizado. Dessa forma, a teoria pragmatista desse autor analisa as relações intersubjetivas a partir do âmbito social, mas ao invés de uma análise metafísica ele se baseia na concretude cotidiana das relações sociais. São essas observações pragmatistas de Mead que permitem construir uma ideia de reconhecimento não metafísica, mas sim material. São os trabalhos de Mead que, para Honneth (2003, p. 123), “permitem traduzir a teoria hegeliana da intersubjetividade em uma linguagem teórica pós-metafísica”.

Outro elemento que constitui essa teoria do reconhecimento é a utilização da psicanálise das relações objetais de Donald W. Winnicott como forma de análise psicológica das relações sociais. As interações de reconhecimento são constituídas também pela realidade psicológica dos sujeitos sociais, o que torna a compreensão do componente psicológico essencial para compreender o reconhecimento de uma maneira mais completa. Honneth (2003) critica a psicanálise tradicional freudiana e defende a psicanálise de Winnicott como melhor teoria para análise dos processos de interação. Enquanto a psicanálise tradicional entende os processos de interação humana como processos intermediados pela pulsão

libidinal, a psicanálise das relações objetais retrata a interação humana com um foco nas próprias relações emotivas.

Então não podia mais ser mantida em pé a concepção ortodoxa segundo a qual o desenvolvimento psíquico se efetua como uma sequência de formas de organização da relação "monológica" entre pulsões libidinosas e capacidade do ego; pelo contrário, o quadro conceitual da psicanálise carecia de uma ampliação fundamental, abrangendo a dimensão independente de interações sociais no interior da qual a criança aprende a se conceber como um sujeito autônomo por meio da relação emotiva com outras pessoas (Honneth, 2003, p. 163).

A partir dessas referências, que estruturam sua teoria, Honneth (2003) desenvolve as discussões sobre reconhecimento a partir de três diferentes esferas. Existe uma reformulação da proposta hegeliana da análise social dividida em estado, sociedade e família que passa a considerar três elementos como esferas próprias mas que interagem entre si: esfera afetiva; esfera jurídica; esfera da estima social (Honneth, 2003). Essas esferas não são vistas como entidades supra históricas que se relacionam de uma maneira universal em todos os contextos. Pelo contrário, elas são pensadas como “três esferas de reconhecimento incorporadas na ordem moral subjacente ao capitalismo, pelo menos em sociedades ocidentais, cujo respectivo ‘excedente de validade’ produz diferentes experiências de injustiça ou desrespeito injustificado” (Honneth, 2003a, p. 151).⁹ As esferas então fazem referência aos processos de organização institucional desenvolvidos nas sociedades ocidentais capitalistas. Esse apontamento de que as esferas estão conectadas à ordem capitalista “pelo menos em sociedades ocidentais” indica que os processos de reconhecimento podem ser pensados de forma distinta em diferentes contextos, como por exemplo no contexto colonial descrito por Frantz Fanon. As esferas do reconhecimento são compostas pelas atribuições positivas, resultado do reconhecimento adquirido, ou negativas, consequência do reconhecimento denegado. Na esfera afetiva, a auto realização prática, resultado do reconhecimento adquirido, é a autoconfiança, enquanto sua denegação gera o desrespeito na forma de maus-tratos. Na esfera jurídica a atribuição positiva é o autorrespeito, enquanto o desrespeito leva à privação de direitos e exclusão. Por último, a esfera da estima social tem como atribuição positiva a autoestima e possui como consequência da denegação do reconhecimento a degradação e a ofensa.

⁹ Tradução livre de : “There are three recognition spheres embedded in the moral order underlying capitalism at least in western societies, whose respective "surplus of validity" produces different experiences of injustice or unwarranted disrespect” (Honneth, 2003a, p. 151).

Quadro 3: Esferas do reconhecimento de Axel Honneth ¹⁰

Esfera	Afetiva	Jurídica	Estima Social
Atribuição Positiva	Autoconfiança	Autorrespeito	Autoestima
Forma do Desrespeito	Maus-tratos, violação, abandono	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa

Essa organização é importante para o desenvolvimento desta dissertação porque é a partir dela que os resultados obtidos pela pesquisa serão sistematizados. Parte da pesquisa empírica buscou entender como essas atribuições positivas ou negativas advindas das relações de reconhecimento são percebidas pelos estudantes negros e negras diante da invisibilidade social produzida pelo racismo. A teoria do reconhecimento de Honneth (2003) possibilita sistematizar os desdobramentos das relações de reconhecimento em diferentes contextos de execução, o que transforma a teoria em um bom instrumento de investigação, por exemplo, no contexto educacional.

A esfera da afetividade, ou do amor, que Honneth (2003) retira do pensamento de Hegel em Jena, diz respeito aos processos intersubjetivos que se relacionam com amor, cuidado, atenção, carinho e tomam forma na família, nas amizades e no amor erótico. O foco de Honneth (2003), ao descrever essa esfera, está nos acontecimentos da primeira infância protagonizados pelas crianças, bebês e seus respectivos cuidadores. É a teoria das relações objetais de Winnicott que vai explicitar a base empírica necessária para o desenvolvimento da esfera afetiva do reconhecimento. A partir da psicanálise das relações objetais é possível compreender as relações emotivas da primeira infância como movimentos de busca por um tipo de reconhecimento recíproco. Segundo Honneth (2003, p. 165), “desde o início Winnicott concebeu o processo de amadurecimento infantil como uma tarefa que só através da cooperação intersubjetiva de mãe e filho pode ser solucionada em comum”. Porém, nessa esfera específica, a busca por reconhecimento ainda não é sinônimo de luta por reconhecimento, já que o reconhecimento aqui é um processo de interação mais particular que social. É nas esferas jurídica e da estima social que os conflitos vão tomar forma, porque essas esferas permitem um compartilhamento das experiências de desrespeito que servem como combustível para a luta coletiva por reconhecimento (Honneth, 2003). Apesar disso, a esfera afetiva possui extrema importância para o desenvolvimento das relações de reconhecimento

¹⁰ Essa tabela é um modelo simplificado da tabela da estrutura das relações sociais de reconhecimento elaborada em Honneth (2003, p. 211).

porque ela consegue moldar uma primeira experiência de contato do sujeito com a apreciação, com o reconhecimento. Nesse sentido, se a relação de reconhecimento for bem sucedida, se a criança receber atenção, cuidado e carinho, a autoconfiança vai ser construída como resultado desse processo. A autoconfiança se constitui como um processo de confiança, amor e carinho direcionados para si, a partir do reconhecimento recebido pelo outro. Por outro lado, se o reconhecimento for denegado, se a criança for abandonada ou tratada sem cuidado e amor, os maus tratos se constituem como consequência direta do processo de denegação. Assim, o início das relações de reconhecimento está conectado à infância, isso faz com que a esfera afetiva se realize como o núcleo do primeiro reconhecimento e a base para que esse reconhecimento seja disputado socialmente nas outras esferas, do direito e da estima.

Na esfera jurídica a disputa por reconhecimento já se concretiza no compartilhamento das experiências de injustiça que são elaboradas em volta do objetivo social e compartilhado de conseguir o reconhecimento jurídico através da aquisição de direitos. É a partir da psicologia social de Mead que Honneth (2003) estabelece o reconhecimento jurídico como movimento de encontro do eu e do outro diante das representações legais juridicamente estabelecidas. “O reconhecimento jurídico designa antes de tudo apenas a relação na qual o Alter e o Ego se respeitam mutuamente como sujeitos de direito, porque eles sabem em comum as normas sociais por meio das quais os direitos e deveres são legitimamente distribuídos na comunidade” (Honneth, 2003, p. 180). Porém, a formulação legal das regras sociais acaba por muitas vezes deixando desamparados juridicamente determinados grupos de minorias sociais que são excluídos de diversas maneiras das representações legais vigentes. Honneth (2003a) utiliza o exemplo da população negra dos Estados Unidos e sua busca por direitos civis para marcar o funcionamento dessa esfera. A população negra dos Estados Unidos vivia em um sistema jurídico que não as reconhecia como sujeitos dignos de receber determinados direitos. Esse grupo compartilha entre si a experiência de sentimento de injustiça e se mobiliza socialmente através do objetivo compartilhado de buscar receber os mesmos direitos que a população branca recebia. Dessa maneira, as lutas sociais se estabelecem como ferramenta para atingir o objetivo compartilhado de receber o reconhecimento jurídico. Assim, quando esse reconhecimento é concedido, o autorrespeito é construído como formulação que indica a percepção social do próprio sujeito como alguém que merece estar amparado pelas regras jurídicas, com alguém que merece uma representação legal que o posicione como digno de receber respeito. Porém, nos casos nos quais esses direitos não são conquistados, fica clara a construção social da privação de direitos e da exclusão social como características da denegação.

A história da população negra brasileira diante dos processos formais de educação no país é um bom exemplo da relação entre luta por reconhecimento e reconhecimento jurídico. Como será abordado nos itens 3.2 e 3.3 do referencial teórico desta pesquisa, a educação da população negra brasileira é marcada pelos processos de exclusão e pelos movimentos de resistência que buscaram e buscam a inserção do negro brasileiro em um sistema formal de uma educação de qualidade. A população negra brasileira historicamente se organizou diante dos processos formais de exclusão na educação promovendo uma educação de qualidade fora desses processos e exigindo uma reestruturação das escolas e da educação em geral para que o sujeito negro fosse incluído (Gomes, 2017). Nesse sentido, as leis 10.639/2003 (inserção obrigatória da história afro-brasileira nos currículos escolares) e 12.711/2012 (criação de cotas raciais nas universidades federais) são criadas como resultado das reivindicações sociais da população negra brasileira. Ou seja, através das lutas por reconhecimento foi possível a criação de leis que oferecem um reconhecimento jurídico dos sujeitos negros na educação. Assim, a construção teórica de Honneth (2003) sobre reconhecimento jurídico serve como fonte que auxilia na compreensão, inclusive no contexto educacional, da relação entre luta social e construção de direitos.

Por sua vez, a esfera da estima social diz respeito às relações de reconhecimento que são conduzidas através da relação direta entre o eu e o outro no mundo social. Enquanto a esfera afetiva se concentra nas relações da primeira infância e a esfera jurídica se concentra nas disputas sobre regras gerais de reconhecimento, a esfera da estima se realiza nas disputas particulares e sociais entre o eu e o outro diante de um ideal de apreciação (Honneth, 2003). Os sujeitos vão se reunir em grupos para reivindicar o reconhecimento das suas formas de vida particulares. Nessa esfera da estima social, as lutas por reconhecimento são realizadas na tentativa de estabelecer valor de apreciação das diferentes formas de vida de determinado grupo social. Quando o reconhecimento é adquirido, e conseqüentemente essas formas de vida recebem uma validação social, a autorrelação prática estabelecida é a autoestima. Os sujeitos constroem autoestima a partir dos processos de validação de suas formas de vida. A autoestima diz respeito à valorização do eu e de seus modos de vida diante do mundo social. Porém, quando esse reconhecimento é denegado, a degradação e a ofensa se constituem como característica (Honneth, 2003). As ofensas racistas e a degradação sofrida pela população negra são exemplos desse processo. As pessoas negras têm o valor de suas formas de vida constantemente recusado pelas sociedades racistas. Essa recusa de atribuir apreciação social positiva ao negro produz como resultado as ofensas racistas como forma de tratamento e a degradação como maneira de lidar com o sujeito negro. Dessa forma, a esfera afetiva se

constitui como um campo de luta social no qual grupos marginalizados socialmente tentam receber, através dos conflitos sociais, a validação de suas formas de vida, de suas particularidades.

De maneira geral, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth pode ser formalizada como uma teoria da luta social. Para Honneth (2003), determinados grupos sociais vão sofrer as experiências de injustiça da denegação do reconhecimento. Essas experiências geram um sentimento de injustiça, uma sensação de que você está sendo lesado pela sociedade. É justamente esse sentimento, consequência da denegação, que serve como combustível para a luta por reconhecimento. Assim, os grupos sociais, movidos por esse sentimento de injustiça, se organizam para buscar o reconhecimento que lhes é devido (Honneth, 2003). A partir dessa perspectiva do conflito é possível compreender a invisibilidade social causada pelo racismo. A invisibilidade do sujeito negro pode acontecer nas três esferas do reconhecimento. Na esfera afetiva quando crianças negras não recebem amor e carinho só pelo fato de serem negras, na esfera jurídica quando o conjunto de regras legais não enxerga o negro como um sujeito de direitos e na esfera da estima quando as sociedades racistas se recusam a atribuir valor às formas de vida dos sujeitos negros. Também o sentimento de injustiça causado por essa invisibilidade pode ser pensado como o fator responsável por conduzir os movimentos de resistência das pessoas negras. Assim, a teoria do reconhecimento de Honneth consegue oferecer recursos para compreender as dinâmicas de resistência dos sujeitos negros, porque é uma teoria que estabelece o conflito no centro das relações de interação intersubjetivas. Outro autor que pensa o reconhecimento a partir do conflito social é Frantz Fanon.

3.1.2 A TEORIA DO RECONHECIMENTO DE FRANTZ FANON

Assim como Honneth, Frantz Fanon produz uma teoria do reconhecimento baseado no conflito social. A partir da experiência do povo negro diante do racismo colonial, Frantz Fanon pensa o reconhecimento como um processo intersubjetivo de formação de consciência que acontece através da luta social. O debate sobre reconhecimento, ora de maneira latente, ora de maneira mais evidenciada, está presente em diversos momentos no decorrer do pensamento fanoniano (Oliveira e Barros, 2024). Fanon também desenvolve sua teoria do reconhecimento a partir da premissa hegeliana que indica o reconhecimento como processo de formação de consciência que acontece a partir da interação com o outro social. Porém, as discussões fanonianas de reconhecimento partem da premissa hegeliana para criticar seus desdobramentos, tendo em vista o contexto do racismo vivido por pessoas negras colonizadas.

Para Fanon (2008), a teoria hegeliana do reconhecimento não funciona plenamente por não ser capaz de considerar as particularidades dos efeitos do racismo nas interações intersubjetivas. Hegel considera que existe um tipo de reciprocidade intrínseca ao próprio processo de reconhecimento que permite o encontro dos sujeitos no patamar de igualdade. Porém, ao considerar o esquema racial advindo da colonização, Fanon (2008) indica que a reciprocidade vai ser malograda pelo racismo, já que pessoas brancas não consideram as pessoas negras como iguais. O racismo colonial é tão eficiente que reduz o negro à representação estereotipada de sua raça. O negro é visto não como sujeito digno de reconhecimento, mas sim como objeto a ser dominado e explorado (Fanon, 2008). Para Faustino (2016), Fanon descreve um processo de interdição do reconhecimento causado pelo racismo colonial, que afasta os negros do ideal que representa o patamar de humanidade. Assim, o reconhecimento em Fanon não se apresenta em sua forma integral, mas a partir de fronteiras possibilitadas pela luta social (Oliveira e Barros, 2024).

Assim como existe a impossibilidade do reconhecimento acontecer de forma simples e integral devido ao racismo, também existe a impossibilidade do racismo assimilar de forma total as experiências do sujeito negro. Para Fanon (2021a), o racismo não é o todo de uma sociedade, mas sim uma parte com significativo poder. Ou seja, existem espaços da experiência da população negra nos quais o racismo não consegue operar de forma eficaz, sendo esses espaços justamente os movimentos de resistência. A luta por libertação, em Fanon (1979, 2021), é o exemplo de como os sujeitos negros se organizam coletivamente para buscar reconhecimento como forma de combater o racismo. Dessa forma, a luta por reconhecimento se estabelece, como movimento de resistência, na fronteira entre a impossibilidade do reconhecimento integral malogrado pelo racismo e a impossibilidade de o racismo assimilar totalmente as experiências do povo negro (Oliveira e Barros, 2024).

Nesse sentido, o reconhecimento, na teoria fanoniana, acontece na forma de luta social da população negra que exige ser apreciada socialmente. A teoria do reconhecimento, em Fanon (1979, 2008, 2021), é necessariamente uma teoria do conflito social, ao indicar que para pessoas negras que vivem em um mundo racista a luta por libertação é o próprio processo de reconhecimento. Fanon (1979) não considera só o resultado da luta como processo de reconhecimento, mas sim acredita que o reconhecimento se estabelece no desenvolvimento do próprio conflito social. É no processo da luta que a consciência do sujeito negro, estagnada pelo racismo, vai começar a caminhar em direção à emancipação, na mesma medida em que se coloca diante do outro como pessoa digna de apreciação, que exige ser reconhecida. Assim, o conflito social é o centro da teoria do reconhecimento de Frantz Fanon.

A teoria do reconhecimento de Frantz Fanon ganha destaque também em sua atuação profissional como psiquiatra na Argélia. Ao trabalhar em um hospital psiquiátrico no norte do continente africano, Fanon percebe que as práticas psiquiátricas europeias não conseguiam lidar com as experiências dos sujeitos negros e muçulmanos que eram pacientes do hospital (Fanon e Azoulay, 2020). Como saída para essa situação Fanon desenvolve seu trabalho a partir de pesquisas e análises da cultura do povo argelino para entender, de certo modo, as experiências de vida daqueles sujeitos e dessa forma conseguir providenciar um trabalho psiquiátrico proveitoso para essas pessoas. Nesse processo Fanon entende que as práticas psiquiátricas e o próprio hospital psiquiátrico como instituição precisam reconhecer a cultura e os diferentes modos de vida dos sujeitos negros para realizar um trabalho terapêutico que consia ajudar essas pessoas negras do norte africano (Fanon e Azoulay, 2020). Assim, o reconhecimento em Fanon, vai além de argumentação teórica acadêmica e se estabelece na concretude da luta de libertação argelina e no trabalho psiquiátrico com negros e muçulmanos magrebinos.

Tanto Frantz Fanon quanto Axel Honneth constroem teorias do reconhecimento centradas no conflito social. Os dois autores partem da premissa de reconhecimento hegeliana para elaborarem suas respectivas teorias. O ponto de partida para a teoria do reconhecimento, em ambos os autores, é justamente a influência hegeliana. Enquanto Honneth (2003) elabora uma atualização da proposta hegeliana dos escritos de Jena, Fanon (2008) utiliza uma crítica direta à dialética do senhor e do escravo como forma de propor um tipo de relação de reconhecimento que inclua os sujeitos negros. Apesar de pertencerem a diferentes contextos e diferentes épocas, esses autores se conectam através da temática do reconhecimento. Além da influência de Hegel existem outras aproximações entre esses autores: ambos abordam a falta de reconhecimento; a ideia de que a falta do reconhecimento serve como combustível para as lutas por reconhecimento; a abordagem também psicológica das relações de reconhecimento; a ideia das lutas por reconhecimento como forma de combate à dominação e como processo emancipatório. Porém, Honneth e Fanon se distanciam em alguns pontos: a ideia de reciprocidade é abandonada por Fanon, por considerar as assimetrias produzidas pelo colonialismo; Honneth (2003) utiliza a teoria das relações objetais de Winnicott para explicar o caráter afetivo das relações de reconhecimento; Fanon (2008) critica, mas também utiliza a teoria freudiana para sustentar algumas colocações sobre o reconhecimento; Honneth (2003) estrutura as relações do reconhecimento a partir de três esferas (afetiva, jurídica, social), Fanon (2008) propõe uma abordagem mais geral para o conceito de reconhecimento.

Para Maldonado-Torres (2008) os dois autores se aproximam e se distanciam o tempo todo quando suas teorias são analisadas. Ambas as teorias são eficientes para abordar os processos de opressão advindos da modernidade capitalista. A proposta do reconhecimento de Frantz Fanon consegue uma amplitude maior que a de Honneth ao pensar no reconhecimento a partir da experiência do sujeito dominado (Maldonado-Torres, 2008). Honneth (2003) consegue entregar uma percepção estruturada com as esferas do reconhecimento e suas respectivas atribuições positivas ou negativas, enquanto Fanon (2008) consegue entregar um panorama amplo para compreensão das relações de dominação advindas dos mecanismos capitalistas e coloniais. Mais especificamente, ambos os autores também trabalham, diretamente, com o tema da invisibilidade social. A invisibilidade dos sujeitos negros é um dos temas centrais para o pensamento de Frantz Fanon (Maldonado-Torres, 2008). Assim como a invisibilidade é trabalhada, a partir da temática da população negra, por Axel Honneth (Honneth, 2011).

Uma das colocações mais importantes do trabalho de Fanon (1979, 2008, 2021) é a ideia de que o racismo produzido pela iniciativa colonial estabelece a raça branca como a detentora do patamar de humanidade, enquanto a raça negra é estabelecida como um elemento fora do espectro da própria noção de humanidade. O racismo produz o negro como sujeito não humano, ou seja, como sujeito invisível. As pessoas negras são vistas a partir de seu estereótipo, o outro social enxerga a raça e não enxerga o sujeito (Fanon, 2008). Honneth (2011) produz, através de uma análise do romance *Homem Invisível* de Ralph Ellison, um diagnóstico sobre a relação entre o reconhecimento e a invisibilidade de pessoas negras. Ambos os autores utilizam o exemplo da população negra para abordar a invisibilidade como consequência do reconhecimento não concedido.

Tanto a teoria de Frantz Fanon quanto a de Axel Honneth fornecem materiais suficientes para se discutir práticas de opressão a partir do conceito de reconhecimento. Esta dissertação utiliza o diálogo entre essas duas teorias como ferramenta de análise dos mecanismos sociais, porque acredita que elas contemplam as discussões derivadas da relação entre invisibilidade social, racismo e conflito social. Jardine (2020) indica que, apesar das diferenças, a conexão entre esses dois autores pode representar um avanço na teoria do reconhecimento. Maldonado-Torres (2008) aponta a fenomenologia negra proposta por Frantz Fanon como um elemento que se encaixa na teoria do reconhecimento de Axel Honneth. Cornell (2007) defende que o existencialismo negro, produzido por Fanon e por outros autores e autoras, pode significar um avanço no pensamento da teoria crítica contemporânea, da qual Honneth faz parte. Dessa maneira, as conexões entre esses autores não só são

possíveis, mas se mostram proveitosas para o avanço teórico e para as análises sociais no geral. Assim, ao situar o problema de pesquisa desta dissertação, é possível utilizar as ideias de Honneth para pensar como as estruturas do reconhecimento e suas formatações se organizam nas relações de reconhecimento de estudantes negros e negras de uma escola pública do nordeste brasileiro. E também utilizar o pensamento de Fanon para compreender como a dominação se estrutura nos processos de reconhecimento desses estudantes e como as relações raciais podem ser lidas a partir disso.

Diante desse panorama, essas correntes teóricas podem se conectar para serem utilizadas no campo da educação. Porém, para compreender como os processos de reconhecimento se articulam na prática, diante do racismo da sociedade brasileira e da invisibilidade social causada por ele, é preciso se debruçar sobre alguns temas. São eles: a história da educação, ou da deseducação, do negro brasileiro; a própria discussão sobre o que significa a invisibilidade produzida pelo racismo; como as escolas também são espaços de luta por reconhecimento.

3.2 A DESEDUCAÇÃO PROGRAMÁTICA DO NEGRO BRASILEIRO

Para que seja possível compreender as relações de reconhecimento, é necessário entender a organização social do determinado contexto em que essas relações ocorrem. Honneth (2003) aponta que o reconhecimento pode assumir características distintas, a depender das diferentes normas morais a que está submetido. Em um sentido similar, Fanon (2008) defende a ideia de que existe uma diferença nas relações intersubjetivas que acontecem entre os colonizados e aquelas que acontecem nos países Europeus. Isso porque o racismo transforma a vida cotidiana dos colonizados ao atravessar as instituições e as relações interpessoais das pessoas negras. Nesse sentido, para compreender as relações de reconhecimento que acontecem nas escolas brasileiras é necessário compreender o histórico da população negra no sistema educacional brasileiro.

O contexto educacional do negro brasileiro é marcado por um processo de deseducação. Carter G. Woodson (1875-1950), um educador negro dos Estados Unidos que virou referência em seu país nos estudos sobre história e educação da população negra, elabora uma expressão que simboliza a exclusão dos negros e negras dos contextos educacionais de seu país: "a deseducação do negro" (*mis-education of the negro*). As escolas dos Estados Unidos, mesmo após a abolição, tanto nos estados que possuíam escolas segregadas como nos estados que não as possuíam, não trataram de educar os sujeitos negros,

muito pelo contrário, foram utilizadas como um instrumento prático de uma sociedade racista que intencionalmente deseducou as pessoas negras (Woodson, 2021). Para King, Davis e Brown (2012), Woodson conseguiu, através de seus escritos, iniciar uma discussão complexa que foi responsável por compreender como a população negra de seu país continuou sendo vítima de racismo mesmo após a abolição do sistema escravocrata. Discutindo diretamente educação, Woodson (2021) creditou o sistema educacional como responsável por não apenas propagar, mas também, instrumentalizar o racismo a partir da deseducação dos sujeitos negros. Em Woodson (2021, p. 13), “os ‘Negros educados’¹¹ têm a atitude de desprezo ao próprio povo porque em suas escolas, bem como nas escolas mistas, os Negros são ensinados a admirar os hebreus, os gregos, os latinos e os teutônicos e a desprezar os africanos”. Aqui, então, a escola assume um papel de instrução racista que inferioriza as pessoas de pele negra, um papel que sistematiza o processo de deseducação dos sujeitos negros.

A proposta do conceito de deseducação de Woodson (2021) é mostrar como as pessoas negras são excluídas de todo o sistema educacional, exclusão essa que se mostra na proibição direta de acesso à escola, no direcionamento a escolas técnico industriais, na formulação de currículos que excluem pessoas negras. Ou seja, a deseducação vai significar um processo de exclusão amplo que acomete os sujeitos negros a partir da instrumentalização da escola como uma ferramenta de dominação racista. A ideia de Woodson (2021) é que a deseducação é realizada a partir de diferentes formas de dominação que se manifestam no sistema educacional de maneiras distintas, através de currículos, leis, professores, gestão e outras formas. Por mais que diferentes, essas formas de dominação constituem o conceito de deseducação porque têm como princípio básico a instrução racista de que negros são inferiores e têm como objetivo final a exclusão formal e informal dos sujeitos negros dos sistemas educacionais.

William Edward Burghardt Du Bois, outro educador negro dos Estados Unidos, debate diretamente a relação entre educação, racismo e a formação estatal de seu país. Para Du Bois (2021), no momento pós abolição o elemento educacional representou a esperança das pessoas negras de conseguirem uma melhoria social em suas vidas. Porém, na realidade, o que aconteceu foi uma série de empecilhos criados pelo Estado para impedir que o negro acessasse as escolas ou tivesse uma educação de qualidade. Esse processo de deseducação das pessoas negras vai servir como um dos elementos que ajuda o Estado a manter sua ordem de

¹¹ O termo destacado por Woodson (2021) ‘Negros educados’ é uma ironia utilizada pelo autor em relação à educação oferecida nos Estados Unidos do fim do século XIX e início do século XX. Para Woodson (2021), os negros que passavam pelo processo formal de educação de seu país eram na verdade deseducados.

dominação, baseada em uma organização racista na qual pessoas negras são apenas recursos materiais. É através da deseducação que o poder se mantém na classe dominante e os sujeitos negros continuam direcionados à situação de oprimidos.

Nesse sentido, a partir das contribuições de Woodson (2021) e de Du Bois (2021), é possível pensar a deseducação dos sujeitos negros como uma ferramenta de dominação do Estado que busca impedir o acesso de pessoas negras tanto a uma participação efetiva na sociedade civil, quanto na própria estrutura formal do Estado. A história das formações de Estado e sociedades no Brasil são exemplos de como a deseducação dos negros foi utilizada como ferramenta de dominação pelo próprio Estado Brasileiro.

Estados racistas, como no caso do Brasil, atribuem ao racismo uma função de organização social baseada na raça. O racismo vai ser utilizado para manter uma hierarquia de exploração social, na qual sujeitos negros são inferiorizados (Fanon, 2008). Dessa maneira, para Fanon (2021, p 80), “na verdade o racismo obedece a uma lógica infalível. Um país que vive, que tira sua substância de povos diferentes, inferioriza esses povos.” Os Estados racistas que foram construídos ao longo da história só conseguem se manter dando continuidade e reforçando as estruturas sociais racistas que possibilitaram seu surgimento a partir da exploração das pessoas negras. Essa reprodução do domínio racista é feita justamente através dos elementos da sociedade civil, da mídia, da igreja, da polícia e da escola. Dessa maneira, a deseducação dos sujeitos negros se manifesta como uma ferramenta de Estados racistas que, através da exclusão de pessoas negras dos processos educacionais, buscam manter as explorações baseadas na raça como elementos constituintes do próprio Estado. Assim, um Estado racista vai utilizar a deseducação do negro como forma de reproduzir o racismo que o sustenta.

No Brasil, a história da deseducação do negro vai acompanhar a escola e sua articulação nas diferentes fases de organização do estado e da sociedade civil do país. Para Patto (2022b, p. 184), “a história brasileira da educação escolar pública é feita de descaso. De um descaso programático, que promoveu uma verdadeira conspiração contra a educação escolar das classes populares do Brasil”. A ideia de um “descaso programático” pode ser entendida através do conceito de deseducação do negro. Assim, o descaso histórico e intencional que marca a história da educação das classes populares brasileiras é um fenômeno que compõe a estrutura de manutenção racista que deseducou e deseduca os sujeitos negros brasileiros. Para Patto (2022), a produção do fracasso escolar dos negros e pobres brasileiros é formulada, entre outras coisas, pela presença do racismo nas escolas brasileiras através das teorias e práticas pedagógicas racistas. Desse forma, é possível afirmar a existência de um

processo de deseducação programático do negro brasileiro que é composto por fenômenos como o descaso e a produção do fracasso escolar. Para compreender o percurso histórico dessa deseducação, é possível definir momentos que marcam a história brasileira e servem de exemplo para observar as configurações da relação entre escola, estado e sociedade civil. São esses momentos: colônia; império; Primeira República; o Estado Novo; ditadura militar; redemocratização e atualidade (Botelho e Ferreira, 2022; Coutinho, 2006).

Para Garcia (2007), é impossível analisar tanto o período do Brasil Colônia, quanto o do Brasil Império, sem analisar a regência do sistema escravocrata. Durante toda colônia e até o fim do império, o Brasil possuía um sistema de escravidão de pessoas negras que era central para o desenvolvimento econômico do país. O tráfico negreiro gerou muito dinheiro para o Estado, assim como a exploração dos escravos nas plantações, características desse período brasileiro. O poder centralizado do Estado português na colônia e o poder, também centralizado, na ordem estatal do império, é fruto direto da exploração da população negra escravizada. Garcia (2007) aponta que na era colonial a exclusão da população negra era explícita, as escolas não permitiam alunos negros. Aqui a deseducação se encontra em sua forma mais direta, a exclusão formal através de leis que impedem o simples acesso dos sujeitos negros à escola. No Brasil império, ainda na vigência do regime escravocrata, a deseducação dos negros brasileiros continuou sendo exercida da mesma maneira colonial. Garcia (2007, p. 34) assegura que “a educação do sistema escravocrata, com suas escolas de primeiras letras, diferenciadas por gênero e disciplinas, não permitia a presença dos escravizados já que, por lei (art 6º da Constituição de 1824) era reservada aos cidadãos brasileiros”. Dessa maneira, os negros escravizados, mesmo os nascidos no Brasil, eram considerados africanos e sem direito à educação. Na reforma Couto Ferraz em 1854, que instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 7 anos, dois pontos de exceção marcam a deseducação da população negra. Nessa reforma, de acordo com Garcia (2007, p. 34) “não seriam aceitas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas”. A deseducação direta nesse momento brasileiro foi utilizada como forma de proibir que pessoas negras tivessem acesso à educação para que essa população continuasse na condição de explorada e o Estado perpetuar sua dominação centralizada.

A organização oligárquica da Primeira República, iniciada um ano após a abolição do sistema escravocrata, continuou a tradição colonial do Estado brasileiro de explorar pessoas negras. Para Silva e Araújo (2005) as relações de dominação étnico-raciais continuaram e foram fator de manutenção do poder das elites dominantes nesse novo período histórico. Os senhores de escravo, que faziam parte da elite brasileira no império, continuaram fazendo

parte dessa elite ainda explorando o sujeito negro, agora liberto. Assim, a estrutura administrativa foi alterada, mas a lógica de dominação estatal não. A deseducação dos sujeitos negros continuou cumprindo seu papel de excluir esses sujeitos dos processos educacionais. Durante a Primeira República, a educação no Brasil ganha um status de elemento que pode possibilitar o desenvolvimento do país. Dessa forma, de acordo com Silva e Araújo (2005), várias reformas promovidas pelo Estado brasileiro passam a tentar organizar os processos educacionais vigentes no território do Brasil. Para Silva e Araújo (2005, p. 69), “após a abolição da escravatura (1888) várias tentativas são realizadas para regulamentar o ensino público brasileiro”. Nessa perspectiva, existe uma tentativa do Estado de promover o ensino no Brasil, porém, essa promoção do ensino da Primeira República não inclui a recém liberta população negra.

Para Silva e Araújo (2005) apesar do aumento do número de escolas, as pessoas negras continuaram com acesso negado à educação. A proibição direta da época escravocrata deu lugar a uma forma de deseducação menos direta, já que no fim do século XIX e início do século XX, o Estado criava empecilhos para afastar a população negra das escolas. As melhores escolas públicas eram colocadas em locais distantes e de difícil acesso para famílias pobres, também existiam regras de comportamento ‘moral e cívica’ que funcionavam como desculpa para não aceitarem alunos negros e negras (já que o negro era visto como imoral), e o número de vagas nas melhores escolas era bem restringido (para negar as matrículas de alunos negros sob a desculpa de falta de vagas). Além disso, essas instituições eram regidas sob uma lógica racista que fazia a discriminação racial ser utilizada por gestão e por professores, afastando o desejo de alunos negros de tentarem se matricular. Ou seja, de acordo com Silva e Araújo (2005, p. 71), “na (re)leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola”.

Durante o período do Estado Novo, a partir da década de 30, existe o surgimento de escolas técnicas industriais, que permitiram e incentivaram o ingresso de pessoas negras, enquanto as escolas tradicionais continuavam negando esse ingresso (Silva e Araújo, 2005). As escolas técnicas industriais, para Silva e Araújo (2005, p. 73), “propiciaram a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra, não obstante a existência de uma conspiração de circunstâncias sociais que mantinham os negros fora da escola”.

Apesar de existir um avanço no ingresso de pessoas negras nas escolas na década de 1930, é válido apontar que esse processo de inserção através das escolas técnicas pode ser visto como mais uma forma da deseducação dos sujeitos negros. É justamente no momento de

industrialização do país, quando existe uma necessidade gigantesca de mão de obra, que os negros são incentivados a participar desse tipo específico de escolarização. Essa escolarização oferecida é uma forma do estado transformar os sujeitos negros em operários para que o capital industrial do Estado consiga continuar explorando a força de produção da população negra. Esse movimento do ensino técnico nos Estados Unidos é apontado por Du Bois (2021) como uma forma de ensinar ao negro a trabalhar antes de pensar em sua situação social. Da mesma forma, a deseducação do negro brasileiro no período do Estado Novo funcionou oferecendo escola de formação industrial para negros, para que essa população seja explorada no novo empreendimento do Estado, enquanto a elite recebe uma educação voltada à formação de líderes, políticos e profissionais diversos.

No que diz respeito ao período militar, a deseducação do negro brasileiro continuou a exercer seu papel de exclusão na ditadura. No momento que antecede o golpe militar, o número de alunos negros matriculados já aumentava devido ao advento das escolas técnicas no Estado Novo e ampliação das matrículas de alunos negros na rede pública devido a movimentos populares da sociedade civil (Silva E Araújo, 2005). Porém, a deseducação dos sujeitos negros continuava utilizando as estratégias de exclusão, oferecendo uma educação apenas técnica e de qualidade inferior aos alunos negros que já tinham ingressado na escola. Uma marca da educação na ditadura, como aponta Pereira (2009), foi o aumento do número de escolas técnicas. A partir de uma reforma no ensino secundário, o governo militar transformou diversas escolas públicas em escolas técnicas, deixando a iniciativa privada oferecer outro tipo de educação. Assim, Pereria (2009) descreve a deseducação quando aponta que o Estado oferecia um ensino técnico de baixa qualidade para pobres e negros, enquanto as escolas da iniciativa privada eram os destinos dos ricos. Além disso, Pereira (2009) aponta um racismo cordial como elemento que estruturava o ensino da ditadura, o negro era ensinado que não poderia, que não conseguiria alcançar determinados espaços na sociedade.

O racismo marca os períodos de construção da escola brasileira (Patto, 2022). A deseducação se estabelece como regra para os sujeitos negros e, assim, as relações de reconhecimento que acontecem nessas escolas são marcadas pela denegação direta desse reconhecimento. Assim, a educação brasileira contribui para a estigmatização do negro brasileiro. A invisibilidade social apontada por Honneth (2011) e Fanon (2008) se transforma em norma, em um Estado que produz uma instrução escolar que é racista. É apenas depois do processo de redemocratização, a partir dos movimentos de resistência da população negra, que o sistema educacional brasileiro vai oferecer garantias legais que busquem incluir o negro nos sistemas de educação. Assim, o período contemporâneo da educação brasileira é marcado

pela criação da lei 10.639/ 2003 (altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir de forma obrigatória o ensino de história e cultura afro-brasileiras) e pela lei 12.711/2012 (institui a política de cotas raciais para o ingresso em universidades e institutos federais).

3.3 OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA, AS LEIS E O RECONHECIMENTO JURÍDICO

A partir da dominação e exploração racial que sustentam a colonização e a colonialidade, a inferioridade produzida pelo racismo se estrutura, de forma material, social e psicológica (Fanon, 2008). Assim, além de posicionar os sujeitos negros em uma situação de inferioridade, as sociedades racistas se perpetuam convencendo o negro de que seu lugar de pertencimento é sua própria raça, como um receptáculo da inferiorização estereotipada (Fanon, 2008). Nesse sentido, oferecer uma educação de qualidade poderia significar construir formas de enxergar as articulações do racismo e produzir substância material suficiente para que os próprios sujeitos negros possam superar, em algum nível, a condição de inferioridade estabelecida pelo sistema racista. Porém, para Du Bois (2021), é justamente por esse potencial emancipatório que os sistemas educacionais de sociedades racistas buscam excluir o sujeito negro, já que potencializar a emancipação através do acesso a uma educação de qualidade interfere diretamente na lógica de exploração da força de trabalho dos sujeitos negros como combustível para a manutenção do capitalismo. Por isso, em um sistema racista “uma educação que incentive as aspirações, que estabeleça os mais elevados ideais e tenha como fim a cultura e o caráter, e não o pão de cada dia, é privilégio dos homens brancos e um perigo para os negros” (Du Bois, 2021, p. 121).

Como o processo formal de educação não incluía o sujeito negro, a população negra teve que construir formas próprias de promover educação para si. Educação nos quilombos, escolas alternativas, educação promovida pelo movimento negro foram algumas das maneiras encontradas de se inserir no processo educacional do país (Cruz, 2005). No Brasil, o século XX vai ser marcado por diversos movimentos realizados por pessoas negras buscando melhorias nas condições sociais. Entre essas reivindicações, uma educação de qualidade se manteve como uma das pautas mais recorrentes. Silvério (2015) aponta que a Convenção Nacional do Negro Brasileiro, realizada em 1945, estabelece duas prioridades a serem reivindicadas pela população negra, a criminalização da discriminação racial e a instituição de um programa de bolsas de estudos para estudantes negros acessarem escolas e universidades.

A educação segue como prioridade nos movimentos de resistência da população negra na década de 1960, no debate sobre a necessidade de novos currículos (Dias, 2005) e nas discussões sobre acesso no ensino superior nas décadas de 1970 e 1980 (Gomes, 2017). De maneira geral, esses movimentos de reivindicação em busca de educação de qualidade podem ser vistos como movimentos de luta por reconhecimento.

O conceito de "luta por reconhecimento" ficou conhecido pelo trabalho de Axel Honneth em seu livro *Luta por Reconhecimento: a Gramática Moral dos Conflitos Sociais*. De acordo com Honneth (2003), os conflitos sociais são tentativas de obter reconhecimento promovida por grupos sociais que têm seu reconhecimento denegado. O reconhecimento, como um processo de construção da consciência de si a partir da apreciação do outro social, é conquistado através do movimento de resistência motivado pela denegação do reconhecimento (Honneth, 2003). Fanon (2008) utiliza a experiência da população negra para discutir os processos de luta por reconhecimento diante do racismo promovido pelos sistemas coloniais. O racismo se estrutura socialmente impondo a raça branca como um elemento universal, superior, como a própria definição de humanidade, enquanto a raça negra se estabelece como o elemento inferior, animalesco que deve ter sua força de trabalho explorada. Dessa maneira, o sujeito negro tenta de toda forma ser reconhecido como humano para tentar se livrar do estereótipo inferiorizado de sua raça (Fanon, 2008). Ao relacionar as lutas por reconhecimento com a vida cotidiana, tanto Honneth (2003) quanto Fanon (2008) acreditam que através das lutas como movimento de resistência os sujeitos conseguem conquistar o reconhecimento. No caso do movimento negro brasileiro, as lutas propostas tinham como objetivo alcançar o status de igualdade de direitos e de apreciação social, ou seja, de reconhecimento da população negra.

Para Fanon (2008), a busca por reconhecimento dos sujeitos negros é uma busca para conseguir alcançar o patamar de humanidade, retirado das pessoas negras pelo racismo. Nesse sentido, a educação se transforma em um campo de atuação no qual o movimento negro se articulou para conseguir reconhecimento. A ideia é que todos os sujeitos humanos devem ter direito a uma educação de qualidade, logo, os negros, como participantes da humanidade, também deveriam estar inseridos no sistema educacional brasileiro. Para Gomes (2017), a educação é vista pelo movimento negro como um ambiente estratégico, porque pode ser capaz de promover a igualdade racial e contribuir para a eliminação do racismo. Assim, as escolas e as instituições de ensino podem ser vistas como espaços nos quais as lutas por reconhecimento acontecem de forma cotidiana, e os saberes provenientes dessas lutas podem contribuir para a eliminação do racismo. Dessa maneira, através das variadas reivindicações

por reconhecimento para a contemplação do negro na educação, o movimento negro brasileiro conseguiu alcançar importantes conquistas no sistema educacional brasileiro, com destaque para a lei 10.639/2003, que inclui a obrigatoriedade do ensino de história africana nas escolas brasileiras, e para a lei 12.711/2012, que cria um sistema de cotas para o acesso de estudantes negros nas universidades federais do país.

Depois de muita reivindicação do movimento negro, de intelectuais negros e de uma parte da sociedade civil, o texto da lei 10.639/2003 altera a LDB de 1996 nos artigos 26 e 79 e obriga a inclusão do ensino da cultura africana e afro-brasileira nos currículos nacionais (Dias, 2005). Essa lei é de extrema importância para o combate do racismo no campo educacional, já que uma das formas de funcionamento da deseducação do negro, promovida pelo Estado brasileiro, era justamente a exclusão dos sujeitos negros dos currículos escolares. Esse processo de ocultamento dos feitos da população negra e de suas realizações contribui diretamente para a perpetuação da lógica racista. Segundo Woodson (2021, p. 59), “se você convencer um homem de que ele é um pária, você não terá de mandá-lo para a porta dos fundos. Ele irá sozinho, sem que lhe mandem ir; e, se não houver porta dos fundos, sua própria natureza exigirá uma”. Assim, uma política social que inclui o sujeito negro no quadro curricular do país pode ser lida como um primeiro passo em direção a uma educação verdadeiramente antirracista.

Assim como a questão curricular, o ingresso das pessoas negras no ensino superior sempre foi uma reivindicação presente no movimento negro. Em 1980 Abdias Nascimento propõe uma lei de ações afirmativas que buscava destinar vagas para candidatos negros e negras no serviço público, mas o projeto não foi aprovado (Moehlecke, 2016). Depois de mais reivindicações do movimento negro, apenas em 2012 se concretiza a iniciativa federal de uma lei de ações afirmativas para o acesso de pessoas negras ao Ensino Superior. A lei 12.711/2012 cria cotas raciais para o ingresso de pessoas negras em Universidades Federais. Essa política pública é baseada na ideia de uma reparação histórica e na promoção da igualdade. Historicamente, até a implementação da lei de cotas, o Ensino Superior brasileiro era majoritariamente branco, pela organização sistemática do racismo estrutural, a grande maioria das pessoas negras não tinha condição material para ingressar em um curso de Ensino Superior (Moehlecke, 2016). Com essa política social de inclusão do negro a educação se torna um caminho de acesso a melhores condições materiais, uma força direta contra o racismo como processo de inferiorização do sujeito negro.

Essas leis representam o reconhecimento alcançado pela população negra no âmbito jurídico. O reconhecimento jurídico produz um alicerce legal como garantia de algum nível de

respeito para os grupos sociais e serve para ser utilizado como base de futuras reivindicações (Honneth, 2003). No entanto, por mais que seja um instrumento eficaz no combate ao racismo no campo da educação, é possível perceber que apenas a implementação do reconhecimento jurídico produzido por essas políticas públicas não é o suficiente para produzir educação verdadeiramente antirracista. Tanto a lei 10.639, quanto a lei 12.711, são políticas sociais submetidas a um sistema neoliberal baseado no racismo e marcado pela deterioração do público em detrimento do privado. Assim, por mais que, desde a implementação dessas leis, o governo federal tenha disponibilizado diversos mecanismos de fiscalização, a implementação real dessas políticas ainda sofre bastante para entregar um resultado que indique o combate ao racismo. Souza (2022) realiza um trabalho sobre a implementação da lei 10.639/2003 e aponta que, mesmo 20 anos após sua implementação, ainda existe uma carência de orientação, conhecimento e formação dos professores para trabalhar com a discussão étnico-racial. Já Lima; Andrade e Wilke (2020) indicam que, apesar do aumento exponencial dos negros no ensino superior após a implementação da lei 12.711/2012, ainda existem muitos problemas, como a permanências desses jovens no ensino e um grande número de fraudes no sistema de cotas.

O reconhecimento jurídico revela a existência de um debate direto entre a garantia legal e as representações simbólicas de uma sociedade racista. Mesmo com a criação de leis específicas para combater formas de racismo na educação, esse racismo ainda continua acontecendo. Além disso, as leis específicas ainda estão submetidas a uma organização simbólica racista que coloca em voga a todo tempo a existência dessas próprias leis. As diversas críticas e os diversos movimentos pelo fim da lei 12.711/2012 são ótimos exemplos dessa relação entre garantia legal e organização simbólica. Em toda sociedade racista existe uma organização simbólica que estabelece o sujeito negro como aquele sem valor diante da comunidade. Os processos simbólicos característicos do racismo estão presentes na vida cotidiana, de diferentes formas, de todas as pessoas negras (Fanon, 2008). No Brasil, existe uma distância entre a representação jurídica e a representação simbólica vivida na comunidade (Silvério, 2015). Por isso, leis antirracistas como a 10.639/2003 e 12.711/2012 são constantemente atacadas pela própria população e por entidades político-partidárias. Por mais que o reconhecimento jurídico indique uma garantia legal, o processo simbólico de inferiorização estabelecido pelo racismo consegue exercer uma função de normatividade na vida social. Assim, a representação normativa garantida pela lei, entra em choque com uma normatividade racista estabelecida pelas representações simbólicas. O reconhecimento jurídico, por mais que represente um marco legal de extrema importância e necessidade na

luta por uma educação inclusiva, não consegue garantir sozinho a promoção de uma educação antirracista, já que a própria aplicação dessas leis é malograda pelo racismo como regra social.

Nesse sentido, ao observar toda a história de exclusão e resistência da população negra no cenário da educação brasileira, um elemento se destaca: a invisibilidade. Os sujeitos negros são tratados como seres invisíveis no decorrer da história da educação brasileira. Os processos de deseducação se constituem ao estabelecer o negro como sujeito não digno de receber uma instrução escolar de qualidade. A deseducação não enxerga as pessoas negras como sujeitos humanos. Dessa forma, os movimentos de resistência buscam reconhecimento na tentativa de serem vistos como sujeitos dignos e pertencentes ao patamar da humanidade. As leis representam um avanço ao garantir um certo tipo de visibilidade, mas enfrentam a organização simbólica racista da sociedade que insiste em promover a invisibilidade aos sujeitos negros, através do próprio racismo. Dessa maneira, torna-se necessário compreender como a invisibilidade social causada pelo racismo se articula nas relações sociais e quais suas conexões com os processos de reconhecimento.

3.4 O PARADOXO DA INVISIBILIDADE DOS SUJEITOS NEGROS

Tanto Axel Honneth quanto Frantz Fanon analisam a invisibilidade como uma possível característica das dinâmicas das relações intersubjetivas (Fanon, 2008; Honneth, 2011). Honneth (2011) vai trabalhar diretamente o tema da invisibilidade através do exemplo das relações das pessoas negras diante do mundo branco, o que cria um diálogo direto com Frantz Fanon. Através da discussão sobre a invisibilidade social, ambos os autores conseguem abordar os processos nos quais o reconhecimento não é concedido.

Honneth (2011) escreve um ensaio utilizando como base o livro *Homem Invisível*, de Ralph Ellison. Esse ensaio é centrado na invisibilidade e busca analisar a epistemologia moral do reconhecimento a partir dessa temática. Ellison (2020) retrata a história de um personagem invisível, situado na sociedade dos Estados Unidos do século XX. É revelado que a causa dessa invisibilidade não tem a ver com poderes sobrenaturais, mas sim com o fato de o personagem ser negro. Ele não é visto pela sociedade por causa da sua cor. “Sou invisível – compreende? - simplesmente porque as pessoas se recusam a me ver” (Ellison, 2020, p. 31). A partir dessa narrativa, Honneth (2011) vai investigar a invisibilidade do sujeito negro como um exemplo para as dinâmicas de reconhecimento, a partir do questionamento de como as pessoas negras que são visíveis, de forma cognitiva, pelos outros sociais, podem ser tratadas

como seres invisíveis. Essa ideia se baseia na compreensão histórica de que pessoas brancas manifestam atos que traduzem as pessoas negras como não visíveis, como se não fossem dignas de estima, ou de amparo jurídico, como se apesar de sua presença física em determinado local ser inquestionável, a pessoa negra possa ser tratada como se não estivesse ali (Honneth, 2011).

A invisibilidade se constitui como um paradoxo, como uma contradição, já que não é metafísica e sim material, em um sentido que as pessoas negras se sentem realmente afetadas, já que são vistas, mas não percebidas, são “vistas através” nesse mundo físico (Honneth, 2011). O caráter paradoxal da invisibilidade social causada pelo racismo se apresenta no momento em que as pessoas negras são vistas de forma física, mas são enxergadas apenas como a representação de um estereótipo racista. Isso revela que existe uma diferença entre ver e perceber, enquanto ver é um ato cognitivo não público, a percepção está além do ato cognitivo e envolve um ato público de participação do outro social. Ser percebido significa receber reconhecimento (Honneth, 2011). Logo, por mais que as pessoas negras sejam vistas de maneira cognitiva pelo outro social, isso não significa que ela será reconhecida, já que o reconhecimento necessita da percepção social do outro em um sentido apreciativo. Dentro dessa lógica, a invisibilidade representa um ato público de não percepção, de recusa direta de proporcionar reconhecimento, ou seja, de denegação. Os processos de invisibilidade social, sofridos por pessoas negras, operam através das expressões gestuais. Ou seja, existem expressões gestuais recíprocas que indicam diretamente visibilidade, que levam ao reconhecimento (Honneth, 2011). Dessa maneira, toda forma de reconhecimento necessita de uma referência simbólica aos gestos expressivos que garantam visibilidade social. É através das expressões corporais que os sujeitos sociais se percebem e, conseqüentemente, se reconhecem de forma mútua. Porém, quando as expressões corporais, ao invés de indicarem visibilidade mútua, afirmam a invisibilidade de determinado sujeito social, elas estão representando o ato de denegação do reconhecimento. Portanto, a invisibilidade da população negra é um exemplo direto da presença da denegação como um desrespeito moral, que inviabiliza que o sujeito social alcance seu patamar de reconhecido.

No pensamento de Fanon (2008), a invisibilidade está diretamente ligada à racialização que impede que brancos e negros se encontrem reciprocamente, ou seja, está diretamente ligada com a interdição como característica própria do reconhecimento. O corpo negro invisível jamais vai poder realizar uma experiência mútua de reconhecimento, já que não é considerado como humano pelo branco. Um exemplo claro da manifestação desse fenômeno é o que Fanon (2008) descreve como uma resistência ontológica que o negro não

possui diante do branco, quando comparadas suas experiências existenciais. De acordo com Fanon (2008), influenciado por Sartre, para que uma experiência ontológica se realize é necessário estabelecer a possibilidade de o sujeito exercer sua liberdade através de conflitos existenciais. Porém, agora, como uma possível crítica ao pensamento sartriano, Fanon (2008) aponta que o sujeito negro não consegue exercer essa liberdade, já que todo conflito existencial de que ele busque participar estará voltado para sua raça estereotipada, para sua invisibilidade. Antes que ele participe dessa tentativa existencialista, a sociedade já o julgou e o condenou como negro, como não humano. Aqui, a invisibilidade pode ser definida também como consequência do processo de denegação do reconhecimento. O racismo faz com que os sujeitos negros não sejam vistos como sujeitos dignos de receber reconhecimento. Assim, a invisibilidade funciona como um paradoxo ao produzir uma hiper visão sobre os sujeitos negros como receptáculos de uma raça tida como inferior, as pessoas negras são vistas como criminosas, são hipersexualizadas, vistas como perigosas, como pessoas de má fé. Ou seja, essas pessoas são vistas dessa maneira e justamente por isso são invisíveis, porque não são percebidas como pessoas dignas de receber apreciação social.

Para Cornell (2007), a invisibilidade dos sujeitos negros é o resultado direto do projeto racista de dominação colonial. A partir do momento em que o racismo colonial se estabelece como regra, cria-se um colapso ético no qual “o homem negro, e claro, a mulher negra, são capturados por um tipo estranho de invisibilidade”¹² (Cornell, 2007, p. 130). Assim, o negro se instaura na sociedade apenas como um problema a ser resolvido, um corpo a ser utilizado. Essa lógica faz com que as pessoas negras, no mundo branco, sejam destituídas de um valor simbólico que representa humanidade (Cornell, 2007). A invisibilidade do sujeito negro é constituída na impossibilidade de sua raça ser percebida com algum valor positivo. As pessoas negras são invisíveis em uma sociedade racista porque a sua raça representa simbolicamente todo valor negativo do mundo (Cornell, 2007). Dessa maneira, a invisibilidade social causada pelo racismo funciona ao estabelecer a negritude como uma antítese do próprio ser (Maldonado- Torres, 2008). O negro se torna outro tipo de espécie. Dessa maneira, o questionamento de Fanon (2008, p. 26), “o que quer o homem negro?”, pode se lido como um questionamento de um homem negro enfrentando o racismo de sua sociedade. A resposta para esse questionamento pode ser justamente que os sujeitos negros querem ser percebidos, querem ser reconhecidos como humanos.

¹² Tradução livre de “... black man, and, of course, black woman, are captured by a strange kind of invisibility...” (Cornell, 2007, p. 130).

Charles W. Mills descreve bem o paradoxo da invisibilidade das pessoas negras ao indicar a existência de um contrato racial como sistema político de organização social. Mills (2023) oferece uma interpretação contratualista do fenômeno racial ao indicar que a invisibilidade social vivenciada por pessoas negras é resultado de um contrato racial que estabelece a branquitude como detentora do poder econômico, cultural e social. Esse contrato racial produz um “esquema de cegueiras e opacidades estruturadas para estabelecer e manter o regime político branco”(Mills, 2003, p. 53). Para manter esse tipo de regime político baseado na dominação racial, o contrato racial precisa que pessoas negras sejam vistas como elementos a serem explorados, que sejam vistas como criminosas, ignorantes e incapazes. Dessa forma, o sistema político é composto paradoxalmente por um ‘esquema de cegueiras’ que consegue ver o sujeito negro como o elemento a ser dominado e excluído, mas não consegue enxergar esse mesmo sujeito como uma pessoa digna de reconhecimento. Nesse sentido, a invisibilidade se estabelece como resultado de uma “epistemologia da ignorância” (Mills, 2023, p. 52), produzida pelo contrato social. Essa epistemologia da ignorância pode ser lida como um dos elementos que produzem a invisibilidade paradoxal do negro baseada em um esquema de cegueiras que consegue ver a pessoa negra apenas como o estereótipo de sua raça. Assim, o inverso dessa epistemologia da ignorância causadora do paradoxo da invisibilidade, seria uma epistemologia do reconhecimento (Oliveira e Barros, 2024), uma forma de entender o sujeito negro a partir de suas experiências cotidianas reais e não a partir de um contrato racial racista como sistema político de dominação.

No cenário da educação brasileira, a invisibilidade social causada pelo racismo se mostra presente de forma cotidiana. As dinâmicas sociais realizadas pelos estudantes negros(as) estão relacionadas diretamente com o embate entre racismo e reconhecimento. A própria escola se constitui como um ambiente no qual as relações de opressão advindas do racismo acontecem de forma cotidiana (Collins, 2009). Porém, ao mesmo tempo em que ocorre a opressão, também ocorrem os movimentos de resistência, de enfrentamento ao racismo. Os alunos e alunas promovem formas de combate às discriminações racistas experimentadas (Collins, 2009). Assim, a escola se estabelece como um espaço de práticas de resistência, como um espaço de lutas por reconhecimento. Ao observar essa relação entre invisibilidade sofrida pelos estudantes negros e as lutas por reconhecimento, é possível reformular o questionamento de Fanon (2008) para: o que querem os estudantes negros e negras? E a resposta também poderia ser: os estudantes negros e negras querem ser vistos, ser reconhecidos como sujeitos humanos.

3.5 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE LUTA POR RECONHECIMENTO

As dinâmicas de reconhecimento se envolvem diretamente com os contextos e processos da educação (Tomasi, 2019). As escolas como locais de formação de identidade pessoal estão repletas de processos de reconhecimento e de denegação do reconhecimento, ou seja, processos que geram visibilidade e processos que promovem a invisibilidade. Dessa forma, o contexto educacional é um espaço diverso, responsável, em certo nível, pela formação das identidades pessoais dos estudantes envolvidos nos processos educacionais (Tomasi, 2019). Sendo assim, a invisibilidade como fator que afeta diretamente a escola acaba por dificultar esses processos de formação identitária, já que o reconhecimento não será garantido. Logo, os estudantes negros serão atravessados pelas consequências dessa invisibilidade e terão os processos de formação de identidade mutilados, já que as categorias positivas advindas da visibilidade do reconhecimento, como autoconfiança, autorrespeito e autoestima (Honneth, 2003), estarão longe de serem alcançadas.

A escola brasileira, de forma geral, é um ambiente produtor de opressão para crianças e adolescentes negras, já que seu processo histórico de construção é marcado estruturalmente pelo racismo (Patto, 2022). Assim, como em outros ambientes marcados pelo preconceito racial, nas escolas os sujeitos negros se tornam pessoas invisíveis, no sentido de que o racismo produz esteréotipos tão poderosos que as pessoas negras são vistas como seres inferiores e não como pessoas dignas de receberem respeito e reconhecimento. Para Collins (2009), o racismo cotidiano observado nas escolas dos Estados Unidos passou da fase da organização através da exclusão e se encontra na fase de organização racista através das políticas de inclusão que, na verdade, não incluem. No caso da educação brasileira, podemos afirmar que existe uma concomitância entre o racismo que exclui diretamente e o racismo que produz a política de inclusão excludente. De uma forma ou de outra, o racismo se mostra uma força presente nas instituições brasileiras da contemporaneidade. Porém, da mesma forma que a escola é um espaço de opressão, ela também é um espaço no qual processos de resistência de pessoas negras acontecem diariamente (Collins, 2009).

É possível com Fanon (1979, 2008) pensar que, mesmo nos ambientes de opressão que geram invisibilidade, a população negra se organiza em forma de resistência, como tentativa de reconhecimento. Assim como Fanon (2008), Honneth (2003) defende que os espaços que geram denegação do reconhecimento também são preenchidos pelas lutas por reconhecimento desses sujeitos oprimidos. Depois de experimentar o sentimento de injustiça causado pela denegação, para Honneth (2003) e também para Fanon (2008), os sujeitos se organizam

socialmente na tentativa de lutar pelo reconhecimento e se afirmarem como sujeitos dignos de apreciação social. Nessas lutas, Honneth (2003) aponta que a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima, antes negados a esses sujeitos, acabam por serem conquistados por meio da luta. Nesse sentido, é possível supor que a escola, como espaço que promove a denegação do reconhecimento através do racismo, e produz invisibilidade, também será um espaço onde essas lutas por reconhecimento estarão presentes no cotidiano dos sujeitos negros. Para Collins (2009), esses processos de resistência, que acontecem e são praticados nas escolas, podem produzir um novo tipo de educação pública. Assim, o contexto educacional será marcado também pela criação de diversas estratégias de produção de visibilidade social. Estratégias essas que podem ser utilizadas para contribuir para a formação de uma teoria da educação que se pretenda antirracista e emancipadora.

A partir dessa ideia da escola como ambiente de produção cotidiana de desigualdades, mas também como um espaço de luta constante, Collins e Bilge (2021) pensam o espaço escolar como local no qual famílias e alunos lutam, a partir de estratégias próprias, para combater as desigualdades sociais, como no caso do racismo. Para Collins e Bilge (2021, p. 242) “a educação formal constitui, portanto, um local importante para ensinar as crianças a se integrar e criticar as hierarquias sociais existentes”. Ao se constituir também como esse espaço de luta e crítica, a escola possibilita que alunos e alunas, negros e negras, se organizem para criar estratégias que busquem combater o racismo sofrido.

Essas estratégias de visibilidade que buscam combater o racismo podem ser lidas como experiências de resistência. Esse tipo de estratégia pode acontecer de diferentes formas e em diferentes contextos. Collins (2009) descreve essas experiências de enfrentamento ao racismo como ‘práticas de resistência’. Esses processos de enfrentamento ao racismo podem ser lidos como a realização prática e cotidiana das lutas por reconhecimento (Fanon, 2008). As práticas de resistência não são mecanismos que necessariamente demandam uma super organização ou uma elaboração mais complexa, muitas vezes elas ocorrem como respostas cotidianas ao racismo imposto. Dessa forma, as lutas por reconhecimento se constituem como um tipo de processo central na vida das pessoas negras (Fanon, 2008). Esse caráter cotidiano das estratégias de visibilidade pode ser observado nas escolas brasileiras. Os alunos e alunas criam práticas de resistência para enfrentar as dinâmicas racistas que acontecem, também de forma cotidiana, nas escolas.

No dia a dia das escolas brasileiras, esses processos de resistência podem ser observados de diversas formas, a criação de clubes por alunos negros e negras, apresentações artísticas que abordam o racismo, a participação em debates literários sobre livros que

valorizam a cultura negra, organização de panfletos informando sobre o racismo, entre outras inúmeras possibilidades de estratégias de enfrentamento. Collins (2009) aponta que essas práticas de enfrentamento são eficazes porque conseguem transformar a escola em um tipo de ambiente que seja mais acolhedor para os estudantes negros. Cabe às escolas se atentarem para esse tipo de estratégia de visibilidade, acolhê-las e buscar algum tipo de conexão entre essas práticas de enfrentamento ao racismo e às práticas pedagógicas. Assim, faz-se necessário um tipo de teoria da educação que consiga utilizar essas experiências de resistência cotidianas como formas de saberes a serem investigados, teorizados e compartilhados.

Um dos elementos que pode contribuir para a promoção dessas estratégias de visibilidade dos estudantes negros é uma atuação pedagógica voltada para compreender as necessidades dos estudantes negros e para combater o racismo. Paulo Freire, em sua *Pedagogia da Autonomia*, escreve sobre como as organizações cotidianas dos professores na escola influenciam diretamente no desenvolvimento dos alunos, não só como educandos, mas principalmente como sujeitos. Nesse sentido, Freire (1996) aponta que ensinar exige diretamente o reconhecimento e a assunção da identidade cultural dos sujeitos. Ou seja, uma prática pedagógica realmente emancipatória, para Freire (1996), deve ser baseada no reconhecimento dos alunos como sujeitos dignos de apreciação e, conseqüentemente, orientada para proporcionar aos alunos uma assunção de si mesmo.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (Freire, 1996, p. 18).

Essa tarefa pedagógica da escola de proporcionar condições para o sujeito assumir-se, diz respeito ao dever da educação de auxiliar os educandos na tarefa de construir suas identidades culturais (Freire, 1996). Essa “identidade cultural” de Freire (1996) pode ser relacionada diretamente ao reconhecimento como um processo fundamental, no âmbito escolar, para proporcionar justamente a construção da autonomia dos estudantes. Assim, as práticas pedagógicas que se pretendam antirracistas e busquem contribuir para a criação das estratégias de visibilidade diante do racismo devem proporcionar formas de favorecer o reconhecimento para garantir a visibilidade aos sujeitos negros. Dessa forma, pode ser possível vislumbrar a formação de um processo educacional antirracista, democrático, mais humano, que inclui os oprimidos.

3.6 AS ESTRATÉGIAS DE RECONHECIMENTO COMO CATEGORIA

Diante do exposto, tendo em vista que esta dissertação pensa as estratégias de reconhecimento como categoria, faz-se necessário destrinchar de forma clara o que significam essas estratégias de reconhecimento e visibilidade. De forma mais ampla, as estratégias de reconhecimento e visibilidade podem ser consideradas como experiências cotidianas de resistência que acontecem em diferentes contextos e possuem organização própria e variada. Em um sentido mais restrito, essas estratégias representam a experiência cotidiana de reinterpretação criativa da norma social vigente que exclui determinados sujeitos (Honneth, 2024).

Para Honneth (2024), a reinterpretação criativa de determinadas normas sociais, conduzida pelos sujeitos que atravessam as experiências cotidianas de denegação do reconhecimento, representa o centro de debate da teoria crítica e indica o sentido emancipatório desse tipo de teoria. Honneth (2024) acredita que um conhecimento científico crítico deve ser derivado da observação e compreensão dessas reinterpretações criativas realizadas pelos sujeitos oprimidos. Ao estabelecer essa articulação como parâmetro para o desenvolvimento da teoria crítica, Honneth (2024) elucida a ideia de luta por reconhecimento como um processo, baseado na experiência, que se sustenta na tentativa dos oprimidos de encontrar algum tipo de apreciação social através da reinterpretação de determinadas diretrizes sociais excludentes.

Se os indivíduos necessitam constatar que não são somente eles que têm frustradas suas expectativas de reconhecimento por meio das normas socialmente praticadas, mas todo um grupo de membros igualmente situados também as tem, então dificilmente haveria outras alternativas a não ser questionar os significados explícitos daquelas normas por meio de interpretações criativas e ampliadoras a fim de torná-las articuláveis para suas próprias demandas (Honneth, 2024, p. 32).

Nesse sentido, é possível entender essas afirmações de Honneth (2024) como uma definição do que seriam, de forma detalhada, as estratégias de reconhecimento. É possível identificar algumas características que compõem as estratégias de reconhecimento como reinterpretação criativa de normas sociais excludentes: a existência de um sentimento de injustiça que precede a reinterpretação; o questionamento dos significados explícitos de determinadas normas sociais excludentes; o caráter coletivo social que apresenta um objetivo generalizado pelo grupo; a reinterpretação das normas como forma de articular as próprias demandas. Essas características indicam a complexidade da ideia de estratégia de reconhecimento e apontam que essa noção de estratégia é também um processo de luta social,

tendo em vista que as características que compõem essas estratégias são também características dos movimentos de luta por libertação, luta por reconhecimento.

Dessa forma, ao entender as estratégias de reconhecimento como uma forma de luta social, é possível somar as contribuições de Frantz Fanon à essa ideia. Para Fanon (2008), o reconhecimento como luta pela vida é uma forma do sujeito negro tentar se inserir em um meio que historicamente o rejeitou. Essa tentativa de inserção, conduzida através da luta social, é uma maneira de questionar as normas sociais que excluem o negro. Ao descrever o processo de colonização, Fanon (1979) aponta que o mundo colonial é composto por normas que o dividem em dois, o mundo do colonizado e o mundo do colonizador. Assim, a tarefa da descolonização é romper com essa cisão para que seja possível que sujeitos brancos e negros se encontrem em um patamar de igualdade (Fanon, 1979). Nesse sentido, é possível entender a descolonização como processo de luta social que visa subverter as normas sociais racistas que dividem o mundo ao meio, para que seja possível que os sujeitos oprimidos sejam incluídos como pessoas dignas de apreciação social. Dessa forma, ao compor a descolonização como processo de luta por reconhecimento, de caráter coletivo e social, que exige a reinterpretação de normas sociais excludentes, Fanon (1979) se aproxima das ideias propostas por Honneth (2024). Logo, é possível compreender a descolonização em Fanon (1979) como um processo de reinterpretação criativa de normas vigentes que historicamente excluem sujeitos negros, ou seja, como uma espécie de estratégia de reconhecimento.

As estratégias de reconhecimento, a partir de Honneth (2024) e Fanon (1979), são exemplos de movimentos de resistência social que se estabelecem na reinterpretação de normas sociais hegemônicas. Entre essas normas vigentes, o racismo se destaca como exemplo de construção social que estabelece diversas normas que fabricam a invisibilidade social para pessoas negras. Fanon (1979) utiliza a guerra de libertação da Argélia como exemplo de movimento social coletivo que buscou reinterpretar normas coloniais que dominavam o sujeito negro argelino. Honneth (2024) utiliza as revoltas de escravizados no continente americano e o movimento pelos direitos civis dos Estados Unidos como exemplos de processos de reinterpretações criativas de normas sociais, marcadas pelo racismo, que excluíam os sujeitos negros. Esses exemplos apontados compõem a ideia de estratégias de reconhecimento e visibilidade ao se organizarem como formas de movimentos sociais que buscam dar fim aos processos de invisibilidade sofridos pelas pessoas negras e por assumirem características como a existência do sentimento de injustiça, o questionamento de significados explícitos das normas sociais excludentes e o caráter coletivo social que apresenta um objetivo generalizado pelo grupo.

Além desses exemplos de revoluções e movimentos de grande amplitude social, a noção de estratégias de reconhecimento e visibilidade, por se estruturar a partir das experiências cotidianas dos sujeitos oprimidos, contemplam os movimentos de rebeldia e de resistência que acontecem no dia a dia das pessoas excluídas socialmente. Nesse sentido, é possível utilizar essa ideia de estratégia de reconhecimento e visibilidade como uma categoria de análise social que permite identificar como estudantes negros e negras reinterpretem as normas sociais vigentes racistas que os posicionam em um estado de invisibilidade social. Assim, a estratégia de reconhecimento e visibilidade pode possibilitar uma melhor compreensão da articulação dos movimentos de resistência contra o racismo dentro do espaço educacional. Dessa forma, esta dissertação utiliza as estratégias de reconhecimento e visibilidade como categoria de análise para compreender as informações obtidas no decorrer da pesquisa. Serão observadas as características descritas neste item como forma de identificar as estratégias. Porém, vale destacar que, como são estabelecidas a partir da diversidade das experiências vividas, as estratégias podem se apresentar através de diferentes formas de organização e composição.

4 - METODOLOGIA

A dissertação apresentada aqui utiliza uma abordagem metodológica qualitativa para alcançar os objetivos propostos dentro da área da educação e das relações étnico-raciais. Mais especificamente, essa é uma pesquisa de caráter empírico qualitativo, baseada nas rodas de conversa como método de investigação. A ideia é utilizar a aproximação entre escola, alunos e pesquisador, proporcionada pela pesquisa qualitativa (Ludke e André, 1986), para promover um trabalho ético e obter os melhores resultados possíveis.

A primeira coisa a ser apontada sobre o processo metodológico desenvolvido nessa pesquisa é que a metodologia estabelecida foi construída em conjunto com a escola. A escola escolhida foi o espaço no qual o pesquisador desta dissertação realizou duas disciplinas de estágio curricular. Por considerar essa escola como espaço aberto a conexões com a universidade e por já ser um espaço familiar, ela foi escolhida como campo de pesquisa. Ao realizar o primeiro contato, em relação à pesquisa de mestrado, com a escola desejada, explicar o problema de pesquisa e como seria o método de investigação, a direção e coordenação da escola concordaram com a realização da pesquisa. Assim, ficou estabelecido que uma escola pública da cidade de Feira de Santana/Bahia, seria o campo de investigação

da pesquisa. Essa escola se localiza no bairro São João, é uma instituição estadual de tempo integral com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio. Seu público corresponde não só a alunos dos bairros mais próximos, mas sim de vários bairros da cidade. As turmas do colégio são nomeadas a partir de diferentes constelações. Esse colégio realiza constantemente apresentações culturais, científicas e artísticas, como feira literária e feira científica. Além disso, existe uma parceria da escola com a UEFS no intuito de realização de atividades como estágios, cursos, feiras literárias, formações entre outros. Com as informações sobre a escola, e a confirmação de que a pesquisa poderia ser realizada neste lugar, o processo metodológico foi construído no diálogo entre pesquisador, diretora e coordenadora.

A ideia inicial era fazer um ciclo de cinco rodas de conversa com um grupo de 12 alunas (os) negras e brancas¹³ (os) para perguntar sobre e debater com eles o racismo, a escola, e as estratégias de enfrentamento ao próprio racismo. Depois de levar essa informação para a escola, a direção e coordenação gostaram da proposta, mas indicaram que a escola não tinha espaço disponível para um novo grupo e que seria um problema tirar alguns alunos das aulas para participarem da pesquisa. Elas ofereceram, como solução, a ideia de fazer as rodas de conversa com um grupo de alunos que já existia na escola e se encontrava mensalmente: o clube de literatura da escola. Esse grupo se reúne quinzenalmente para discutir a leitura de variadas obras de interesse comum e é composto por alunas e alunos que estão entre o último ano do fundamental e o último ano do ensino médio. Como forma de embasar a inserção da pesquisa no grupo de leitura, a diretora e a coordenadora colocaram que seria interessante utilizar livros como base para as rodas de conversa, porque as rodas aconteceriam e o clube de leitura seguiria seu funcionamento normal. Depois de conversar sobre possíveis livros que se conectam com o problema de pesquisa e seriam uma boa leitura para os componentes do clube de literatura, chegamos a um acordo sobre dois livros: *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, e *Cartas para minha avó*, de Djamilia Ribeiro. Dessa forma, a metodologia foi construída em conjunto entre pesquisador e gestão da escola.

Depois desse primeiro contato foi reunida a documentação necessária para dar entrada no parecer do *Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana*. Assim que o parecer 6298010 foi concedido pelo CEP da universidade, a pesquisa começou a fase empírica através das rodas de conversa. Foram estabelecidas datas em conjunto com a

¹³ O objetivo de também ter no grupo estudantes brancos e brancas foi possibilitar uma maior dinâmica racial nas discussões. Essa pesquisa entende que compreender a branquitude e as formas de relação dessa branquitude com as pessoas negras é um passo importante na compreensão geral do racismo e das possíveis estratégias de enfrentamento.

escola, foi compartilhado um *card* de divulgação (Apêndice 4) e logo depois tiveram início os encontros das rodas de conversa.

Importante ressaltar que essa metodologia, assim como toda a pesquisa, foi baseada em uma dimensão ético-política que entende o processo de produção científica como um diálogo, uma troca, entre pesquisador e participantes. O método aqui proposto não busca estabelecer um tipo de conhecimento que se identifique como superior aos próprios participantes da pesquisa, não busca considerar esses participantes como simples objetos de estudo. Ao contrário, essa metodologia busca construir um conhecimento ético-político que se estabelece a partir das experiências dos participantes como sujeitos protagonistas da pesquisa. Assim, esta metodologia almeja a sistematização de um processo de produção de conhecimento que consiga reconhecer as vivências, narrativas e ações das pessoas participantes.

4.1 OS LIVROS ESCOLHIDOS

Esses dois livros foram escolhidos como ponto de partida das rodas de conversa porque apresentam uma discussão sobre racismo, invisibilidade social, sofrimento e possíveis estratégias de enfrentamento ao racismo. A gestão da escola sinalizou esses dois livros como possíveis escolhas porque o clube de literatura da escola já estava acostumado com leituras parecidas em termos de temática e de tipo de escrita. Logo, ficou decidido que essas seriam as obras utilizadas, já que tanto *Olhos d'água*, quanto *Cartas para a minha avó* são textos que se conectam muito com o tema do reconhecimento e da invisibilidade social do racismo. A partir desses dois livros foi possível construir com as (os) estudantes discussões ricas sobre a escola, a experiência pessoal deles, o racismo e a experiência dos sujeitos negros na escola diante do racismo.

Olhos d'água, de Conceição Evaristo, é um livro de contos lançado em 2014 e vencedor do prêmio Jabuti 2015, na categoria contos e crônicas. Evaristo (2014) apresenta um panorama geral sobre o sofrimento vivido pela população negra brasileira. Com uma escrita profunda e marcada por um realismo social, *Olhos d'água* consegue abordar temas difíceis em todos os seus contos. A mulher negra surge como a grande protagonista da maioria dos contos, a violência de gênero, os amores e os desafios da mulher negra são elementos que trazem profundidade ao conteúdo do livro. Evaristo (2014) produz um diagnóstico do racismo estrutural na sociedade brasileira, a ideia de que discriminação racial gera os tipos mais viscerais de sofrimentos para as pessoas negras. Linchamento, violência policial,

criminalidade, prostituição, entre outros, são temas que o livro aponta como consequências diretas do racismo sofrido pela população negra.

Como vai ser descrito posteriormente, nesta dissertação, as alunas (os) participantes da pesquisa relataram uma boa experiência com a leitura da obra de Conceição Evaristo. Não só gostaram da escrita da autora como também conseguiram se ver em algumas das situações expostas nos contos. Melo e Godoy (2016), ao fazer uma análise do conto *Olhos d'água*, que dá nome ao livro, apontam que o trabalho de Conceição Evaristo consegue mostrar a forma como as diferentes subjetividades negras podem ser construídas. São justamente esses processos de subjetivações que chamaram a atenção das alunas (os) e as fizeram se enxergar de alguma forma nos contos lidos.

Por sua vez, o livro *Cartas para minha avó*, de Djamila Ribeiro, é um relato autobiográfico da autora, lançado em 2021. O livro acontece através das cartas que Djamila escreve para sua avó. A obra relata elementos que vão da infância até a vida adulta da autora, uma mulher negra que cresceu em um Brasil racista. Com uma linguagem simples e uma escrita emocionante, Ribeiro (2021) consegue tocar em temas como o racismo na escola, a infância das crianças negras, as violências e assédios sofridos pela mulher negra e as possibilidades de enfrentamento ao racismo que podem ser construídas. Assim como em Evaristo (2014), Ribeiro (2021) descreve o sofrimento vivido pelas mulheres negras em decorrência do racismo e do machismo. Através da história de sua avó, de sua mãe e de sua própria história, Ribeiro (2021) também constrói um panorama sobre a importância da ancestralidade e da família negra no combate ao racismo

Tal como nas discussões sobre o livro de Conceição Evaristo, as rodas de conversa sobre o livro da Djamila foram recheadas de comentários sobre como as histórias do livro se pareciam com as histórias vividas por elas. A experiência racializada que Djamila relata no livro conseguiu fazer com que as alunas se percebessem como mulheres negras vivendo situações iguais às que a protagonista do livro viveu. Além disso, a história de superação das desigualdades e a conquista dos objetivos retratados por Djamila geraram comentários no sentido de que existem formas de enfrentar o racismo e construir uma vida confortável, mesmo em uma sociedade racista.

Ambos os livros escolhidos se mostraram de extrema importância para o desenvolvimento da pesquisa. A proximidade do problema de pesquisa com as histórias relatadas nos livros elevou o nível da discussão proposta. Não só são livros que retratam a vida de pessoas negras, também são livros que retratam a vida de personagens negras e negros brasileiros. As experiências das alunas e alunos do Ensino Médio de uma escola pública de

Feira de Santana na Bahia foram contempladas pelas experiências descritas nos livros. Assim, as rodas de conversa ganharam mais profundidade tendo essas obras literárias como base das discussões realizadas.

4.2 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram os alunos e alunas que faziam parte do clube de literatura do colégio. Ao todo participaram 16 alunas e alunos das rodas de conversa, sendo 12 alunas e 4 alunos. Todas as (os) participantes assinaram o termo de assentimento livre e esclarecido (Apêndice 1) e seus responsáveis assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 2). O número de participantes variou no decorrer dos encontros. O primeiro encontro teve 13 pessoas (11 alunos e alunas e as duas gestoras), o segundo encontro repetiu a quantidade de pessoas participantes, o terceiro teve 9 participantes (sete alunas e alunos e as duas gestoras) e o último teve 14 participantes (13 alunas e uma gestora). Essa variação ocorreu porque o clube de literatura acontecia no mesmo horário que as alunas e alunos tinham outras atividades curriculares e extracurriculares acontecendo no colégio. Assim, alguns alunos e alunas optaram por não ir em uma roda de conversa e deixar para ir na próxima.¹⁴ Os alunos e alunas participantes cursavam entre o último ano do fundamental e o último ano do ensino médio, com idades entre 13 e 18 anos. A maioria dos estudantes participantes eram do sexo feminino e essa proporção se manteve em todos os encontros. Em relação à distribuição racial, as rodas de conversa foram compostas por alunas e alunos que se autodeclararam negros (pretos e pardos) e brancos. Dos 16 alunos e alunas participantes, ao todo, 8 eram pessoas negras e 8 eram pessoas brancas. Em todos os encontros o número de participantes negras e pardas foi maior do que de participantes brancos, o número de participantes brancos se manteve na mesma proporção em todos os encontros. Além das alunas e alunos, as rodas de conversa foram compostas pelo pesquisador, que atuou como mediador, e tiveram a participação da diretora e da coordenadora da escola.¹⁵

¹⁴ A ideia das rodas de conversa foi criar um espaço seguro para que os alunos e alunas conseguissem falar sobre suas experiências e percepções sobre um tema muito delicado, o racismo. Por isso, não fazia sentido propor uma obrigatoriedade de presença em todos os encontros que poderia transformar os encontros em um espaço aversivo. Apesar dessa variação individual na participação, o elemento grupal se manteve em todas as rodas de conversas.

¹⁵ A coordenadora e a diretora da escola pediram para participar das rodas de conversa, já que elas geralmente são as mediadoras dos encontros do clube de leitura. Elas foram consideradas participantes da pesquisa, participaram com breves comentários, mas sempre deixando as alunas e alunos bem à vontade para falarem qualquer coisa que quisessem falar.

Quadro 4: Participantes das rodas de conversa.

PARTICIPANTES	IDADE	COR/RAÇA	PRESENÇA NOS ENCONTROS
Professora A	—	Branca	Presente em todos encontros
Professora B	—	Branca	Presente nos encontros 1, 2 e 3
Aluna A	17 anos	Negra	Presente em todos os encontros
Aluna B	18 anos	Branca	Presente em todos os encontros
Aluna C	17 anos	Branca	Presente nos encontros 1, 2 e 4
Aluna D	16 anos	Negra	Presente nos encontros 1,3 e 4
Aluna E	15 anos	Branca	Presente nos encontros 1 e 4
Aluna F	18 anos	Branca	Presente no encontro 1
Aluno G	14 anos	Negro	Presente nos encontros 1 e 4
Aluna H	15 anos	Negra	Presente nos encontros 1, 3 e 4
Aluna I	17 anos	Branca	Presente no encontro 1
Aluno J	16 anos	Pardo	Presente em todos os encontros
Aluna K	16 anos	Negra	Presente em todos os encontros
Aluna L	18 anos	Negra	Presente nos encontros 2, 3 e 4
Aluna M	16 anos	Branca	Presente no encontro 2
Aluno N	17 anos	Branco	Presente nos encontros 2 e 4
Aluna O	16 anos	Parda	Presente nos encontros 2 e 4
Aluna P	15 anos	Branca	Presente no encontro 4

4.3 AS RODAS DE CONVERSA

As rodas de conversa foram utilizadas como instrumento metodológico com o objetivo de proporcionar um contato direto entre pesquisador e estudantes, para possibilitar que os alunos e alunas fizessem parte ativamente da construção da pesquisa por meio da socialização de suas narrativas. Para Moura e Lima (2014), a roda de conversa é um instrumento metodológico científico muito útil para ser utilizado em abordagens qualitativas. Dessa maneira, a roda de conversa é “um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos” (Moura e Lima,

2014, p. 26). Para Melo e Cruz (2014), não só a roda de conversa é um ótimo instrumento de pesquisa, como também é um instrumento que funciona muito bem quando utilizado no Ensino Médio. Já Silva *et al.* (2021) revelam que as rodas de conversa, por seu caráter de incentivar a participação a partir da valorização das narrativas, são ferramentas úteis para abordar temas como racismo e educação para a população negra na escola, inclusive no Ensino Médio. Logo, a roda de conversa se estabeleceu como ferramenta proveitosa para a realização da pesquisa referente a esta dissertação.

Foram realizadas quatro rodas de conversa com as alunas e alunos do clube de literatura do Colégio Estadual campo da pesquisa. Cada roda de conversa teve entre 50 e 60 minutos de duração, com as duas primeiras sendo realizadas a partir de *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, e as duas últimas sendo realizadas a partir do livro *Cartas para minha avó*, de Djamilia Ribeiro. Todas as rodas de conversa tiveram a mediação do pesquisador responsável. Foi criado um roteiro com perguntas, comentários e colocações sobre a discussão realizada em cada encontro (Apêndice 3). As rodas de conversa foram roteirizadas previamente, com o intuito de se construir um material base para auxiliar os participantes a desenvolverem suas narrativas que se relacionavam com o problema de pesquisa. Esse roteiro foi construído com base na relação entre as teorias do reconhecimento de Fanon (2008) e de Honneth (2003). A ideia foi pensar o cotidiano dos alunos e alunas negras a partir das contribuições fanonianas sobre a invisibilidade, advinda do racismo, e tentar entender as estratégias de visibilidade criadas, a partir da relação entre a invisibilidade e as atribuições positivas do reconhecimento para Honneth (2003). Assim, os debates foram realizados com base na relação entre racismo, invisibilidade social, reconhecimento e estratégias de visibilidade, ou seja, estratégias de reconhecimento.

Cada roda de conversa teve um tema central baseado no problema de pesquisa. A primeira roda de conversa foi uma introdução que buscou um entendimento geral do que significava o racismo para os estudantes e as possíveis formas de superação que eles encontravam. Os outros três encontros tiveram como ponto de partida a teoria de Honneth (2003), que indica atribuições positivas para o reconhecimento concedido. Autoconfiança, autorrespeito e autoestima foram, respectivamente, seus temas. O objetivo de se utilizar essas atribuições positivas como ponto de partida das discussões era entender se as alunas e os alunos negros conseguiam observar essas consequências positivas do reconhecimento ou não. Além disso, na última roda de conversa foi realizada uma retomada geral dos elementos que surgiram com mais frequência nos encontros.

Quadro 5: Organização e comparecimento das rodas de conversa.

Rodas de Conversa	1ª RODA DE CONVERSA	2ª RODA DE CONVERSA	3ª RODA DE CONVERSA	4ª RODA DE CONVERSA
Tema	Introdução	Autoconfiança	Autorrespeito	Autoestima/encerramento
Livro Base	<i>Olhos d'água</i>	<i>Olhos d'água</i>	<i>Cartas para minha vó</i>	<i>Cartas para minha vó</i>
Número de alunas (os) participantes	11	11	7	13
Participantes do sexo feminino	9	9	6	10
Participantes do sexo masculino	2	2	1	3
Participantes autodeclarados brancos	5 (todas do sexo feminino)	6 (5 do sexo feminino e 1 do sexo masculino)	1 (sexo feminino)	6 (5 do sexo feminino e 1 do sexo masculino)
Participantes autodeclarados negros (pretos e pardos)	6 (5 do sexo feminino e 1 do sexo masculino)	5	6	7 (5 do sexo feminino e 2 do sexo masculinos)

Total de alunas (os) que participaram de pelo menos de uma roda de conversa: 16;

Total de alunas (os) que participaram de apenas uma roda de conversa: 4 (todas brancas);

Total de alunas (os) que participaram de duas ou mais rodas de conversa: 12.

A distribuição das participantes de acordo com gênero e raça aconteceu da seguinte forma. No primeiro encontro participaram: duas professoras, onze estudantes, seis negras ou pardas e cinco brancas, nove mulheres e dois homens. No segundo encontro: duas professoras e onze estudantes; nove do sexo feminino e dois do sexo masculino. Seis participantes brancos e cinco negros (pretos ou pardos). No terceiro encontro: duas professoras e sete estudantes, apenas um estudante do sexo masculino, seis participantes negras e uma participante branca. No último encontro: uma professora e 13 estudantes, dez do sexo feminino e três do sexo masculino, sete participantes negros e seis participantes brancos.

Apesar da rotatividade das alunas e alunos participantes das rodas de conversa, pode ser destacada a maior frequência da presença das alunas e alunos negros. **Nenhum participante negro, do sexo feminino ou masculino, foi em apenas uma roda de conversa.**

Apenas um participante negro foi em somente duas rodas de conversas. Dos oito participantes negros e negras, três foram em todos os quatro encontros, três foram em três encontros e apenas uma compareceu em dois encontros. Já nos participantes autodeclarados brancos, do total de 9, quatro participantes foram em apenas um encontro, três participantes foram em dois encontros, um participante foi em três encontros e apenas um participante foi em todos os encontros. A maior frequência das alunas e alunos negros nas rodas de conversa sobre estratégias de visibilidade contra o racismo pode significar um certo tipo de reconhecimento que essas estudantes encontraram nas próprias rodas de conversa. Talvez esse espaço de encontro proporcionado pela pesquisa tenha servido como um tipo de “estratégia de reconhecimento”.

O primeiro encontro aconteceu às 15:30 do dia 19/10/23, na sala da coordenação da escola, quando foi discutida a primeira metade do livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. Ao todo participaram 11 alunos e alunas, as duas professoras da gestão da escola. Das alunas da escola participante da pesquisa, 9 eram do sexo feminino e 2 eram do sexo masculino. Os alunos e alunas tinham entre 13 e 17 anos e cursavam do último ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio. Na disposição racial, 6 negras (pretos ou pardos) e 5 brancas. A coordenação disponibilizou cuscuz, suco, café, torta e bolo para que todos comessem enquanto aconteciam as rodas de conversa.

Para começar as discussões fizemos uma rodada de apresentação em que todos e todas falaram o nome e a idade, se gostaram ou não do livro. Todos responderam que já tinham conhecimento anterior do livro e, todos e todas, em graus diferentes, apontaram que gostaram da leitura. Após uma apresentação geral da obra e de sua importância no cenário literário nacional, os participantes começaram a falar sobre o que gostaram do livro. Depois disso, foi colocada para o grupo a primeira pergunta sobre o que eles consideravam racismo e como isso aparecia no livro lido. A resposta geral do grupo foi a ideia do racismo como uma injustiça de nível individual. Uma aluna falou: “racismo é ser julgado por ter uma cor de pele diferente”. Outras alunas e um aluno apontaram no livro que o racismo aparece na forma violenta que as mulheres negras eram tratadas no livro. A violência de gênero foi uma unanimidade como exemplo de racismo apontado no livro. O conto “*Maria*” foi citado nesse momento - ele traz a história de uma mulher negra que é linchada.

Dando continuidade ao primeiro encontro, foi realizada a segunda pergunta disparadora: *onde vocês acham que acontece o racismo?* A ideia de um racismo cotidiano foi exemplificada por algumas alunas, a noção de que a todo tempo e em todo lugar pode acontecer racismo foi unanimidade nas colocações do grupo. Nesse momento, as alunas

negras começaram a contar relatos de racismo cotidiano, como ser seguida no shopping e não ser atendida em lojas. Essas descrições foram acatadas com unanimidade entre as alunas negras. O racismo se mostrou uma experiência que todas já haviam atravessado. Além disso, no que diz respeito ao racismo percebido no colégio, as alunas e alunos citaram comentários de professores, comentários diretamente racistas de alunos e brincadeiras racistas como a forma mais presente do racismo na escola. Por fim, foi colocada a última pergunta disparadora do encontro: *qual a forma de combater o racismo?*. A **denúncia** foi unanimidade entre o grupo como a maior forma de combate ao racismo. As alunas negras e brancas apontaram que a denúncia indica e demonstra que o ato foi racista, além de possibilitar uma penalidade para a pessoa que proferiu o racismo. Desse primeiro encontro três pontos se destacaram nas falas apresentadas: a confirmação de um racismo cotidiano; a violência de gênero como uma das expressões do racismo; a ideia de denúncia como a melhor forma de combater o racismo e uma possível estratégia de visibilidade.

A segunda roda de conversa aconteceu às 16:10 do dia 31/10/23. Dessa vez participaram 13 alunos, sendo 3 do sexo masculino e o restante do sexo feminino. Dois dos meninos foram pela primeira vez ao encontro e uma garota nova também participou. Em relação ao encontro anterior, um garoto e uma garota faltaram. De resto, foram as mesmas pessoas que se reuniram na última semana. Apesar dessa mudança no grupo, a disposição étnica continuou parecida, com uma divisão similar à do primeiro encontro no que diz respeito ao número de participantes negros e brancos. A faixa etária aumentou com a adição de uma garota de 18 anos ao grupo. Depois dos comentários de abertura sobre a leitura da segunda metade do livro de Conceição Evaristo, foi realizada uma pergunta disparadora relacionada à atribuição positiva do reconhecimento, advindo da esfera afetiva: a autoconfiança (Honneth, 2003). Foi perguntado se eles se achavam autoconfiantes.

As respostas foram variadas, alguns sim, outros não, tanto negros quanto brancos. Depois disso, foi perguntado se no livro lido as personagens possuíam autoconfiança. A resposta foi um silêncio, eles não conseguiram apontar personagens autoconfiantes, nem as mulheres do livro descritas como fortes foram colocadas nesse local de autoconfiança. Depois foi colocada outra pergunta disparadora: *existe relação entre autoconfiança e racismo?* O grupo indicou que o racismo impedia a autoconfiança. Eles fizeram comentários para explicar a existência de uma imagem estereotipada da população negra como sujeitos fortes que suportam qualquer atrocidade que lhes é cometida, e que esse tipo de pensamento impedia a realização de autoconfiança. Para concluir as perguntas sobre essa atribuição positiva do reconhecimento foi colocada a questão: *a autoconfiança é algo que nasce com você ou é algo*

que se constrói? A resposta unânime foi que a autoconfiança pode ser adquirida. Logo a última pergunta do encontro foi feita: o que se pode fazer para adquirir autoconfiança? A resposta que mais se repetiu no grupo foi a ideia de “se rodear de amigos”, de uma “família amorosa”. Eles descreveram uma rede de afetividade como forma de garantir a autoconfiança. Rede amorosa essa que, segundo as alunas negras, servia para produzir autoconfiança mesmo diante do racismo. Nesse momento, eles começaram a descrever exemplos de rede de afetividade que auxiliaram eles na conquista de autoconfiança em casa e na escola, exemplos de *bullying* e de racismo sofridos foram superados por uma rede de apoio. Uma garota negra apontou que tinha muita dificuldade de fazer amigos devido a situações anteriores de *bullying* e racismo, mas depois que começou a fazer parte de um grupo de amizade que tratava ela bem, ela conseguiu superar alguns medos. Além disso, os alunos e alunas começaram a descrever que violência e opressão impediam a formação de autoconfiança. Exemplos de discriminação na vida real e também das personagens do livro foram utilizados como forma de apontar que esse movimento de maus tratos impossibilitaram pessoas de se tornarem confiantes. O grupo defendeu de maneira conjunta essa ideia da produção de uma rede de afetividade (se cercar de amigos) como forma de se adquirir autoconfiança, como forma de enfrentar o racismo. Assim, é possível pensar nessa **rede de afetividade** como uma estratégia de visibilidade apontada pelos participantes. Cercar-se de amigos faz eles se sentirem vistos pelos outros e permite que eles consigam se enxergar para alcançar essa autoconfiança.

A terceira roda de conversa aconteceu no dia 23/11/2023 e teve início às 15:40. Dessa vez foram 9 alunas(os), oito mulheres e um homem. 8 das participantes eram negras e uma era branca. Todos os participantes presentes participaram dos outros dois encontros. O encontro teve início com uma apresentação do livro *Cartas para minha avó*, de Djamilia Ribeiro, e a relação da obra com o racismo e a ideia de invisibilidade. Logo depois, os alunos apresentaram seus comentários sobre a obra. Apontaram sobre como a obra aborda a construção de estereótipos, especialmente da mulher negra forte e lutadora. Também foi apontado como as mulheres são objetificadas sexualmente desde a infância até a vida adulta e a presença na obra de uma característica comum nas famílias negras que foi a superproteção dos pais. Além disso, houve comentários sobre a caracterização dos negros como sujeitos que não são considerados humanos.

O encontro continuou como uma pergunta sobre uma breve colocação que apareceu no último encontro sobre a relação entre racismo e criminalidade. As alunas responderam que a criminalidade era uma forma de tentar superar o racismo, que os sujeitos “*como já são vistos como criminosos desde que nascem, eles acabam entrando nessa vida para conseguir as*

coisas”. Elas apontaram também que a criminalidade é atraente porque concede poder e respeito aos criminosos. Nesse sentido, a criminalidade pode ser entendida como uma estratégia de visibilidade, de superação do racismo vivido no cotidiano. Depois desse comentário foi colocada a pergunta sobre o que eles entendiam por autorrespeito. Uma aluna fez alguns comentários sobre autorrespeito e todos afirmaram que se consideravam pessoas que possuíam autorrespeito. O grupo concordou que o autorrespeito em pessoas negras é mais difícil porque o negro fica preso no estereótipo que é atribuído a ele. Assim, “*como não são respeitados em alguns cenários na sociedade, fica difícil construir autorrespeito*”, eles comentaram. Além disso, foi colocado que o esforço do negro para conseguir acesso às coisas que podem atribuir autorrespeito é sempre maior que o dos sujeitos brancos. No fim, foi feita a pergunta sobre o que eles achavam que servia para construir autorrespeito. Diferente de outros momentos em que o grupo concordava de forma unânime, as respostas foram bastante variadas. Uma aluna apontou os **estudos** como forma de construir autorrespeito, outra aluna apontou o **se impor nas relações** e uma terceira colocou que o **autoconhecimento** era a melhor forma de construir autorrespeito. Além disso, um aluno apontou, e o grupo concordou, que a escola como um ambiente confortável é uma ótima forma de auxiliar na construção do autorrespeito.

O último encontro aconteceu no dia 7/12/2023 e teve início por volta das 16 horas. O objetivo dessa última roda de conversa foi finalizar as discussões com o debate sobre autoestima e sua relação com racismo, invisibilidade e reconhecimento. Compareceram 11 alunas e alunos, sendo 8 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, com 7 pessoas negras e 4 pessoas brancas. Todos participantes já haviam comparecido aos outros encontros.

Depois de perguntados sobre o que significava autoestima e se eles eram pessoas que a possuíam, o grupo citou a Djamila Ribeiro, personagem principal de seu próprio livro, como uma pessoa que não tinha autoestima e foi construindo ao longo do tempo. A partir disso o grupo se dividiu entre pessoas que achavam que tinham autoestima e outras que não achavam. Eles mesmos começaram a falar sobre a relação entre racismo e autoestima, antes mesmo do mediador fazer a pergunta disparadora que havia preparado. Para o grupo, de forma geral, é importante que pessoas negras tenham contato com mais pessoas negras para conseguir criar a autoestima. Uma aluna negra deu seu exemplo de ter demorado a construir sua autoestima porque vivia “*cercada de muitas pessoas brancas e poucas pessoas negras*”. Outras alunas negras concordaram e relataram experiências próprias de “*estranhamento*” e “*juízo*” quando viveram experiências de um contato maior com um grupo de pessoas brancas. Depois desse momento, o grupo concentrou suas falas na relação entre a escola, o racismo e a

autoestima. As alunas negras concordaram que na escola existiam alguns professores e professoras que eram diretamente racistas. Algumas alunas negras alegaram já ter passado por situações de racismo com professoras específicas. Porém, segundo o grupo, a gestão da escola tinha uma postura de combate ao racismo. Assim, a escola seria um local dividido entre: uma influência positiva para a autoestima das alunas e alunos negros, já que os grupos de amizade se encontravam e tinham uma segurança nas atitudes da gestão; uma influência negativa para a autoestima, já que, além de outros alunos, os próprios professores eram racistas.

Para finalizar os encontros, foram feitas duas perguntas: *quais possíveis estratégias para se construir autoestima? e como superar o racismo?* Em relação à primeira pergunta, o grupo se dividiu em duas respostas distintas. A primeira resposta indicou uma **rede afetiva** de amigos como forma de se construir autoestima. Já a segunda resposta colocou uma percepção mais individual do problema, alegando que autoestima era resultado direto de um **autoinvestimento**, de “*colocar foco no que gosta*”. No que diz respeito à segunda pergunta, algumas alunas responderam o que já tinha sido dito no primeiro encontro, a ideia de que a denúncia é uma forma de superar e combater o racismo. Porém, a resposta de uma aluna específica gerou um debate e dividiu o grupo. Essa aluna colocou que para superar o racismo era necessário **violência**, era preciso um combate direto à injúria. “*Se alguém for racista comigo eu dou um murro e a pessoa para de ser*”. Essa resposta teve alguns simpatizantes, mas a maior parte do grupo criticou essa resposta, indicando que violência não resolveria o assunto. No fim, o grupo se dividiu entre pessoas que achavam que o racismo nunca teria fim e pessoas que achavam possível encontrar um fim para o racismo.

4.4 ANÁLISE DE DADOS

Todos os encontros das rodas de conversa foram gravados, com a permissão dos participantes e seguindo todas as recomendações éticas do CEP. Essas gravações resultaram em um material de vídeo e áudio que possui, ao todo, mais de 240 minutos. As transcrições foram realizadas com auxílio da plataforma de transcrição *Happy Scribe*. Além disso, todas as transcrições foram revisadas pelo pesquisador principal da pesquisa. Depois de transcritos, esses dados foram analisados de forma conjunta pelo pesquisador responsável, pelo orientador e por uma pesquisadora convidada. O objetivo dessa forma de análise de dados é triangular as possíveis interpretações das falas dos participantes para alcançar uma análise mais precisa dos dados obtidos. Após a triangulação dessas análises foram encontradas algumas estratégias de reconhecimento como categorias.

Depois da análise dos dados, foram feitos alguns contatos com a escola para apresentar uma devolutiva antes da apresentação final do texto. Porém, a escola não conseguiu oferecer um momento para esse encontro de devolutiva por uma diversidade de fatores. Diante dessa impossibilidade de encontro momentâneo da escola, foi optado pelo trabalho presente a elaboração de uma versão final do texto sem a devolutiva para cumprir os prazos estabelecidos pela CAPES e pelo programa de pós-graduação. Porém, depois da defesa do texto será realizada uma nova tentativa de contato com a escola para realizar a devolutiva e se necessário alterar partes dos textos sinalizados pelas participantes. Vale ressaltar que essa nova tentativa de devolutiva vai acontecer dentro das possibilidades oferecidas pelo campo, já que alguns participantes das rodas de conversa podem ter finalizado o ensino médio ou trocado de escola.

5 - AS ESTRATÉGIAS DE RECONHECIMENTO

Os resultados dessa pesquisa apontam e descrevem as estratégias de reconhecimento e visibilidade encontradas a partir dos relatos que as (os) estudantes participantes fizeram no decorrer das quatro rodas de conversa realizadas. O objetivo central desta pesquisa é identificar possíveis estratégias, o que foi alcançado a partir da metodologia utilizada. Também foi possível alcançar, de forma variada, os objetivos específicos propostos: descrever as formas de organização das estratégias; observar a eficiência e eficácia dessas estratégias; avaliar se a escola acolhe as estratégias como forma de ação pedagógica; observar como as estratégias interferem nos processos de educação. Porém, é necessário apontar também que algumas limitações foram encontradas na análise dos resultados. A principal limitação diz respeito à impossibilidade de uma percepção maior do fenômeno das estratégias na escola como um todo, já que as rodas de conversa só conseguiram fornecer um panorama parcial focado na relação dos participantes com a escola. Assim, ficou difícil estabelecer com precisão, por exemplo, um dos objetivos específicos que pretende avaliar o acolhimento, pela escola, desses movimentos de resistência como forma de ação pedagógica. Todavia, mesmo diante desta limitação foi possível cumprir a proposta da pesquisa e estabelecer um quadro significativo das estratégias de visibilidade diante do racismo sofrido pelos estudantes participantes. Se, por um lado, a metodologia focada nas narrativas dos alunos criou um tipo de limitação de percepção de outros elementos da escola, por outro lado esse foco nessas narrativas compartilhadas pelos estudantes possibilitou a estruturação dos resultados

apresentados aqui como um desdobramento direto das experiências de resistência na escola diante do racismo, o que caracteriza o ponto principal da pesquisa.

Foram encontradas oito estratégias de visibilidade e reconhecimento que contemplam a percepção dessa categoria como uma reinterpretação criativa das normas sociais racistas vigentes que excluem os sujeitos negros. As estratégias apontadas foram percebidas através dos objetivos generalizados pelo grupo e pelo caráter coletivo das narrativas. Apenas uma estratégia, autoconhecimento/auto-investimento, pode ser lida como configurada de maneira distinta nesse sentido, sendo realizada por um viés mais individual que coletivo. Além disso, das estratégias apontadas, sete foram observadas dentro de um nível de organização similar que seguiu as regras de composição apresentadas pelo grupo de estudantes que participaram da pesquisa e uma foi percebida como um elemento mais espontâneo, que não segue necessariamente as regras de formulação das outras. As sete estratégias de visibilidade e reconhecimento que seguem um mesmo padrão de organização são: *denúncia*, *rede afetiva*, *criminalidade*, *impor-se*, *autoconhecimento/auto-investimento*, *violência* e *educação*. A outra estratégia percebida foi a *escrita*. A escrita apareceu como movimento de resistência nas rodas de conversa em duas ocasiões, quando duas alunas negras trouxeram, de forma espontânea e voluntária, poemas para compartilhar com o grupo. As outras estratégias apareceram a partir das discussões que o grupo realizava sobre suas experiências e sobre as literaturas de referência e seguiram um padrão parecido de organização.

Foi possível perceber a organização das estratégias a partir das narrativas dos participantes. As alunas e alunos sempre relacionavam as formas que utilizavam para enfrentar o racismo com outros elementos, como por exemplo, autoconfiança, autorrespeito e autoestima, as atribuições positivas do reconhecimento na teoria de Honneth (2003), que foram temas de três rodas de conversa. Também ficou claro que para o grupo existia um tipo de racismo cotidiano, mais combatível, e um racismo estrutural mais difícil de enfrentar. No decorrer dos relatos ficou claro que algumas estratégias funcionam no racismo cotidiano, mas não funcionam diante do racismo institucional. Outro elemento associado às estratégias que foi apontado diz respeito ao lugar que elas aconteciam e funcionavam, enquanto umas aconteciam e eram eficazes na escola, outras aconteciam fora da escola, ou aconteciam dentro e fora da escola, mas só eram eficazes em um desses locais. Por fim, os alunos descreveram a escola como composta por três grupos (gestão, professores e alunos) e apontaram que as estratégias funcionam quando são direcionadas para esses grupos específicos e não para a escola como um campo mais amplo. Assim, denúncia, rede afetiva, criminalidade, auto imposição, autoconhecimento/auto-investimento, violência e educação apareceram nos relatos

em diferentes rodas de conversas seguindo um padrão de organização que utilizava esses fatores expostos para compor um panorama completo da estratégia de reconhecimento como processo de combate ao racismo. A escrita, por sua vez, não seguiu esse padrão de composição, foi uma estratégia de visibilidade e reconhecimento que se apresentou de forma pontual, mas com igual importância que as outras.

Quadro 6: Estratégias de reconhecimento e suas formas de organização.

Estratégias de visibilidade	Atribuições positivas de reconhecimento	Tipo de racismo alcançado pelas estratégias (cotidiano ou estrutural)	Local no qual a estratégia acontece com mais frequência (Fora da escola ou dentro da escola)	Grupo da escola ao qual a estratégia é direcionada
Denúncia	Autoestima; Autorrespeito;	Racismo Cotidiano	Fora da escola	Gestão
Educação	Autorrespeito; Autoestima	Racismo Cotidiano; Racismo Estrutural	Dentro da escola	Gestão; Professores; Alunos (amizades)
Rede Afetiva	Autoconfiança; Autorrespeito; Autoestima	Racismo Cotidiano	Dentro da escola e Fora da escola	Alunos (amizades)
Criminalidade	Autoconfiança; Autorrespeito; Autoestima	Racismo Cotidiano	Fora da escola	_____
Impor-se	Autorrespeito	Racismo Cotidiano	Dentro da escola e Fora da escola	Gestão; Professores; Alunos(amizades)
Autoconhecimento/Auto- investimento	Autorrespeito; Autoestima	Racismo Cotidiano	Dentro da escola e Fora da escola	Alunos (amizades)
Violência	Autoestima	Racismo Cotidiano	Dentro da escola e Fora da escola	Alunos (amizades)
Escrita	_____	_____	_____	_____

Para compor este capítulo de resultados da pesquisa todas as estratégias de visibilidade serão detalhadas na medida em que serão apresentadas a partir dos relatos dos participantes e

serão descritas também suas formas de organização assim como suas outras relações com os outros objetivos específicos apontados.

5.1 A DENÚNCIA: “VOCÊ TEM CONDIÇÕES DE PAGAR ?”

A denúncia foi colocada como uma estratégia de visibilidade pelo grupo em diferentes momentos de todos os encontros realizados, em especial na primeira e na quarta roda de conversa. O grupo apresentou relatos nos quais a denúncia representava a função de um combate direto ao racismo sofrido no cotidiano. Ao serem perguntados, no primeiro encontro, sobre formas de combater o racismo, a aluna B (branca) respondeu que “às vezes, só denunciar já ajuda, porque racismo é crime”¹⁶. Depois dessa resposta, as alunas e os alunos participantes relataram situações nas quais a denúncia foi utilizada como uma estratégia de luta por reconhecimento, de busca por uma visibilidade apreciativa esboçada além dos estereótipos de raça.

Existe uma relação concreta entre as experiências de desrespeito causadas pelo racismo e a denúncia como forma de explicitar a injustiça e buscar soluções. A denúncia representa uma dualidade entre a possibilidade de resultar em uma consequência direta de combate e a possibilidade da denúncia não resultar em nenhum tipo de consequência. Essas características indicam a complexidade que essa estratégia apresenta em sua formulação e também mostra sua importância para a população negra. Gomes (2017) aponta que o movimento negro brasileiro tinha na base de suas ações de busca por resistência o ato de denunciar constantemente as injustiças históricas e cotidianas sofridas pelo povo negro brasileiro. A literatura negra também pode ser vista como uma forma de manifestar a denúncia contra o racismo, em especial a literatura feminista negra que foi base das rodas de conversa. Tanto Evaristo (2014) quanto Ribeiro (2021) podem ser vistas como autoras que constroem uma literatura estruturada na resistência negra e na denúncia do racismo como parte compositora dessa resistência. A mulher negra foi colocada como protagonista das rodas de conversa através dos relatos das alunas negras que, inclusive, utilizaram o próprio espaço da pesquisa como local para compartilhar suas denúncias relacionadas às injustiças cometidas contra as mulheres negras. Logo, quando as participantes da pesquisa apontam a denúncia

¹⁶ As frases das participantes da pesquisa serão destacadas com o uso das aspas e também com o uso do itálico para enfatizar a importância dessas falas nos resultados da pesquisa. Além disso, será sinalizado a cor autodeclarada das participantes entre parênteses em alguns momentos para facilitar a compreensão do leitor.

como estratégia de reconhecimento e visibilidade, elas estão se inserindo nesse panorama complexo da relação entre a denúncia e o racismo.

Um exemplo recorrente utilizado pelo grupo para descrever as denúncias contra o racismo, já presenciadas ou vivenciadas, foi a relação entre pessoas negras e funcionários de lojas as menosprezando. Por exemplo, a aluna D (negra), na primeira roda de conversa, relatou uma certa ocasião que ela vivenciou com sua mãe, na qual foram tratadas como inferiores em uma loja de artigos de luxo.

Minha mãe foi comprar algumas coisas nessa loja. Chegando lá, a atendente olhou meio assim para ela. Quando minha mãe foi pagar, a atendente falou: ‘Você tem condições de pagar?’ Ai minha mãe olhou e falou ‘por que eu não tenho?’ Pagou tudo em dinheiro, à vista, e depois contou para o gerente da loja. Inclusive essa mesma mulher apareceu para pedir emprego para minha mãe um tempo depois (Aluna D, primeira roda de conversa).

Esse relato, muito comum para pessoas negras, apresenta dois elementos que podem ser analisados. O primeiro elemento diz respeito à denegação do reconhecimento e à invisibilidade dos sujeitos negros. A mãe da aluna D, uma mulher negra, é vista, por causa da cor de sua pele, como uma pessoa que não possui condições financeiras para pertencer ao ambiente de uma loja de artigos de luxo. Ela é vista, como descreve Fanon (2008), antes como um ser negro do que como um sujeito, e o estereótipo dos seres negros inidca que eles não possuem dinheiro e não pertencem ao grupo de sujeitos que frequentam lojas de artigo de luxo. É justamente nessa representação do estereótipo que a invisibilidade social causada pelo racismo se manifesta, o sujeito negro é visto como um estereótipo, mas não é percebido socialmente como alguém digno de receber reconhecimento (Honneth, 2011). Quando a atendente pergunta “*você tem condições de pagar?*”, ela está publicamente se recusando a atribuir reconhecimento à mulher negra que está em sua frente. O segundo elemento diz respeito à denúncia como forma de combate direto ao racismo. Depois de passar pela injustiça sofrida, a mãe da aluna se dirige ao gerente da loja e faz uma denúncia formal da violência racista que sofreu dentro do estabelecimento. Assim, a denúncia se manifesta como a forma de exigir sua visibilidade dentro daquele espaço, de indicar que uma injustiça ocorreu e que esse tipo de injustiça social, promovida por atitudes racistas, não deve acontecer. Nesse caso, o desfecho da denúncia é uma demissão da atendente da loja, a denúncia é acatada e gera uma outra ação direta contra a atitude racista.

Outra participante trouxe um relato parecido com o anterior, de uma atitude de racismo no interior de uma loja de shopping. Dessa vez a aluna B, uma garota branca, contou que, ao ir a uma loja com sua amiga negra, a funcionária da loja ficou seguindo e pressionando sua amiga, perguntando se ela iria comprar, se ela já iria sair da loja, ao mesmo tempo em que os

seguranças começaram a segui-la. A aluna B relata que mesmo estando na loja, esse tratamento de pressão de funcionárias e a perseguição do segurança foram direcionados apenas para sua amiga negra.

Ela foi para um lado e eu fui para um lado diferente e o segurança foi atrás de quem? Dela. E ficou ali no pé dela, perguntou se estava precisando de alguma coisa. Aí foi a mulher funcionária também, a atendente, perguntando "está tendo alguma coisa que você está procurando? "Já achou o que você queria e tal?" "Já vai?". (Aluna B, primeira roda de conversa).

A aluna B percebeu, no tratamento diferenciado, o racismo como causa do comportamento persecutório dos funcionários da loja. Também nesse caso a estratégia de enfrentamento utilizada foi a denúncia, pois a aluna B e sua amiga comunicaram ao gerente da loja o racismo ocorrido e pediram que ele fizesse alguma coisa a respeito. A aluna ainda relata que o gerente respondeu à denúncia da seguinte forma: *“é que ela é meio racista mesmo, a gente já vai resolver essa questão porque vocês não são as primeiras que reclamam disso”* (Aluna B, primeiro encontro).

Essa experiência descrita também revela a invisibilidade das pessoas negras nos espaços sociais de uma sociedade marcada pelo racismo. Enquanto a garota branca é vista como alguém que pode andar livremente pela loja sem nenhuma restrição, a garota negra não é vista assim, é analisada como um potencial risco ao patrimônio da loja. Honneth (2011) traz luz a essa situação ao indicar que a cor de pele da pessoa branca oferece um conjunto de operações simbólicas, que são vistas socialmente de forma apreciativa enquanto as operações simbólicas da pessoa negra vão ser invisibilizadas, serão tratadas a partir da lógica simbólica do racismo. Assim, os seguranças e funcionários da loja oferecem reconhecimento à aluna B, enquanto denegam publicamente o reconhecimento para a amiga negra. Além disso, a denúncia aqui segue tendo o sentido de promover visibilidade da pessoa negra, mas nesse caso é possível observar que a denúncia esbarra em uma normatividade do racismo. O gerente da loja fala que outras pessoas já tinham reclamado de uma mesma funcionária e, mesmo assim, ela continuava trabalhando no mesmo lugar e tendo as mesmas atitudes racistas. A fala *“é que ela é racista mesmo”* exemplifica o caráter normativo do racismo. Como indica Fanon (2021a), um país que vive em um regime racista vai transformar o racismo em um elemento normal, cotidiano. Ao se estruturar como algo normal o racismo acaba fazendo com que denúncias tenham um peso menor do que deveriam ter, a denúncia pode se tornar uma trivialidade diante de uma sociedade na qual o racismo é visto como trivial.

Ainda relacionado à denúncia como estratégia de visibilidade, o elemento de seguranças seguindo pessoas negras em diferentes espaços é retomado por outros alunos e

alunas durante a roda de conversa. No primeiro encontro, a aluna H (negra) disse que “*não importa o lugar, um negro andando o segurança já vai colar nele. Já aconteceu isso comigo no shopping, no mercadinho...*” Os relatos das participantes negras e dos participantes negros nos encontros indicaram a existência de um tipo de insegurança que se conecta ao status da invisibilidade induzida por essa hipervisualização racista que enxerga o negro como o corpo a ser seguido, a ser perseguido. A denúncia se faz presente nos relatos como uma forma da pessoa tentar ser vista, receber reconhecimento ao evidenciar que determinada situação era racista e o tratamento recebido pela pessoa negra em questão deveria ser outro, deveria ser diferente.

Nesse sentido, a denúncia pode significar uma forma de busca por reconhecimento que, nos casos dos participantes da pesquisa, possibilita a construção do autorrespeito e da autoestima como atribuições positivas advindas do reconhecimento. Para Honneth (2003), o autorrespeito é estabelecido diante do reconhecimento cedido perante um conjunto de normas sociais de determinadas instituições, enquanto a autoestima se concretiza na apreciação do sujeito diante do seu grupo social. Assim, quando a denúncia apareceu nas narrativas, ela quase sempre vinha conectada com a possibilidade de garantir que era devido às pessoas negras serem percebidas como sujeitos dignos de estima social e de igualdade jurídica. Quando as alunas contam que foram buscar os gerentes das lojas para formalizar as denúncias, elas estão em busca de mostrar que as pessoas negras merecem ser tratadas de forma igual à das pessoas brancas, que elas têm o direito de frequentar essas lojas, e que também merecem ser tratadas como pessoas que pertencem socialmente a esses ambientes. Assim, a denúncia inicia o processo de luta e, conseqüentemente, estabelece possibilidade de reconhecimento para pessoas negras. Não necessariamente a denúncia resulta em alguma outra ação, mas como apontam Honneth (2003) e Fanon (2008), ao se constituir como processo de luta por visibilidade essa estratégia caminha para o avanço da emancipação da consciência. Dessa maneira, quando a denúncia acontece, o autorrespeito como consequência do reconhecimento se formaliza no entendimento do próprio sujeito que aponta sua razão e exige ser reconhecido como alguém que tem o direito de estar em determinado lugar. A autoestima, por sua vez, se concretiza quando, através da denúncia, o sujeito negro é finalmente visto de forma apreciativa no espaço no qual a denúncia ocorreu. Essas consequências dizem respeito aos momentos em que a denúncia é eficiente e eficaz. Porém os alunos participantes também apontaram que existem situações e espaços racistas nos quais a denúncia não acontece, ou acontece com menos frequência porque se acredita que a eficácia e

eficiência dessa estratégia não irão ocorrer. Em especial a escola foi apontada como um local no qual a denúncia não é tão funcional contra o racismo.

Na última roda de conversa ficou claro que a denúncia tinha sim seu valor contra esse racismo cotidiano na vida das participantes, mas ficou evidente também que nem sempre a denúncia conseguia resolver os casos de invisibilidade social causada pelo racismo. Ao serem perguntados, no decorrer da primeira roda de conversa, sobre os ambientes em que mais eles acreditavam que o racismo acontecia, o grupo respondeu em uníssono: *“no colégio”* (CORO, primeira roda de conversa). No entanto, mesmo indicando a escola como um espaço em que acontece muito racismo, os relatos sobre as denúncias se voltaram para as experiências fora da escola. Na última roda de conversa o grupo retomou essa discussão e explicitou por que a denúncia não é tida como eficaz e eficiente dentro da escola, por que eles não denunciam o racismo dentro da escola o tanto quanto fazem fora dela.

No decorrer da última roda de conversa, como aconteceu em todos os encontros, houve um momento em que o grupo começou a falar do racismo existente na escola e a professora A perguntou: *“E a escola tem feito alguma coisa por vocês ou não em relação a isso?”*. A partir desse momento as estudantes começam a relatar por que em suas experiências a denúncia contra o racismo não é tão recorrente na escola. A aluna L (negra) conta um pouco sobre isso no quarto encontro.

Acho que não tem como a escola fazer algo em relação a isso, porque quase nunca isso vai à frente, entendeu. Acaba que fica no "ah, é uma brincadeirinha" e esqueceu ali mesmo. Então acho que nunca vai realmente à frente. É que geralmente esperam alarmar algo pra sair da brincadeira, pra realmente algo sério, pra poder ir mais pra frente. Tipo, geralmente quando tem algo parecido que aconteça, a pessoa não leva mais pra frente, entendeu? Pra diretora responsável resolver (Aluna L, quarta roda de conversa).

A aluna L apresenta uma ideia de que a escola não consegue acolher muito dos casos de racismo porque esses casos não são denunciados, já que geralmente ficam no campo de *“uma brincadeirinha”* e não são tratados como algo mais sério pelos alunos. O aluno N (branco) complementa essa ideia ao afirmar, também no quarto encontro, que *“eu acho que não tem muito a fazer, porque eles não sabem. A gestão basicamente não fica sabendo de nada disso e aí acaba que não vai para frente”*. A gestão não fica sabendo porque as denúncias não acontecem. No caso dos participantes da pesquisa a ideia que ficou é de que a gestão da escola é capaz de agir e tem interesse de agir contra casos de racismo, porém as denúncias quase nunca chegam. O porquê da denúncia como estratégia de visibilidade não ter essa força contra o racismo na escola é o entendimento dos alunos de que o racismo que eles vivem na escola está em um nível normal e que a escola funciona daquele jeito, logo, a

denúncia não resolveria nada. Ou seja, existe uma espécie de racismo estrutural que aparenta ser um elemento imutável, que está intrínseco à constituição da escola. A aluna L afirma na quarta roda de conversa: *“eu acho que já está em um nível tipo normal, sabe? Não, acho que não tem nada a acrescentar e nem tirar. Em qualquer lugar, porque em qualquer lugar sempre vai ter aquele tipo de pessoa racista”*. Assim, a constatação do racismo como elemento normativo das instituições sociais (FANON, 2021a) faz com que a denúncia aconteça de forma reduzida nas escolas, parece que fora da escola, para os alunos ainda existe uma expectativa de combate do racismo via denúncia, mas dentro da escola essa expectativa parece reduzida.

Além dessa normatização do racismo na experiência escolar, outro fator apontado como causa para as denúncias não ocorrerem foi a presença dos professores racistas na escola. Esse tema dos professores racistas foi ponto importante em todos os encontros e, a partir desse ponto, as alunas e alunos participantes traçaram um funcionamento da escola dividido em três grupos: gestão, professores e alunos. Essa divisão, assim como o debate sobre os professores racistas, será descrita e analisada no item *A Educação: “para mostrar às pessoas que o negro não é tipo um ser de outro mundo, é uma pessoa normal”*. Porém, cabe ressaltar aqui que a presença de professores racistas faz com que os alunos tenham receios de denunciar o racismo, realizado por esses próprios professores, para a gestão. A aluna L indica a incapacidade da gestão de resolver esse problema quando direciona sua fala para a professora A, *“não é para acontecer, mas não vai dar para a senhora eliminar todos os professores ou mudar o que pensam”*.

Diante desse panorama pode-se entender que a denúncia se estrutura como uma estratégia de visibilidade que atua no combate direto contra um racismo cotidiano e procura trazer visibilidade para as pessoas negras que sofreram uma atitude racista. Ela se caracteriza através do objetivo generalizado de combater o racismo e é compartilhada socialmente com seu grupo social. A denúncia expressa seu caráter coletivo ao compartilhar determinada situação com outras pessoas negras e brancas para que elas compreendam a dimensão da injustiça produzida pelo racismo. Por mais que a normatividade do racismo se mostre como um bloqueio para algumas denúncias (Fanon, 2021a), o reconhecimento pode sim acontecer no processo de luta desencadeado pela denúncia. Não só no caso da denúncia resultar em alguma outra ação, mas no próprio fato da denúncia se constituir como um processo de luta, como exigência de visibilidade, o reconhecimento se formaliza nesse processo de luta por reconhecimento (Honneth, 2003, 2011; Fanon, 1979, 2008). Porém, essas denúncias não acontecem de forma frequente dentro da escola dos participantes devido a uma

institucionalização do racismo que toma forma nos movimentos racistas que acontecem dentro da própria escola. Por mais que, de acordo com os relatos do grupo, a gestão consiga acolher essa estratégia de reconhecimento quando ela surge, a constituição do racismo no processo escolar faz com que as denúncias não cheguem. O grupo ainda colocou que a gestão busca introduzir a denúncia no processo formativo ao criar espaços como feira literária, espaços de discussões de autores negros, eventos do mês da consciência negra. Porém, tudo isso parece ter um valor diminuído pela institucionalização do racismo na escola.

5.2 A EDUCAÇÃO: “PARA MOSTRAR ÀS PESSOAS QUE O NEGRO NÃO É, TIPO, UM SER DE OUTRO MUNDO, É UMA PESSOA NORMAL”

A educação apareceu como uma estratégia de reconhecimento e visibilidade contra o racismo em algumas ocasiões durante as rodas de conversa. Por mais que, em um primeiro momento, a ideia de educação pareça muito generalizada para se formalizar como uma estratégia, as participantes da pesquisa utilizam educação, ensino e estudo como sinônimos de um movimento coletivo de resistência contra o racismo centralizado no papel do processo educacional. Assim, quando foi perguntado, ainda no primeiro encontro, sobre formas de combater o racismo, a educação foi citada nesse sentido. A aluna C (branca) resumiu a discussão do grupo na primeira roda de conversa ao falar que *“eu acho que a educação pode acabar de vez com o racismo, que vai ter algo que vai entrar na cabeça das pessoas”*.

A educação também foi percebida como uma estratégia de visibilidade e reconhecimento através dos exemplos das próprias escritoras que foram referência para as rodas de conversa. Tanto a Conceição Evaristo como a Djamila Ribeiro foram notadas como mulheres negras que conseguiram certo tipo de visibilidade social através de seus estudos, através da educação. Quando perguntados na terceira roda de conversa se o estudo era uma forma de conseguir visibilidade, a aluna L respondeu *“eu acho que sim, porque é algo que ela (Djamila) tá comprovando que não é impossível. Ela tá dando a certeza que se você tiver persistência, você vai conseguir, você vai conseguir. O ponto de partida é diferente, mas dá pra chegar”*. Conceição Evaristo também é citada como exemplo de conquista de visibilidade, mesmo diante dos empecilhos postos pelo racismo, as participantes defenderam a ideia de que por mais que seja difícil não é uma tarefa impossível.

A gente vê o exemplo de Conceição Evaristo, né. Ela já deu depoimento que nas editoras era muito difícil os livros dela serem publicados, por ela ser negra né. Foi publicada por editoras pequenas. Ela sempre tinha que ir em editoras pequenas. Ela já conseguiu, mas o esforço que ela teve que passar, as coisas que aconteceram... (Aluna A (negra), terceira roda de conversa).

Além dos exemplos das escritoras, a educação também foi trabalhada pelo grupo como uma estratégia que precisa ser compartilhada, generalizada para ter algum efeito não só sobre o racismo cotidiano, mas também sobre o racismo estrutural. A construção do grupo caminha no sentido de que uma educação contra o racismo compartilhada pela sociedade teria o poder de transformar o tratamento racista contra os sujeitos negros e consequentemente produziria uma conquista de visibilidade social para esses sujeitos. Esse processo de transformação social via educação é analisado por Honneth (2013) como uma das possibilidades de se construir uma democracia real através da cooperação desenvolvida pelos processos educacionais. Quando a aluna C fala que *“vai ter algo que vai entrar na cabeça das pessoas”* para elas perceberem que o racismo está errado, ela está falando, assim como Honneth (2013), que a educação é capaz de construir processos de cooperação que conseguem generalizar valores de apreciação, de reconhecimento para pessoas negras. Assim, o objetivo generalizado de combater o racismo, de receber visibilidade social, seria alcançado através da educação como esse processo de cooperação. Porém, por mais que a educação tenha sido apontada como uma estratégia de visibilidade e reconhecimento, as alunas e alunos participantes fizeram questão de marcar que essa característica não isenta a escola de ser um espaço racista, muito pelo contrário, a educação se transforma em uma estratégia complexa porque tem que agir diante de uma escola composta pelo racismo.

Ao pensar a escola como parte fundamental da educação como estratégia de reconhecimento, as alunas e alunos participantes da pesquisa revelaram seu incômodo com o racismo presente na sua escola. O relato do racismo no cotidiano escolar foi apontado principalmente em duas situações distintas: as brincadeiras racistas de alguns colegas e as atitudes racistas dos professores. Entre essas situações o racismo por parte dos professores foi relatado mais vezes e com mais ênfase nas rodas de conversa. Por mais que os alunos e alunas indicassem que nem todos os professores são racistas, a existência de alguns professores considerados racistas já significava para o grupo um fator que compromete toda a organização escolar. O professor racista representa uma quebra de confiança entre o aluno negro e a instituição escolar, pois como aponta Pinheiro (2023), o professor deveria ser uma das figuras fundamentais do combate ao racismo dentro da escola. Se a estudante negra sofre racismo e sabe que os próprios professores são replicadores do mesmo racismo que sofreu, como essa aluna pode enfrentar essa injustiça dentro da escola? A existência de professores racistas corresponde a uma institucionalização da invisibilidade social causada pelo racismo na escola, já que os próprios professores não conseguem enxergar os alunos negros para além do

estereótipo da raça. Ou seja, eles representam uma institucionalização do “ver através”, do não ver o sujeito, e sim a representação racista de seu estereótipo, como apontado por Honneth (2011).

A existência dos professores racistas foi tema abordado em todas as rodas de conversa. No primeiro encontro, por exemplo, a aluna H explica que “*não só alunos são racistas, né? Como deu pra perceber, a gente fala dos professores também*”. Em outra conversação da aluna H (negra), dessa vez na terceira roda de conversa, ela disse “*bem, aqui na escola tem muito racismo*” e a aluna K (negra) prontamente respondeu: “*acho que é mais pelos professores, não pelas pessoas que importam*”. A aluna K também falou nessa mesma roda de conversa que “*os professores tipo, são racistas*”. Desta vez, na quarta roda de conversa a aluna C (branca) aponta que “*tem os professores racistas, homofóbicos e tudo aqui*”. Ainda falando sobre os professores racistas, na quarta roda de conversa, a aluna L relata que “*eu acho agradável. Tirando os professores, a relação entre alunos eu acho agradável*”. Além dessas afirmações também ocorreram relatos de situações nas quais os professores foram diretamente racistas com esses alunos. A aluna A e a aluna K, duas garotas negras, relataram que uma mesma professora constrangeu as duas na frente de outros alunos ao falar, mais de uma vez, que elas eram má influência para as outras amigas, que eram garotas brancas. “*Ela falou que eu estava influenciando minha amiga de uma forma negativa. Não teve situação, ela só chegou e falou isso, do nada*” (Aluna A, terceira roda de conversa). Essa mesma professora foi acusada de racismo em algum momento por outros alunos e respondeu da seguinte forma: “*ela falou, meu filho até namorou uma menina que ela tinha um cabelo assim ó (gesto suspendendo seu cabelo cacheado). Ela pegou o cabelo da aluna H e falou assim, um cabelo assim.*” (Aluna A, terceira roda de conversa). Depois disso a aluna L (negra) traz outro relato de uma outra professora sendo racista com uma colega:

Era uma gincana, e acho que xxxxx tinha feito alguma coisa, entrou na sala e bebeu um pouco de água da garrafa, só que ela não sabia que a garrafa era da professora. Aí depois ela viu a garrafa da professora no lixo e perguntou, oxe professora porque sua garrafa tá no lixo? Aí a professora falou, ‘eu já ia jogar ela fora, não tem problema não, eu não joguei a garrafa porque você bebeu não’. Aí ela respondeu, a garrafa está nova professora. E a professora falou ‘não, mas eu já ia jogar no lixo’. Só que tava nítido pra todo mundo ali que ela não ia rumar aquela garrafa nova no lixo, tava novinha a garrafa (Aluna L, terceira roda de conversa).

Esses relatos conseguem fornecer um certo panorama da formulação do racismo nas relações sociais dentro da escola. As alunas participantes afirmaram com naturalidade a existência de algumas professoras racistas no corpo docente da instituição. Além disso, relataram casos de constrangimento baseado na raça, no caso das alunas negras chamadas de má influência para outras alunas, que, por acaso, eram brancas. Também descreveram uma

situação de uma professora branca que fez um gesto público de repulsa e nojo pela aluna negra ao jogar a garrafa de água, que a aluna negra havia bebido por acidente, no lixo, na frente de outros alunos. O quadro apresentado pelo grupo indicou que determinados professores e professoras praticam atitudes racistas diariamente no cotidiano escolar e que as alunas e alunos negros acabam sendo afetados diretamente por isso. Isso indica que a generalização de valores necessária para reconhecer o outro como um sujeito digno de apreciação social (Honneth, 2011; Fanon, 2008) vai ser dificultada para esses alunos negros negras, porque o racismo vai compor a organização da escola como uma instituição. Assim, como aponta Gomes (2017), a presença desses professores replicadores de racismo na escola pode ser vista como um fator que revela a institucionalização do racismo no processo da educação formal.

A história da deseducação programática do negro brasileiro é também a história da institucionalização do racismo como um dos fatores de produção do fracasso escolar (Patto, 2022). O racismo institucionalizado na educação formal brasileira contribuiu para que a população negra não tivesse acesso a uma educação de qualidade. Patto (1992) aponta que parte da construção do fracasso escolar está localizada, entre outras coisas, nas explicações de cunho racista para os fenômenos sociais e para os fenômenos escolares. Ou seja, as ideias racistas fazem parte da história dos processos educacionais no Brasil e, no caso dos dados obtidos nesta pesquisa, os professores racistas são a representação maior da institucionalização dessas ideias racistas na escola. O racismo está tão inserido no cotidiano escolar que as participantes da pesquisa consideram como ruim as atitudes racistas na escola, mas também como algo normal. Na quarta roda de conversa a Aluna L exemplificou esse processo ao dizer, sobre o racismo na escola, que *“não tá bom, mas acho que está estável. Porque se a gente for comparar, se a gente for usar a comparação de outras escolas, outros lugares têm um nível bem maior (de racismo)”*. O racismo é uma presença tão constituinte do ambiente escolar que a aluna L considera sua escola “estável” porque acredita que existem outras escolas em situação pior, no quesito racismo, do que a sua. Porém, mesmo diante dos professores racistas, como representação institucional do racismo estrutural produtor de deseducação, os alunos e alunas participantes da pesquisa indicaram a educação como uma estratégia que consegue trazer reconhecimento e visibilidade para pessoas negras. A educação se constitui como esse tipo de estratégia porque os alunos enxergam a escola como um espaço constituído em três elementos distintos, o que permite espaço para resistência, mesmo diante do racismo explícito de determinados professores.

Foi possível perceber no decorrer das rodas de conversa que os alunos se referiam à sua escola a partir de três grupos, os professores, a gestão e os próprios alunos. Os professores corresponderam ao grupo no qual o racismo pôde ser percebido de maneira mais explícita para os alunos e alunas participantes da pesquisa. Não que todos os professores são racistas na escola, mas aqueles que foram considerados racistas produziram um efeito tão forte no grupo que os únicos relatos apresentados sobre docentes eram se referindo aos docentes racistas. O grupo dos alunos foi apontado como também reprodutor de racismo através das brincadeiras racistas de alguns, mas também foi relatado que alguns colegas compõem redes afetivas na escola, que servem de estratégias de visibilidade. O grupo da gestão, por sua vez, foi observado como um grupo que tem o poder e que combate o racismo na escola. Vale lembrar que duas professoras pertencentes à gestão foram participantes da pesquisa e esse fato pode ter influenciado os relatos dos alunos e alunas sobre a gestão.

O grupo colocou a atual gestão da escola, principalmente na figura da professora A, como uma gestão participativa e ativa no combate contra o racismo. Também ficou claro que, para as alunas e alunos, o poder da gestão tem limitações grandes, já que as próprias denúncias do racismo sofrido no cotidiano escolar não eram compartilhadas com coordenação e diretoria. Existe o entendimento de que a gestão não tem o que fazer em diversos momentos, já que o racismo é algo tão normal. Assim, é possível perceber na escola o racismo se organizando, como apontado por Fanon (2021a), através da característica de normalização desse processo de injustiça que tenta ser totalizante. Mesmo assim, a gestão, personificada na figura da professora A, é vista como um exemplo de combate ao racismo. Na quarta roda de conversa a aluna C (branca) explica essa confiança na gestão: *“você (direcionado para professora A) corre atrás de resolver esses problemas (racismo) e corre atrás de, tipo assim, diminuir e ouvir, tem uma relação mais próxima, mais próxima dos alunos”*. Vale fazer a ressalva de que essa confiança na gestão que o grupo apresentou é muito direcionada às professoras participantes da pesquisa e que o próprio grupo indicou que não necessariamente uma gestão com outros docentes no comando seria dessa mesma forma. A aluna L, também na quarta roda de conversa, desenha essa desconfiança em outra composição de gestão: *“mas se outra pessoa estivesse nesse cargo, eu acho que não seria a mesma coisa”*. Pode-se afirmar, então, que a confiança na gestão é condicionada à presença das professoras A e B e a alguns outros professores, mas não à gestão como uma estrutura de comando. Feita essa ressalva, é preciso apontar que as participantes da pesquisa enxergam na atual gestão de sua escola um exemplo de que injustiças como o racismo podem ser enfrentadas na escola. Essa confiança na gestão, somada às amizades que vão compor uma rede afetiva de apoio, mesmo

diante de professores racistas, consegue transformar a educação em uma estratégia de resistência diante de um racismo que às vezes parece totalizante dentro da escola.

O panorama exposto foi o da escola como uma instituição composta pelo racismo, mas que mesmo assim apresenta possibilidades de enfrentamento. Por isso os alunos e alunas participantes colocaram a educação de uma maneira geral como uma estratégia de visibilidade. O grupo entende que a educação é uma forma de construir um tipo de ação coletiva e compartilhada na qual a pessoa negra é vista como quem ela é e não pelo estereótipo de sua raça. A aluna L disse que o estudo consegue preparar as pessoas para debater socialmente e, dessa maneira, a educação consegue construir uma visão antirracista da sociedade. *“Eu acho que principalmente por questão de assuntos de debate, tipo assim, de mostrar que não é porque você é branco que você sabe de tudo. Eu também sou estudada, entendeu?”* (Aluna L, terceiro encontro). Assim, a educação teria esse papel, explicitado por Honneth (2013), de construir uma generalização de valores apreciativos através do ensino, da aprendizagem, dos debates, todos esses fatores que passam indiscutivelmente pela ação da escola. A aluna K também, no terceiro encontro, explica o papel da educação como estratégia de reconhecimento: *“mostrar para as pessoas que negro não é um ser tipo de outro mundo, é uma pessoa normal”*. O ‘mostrar para as pessoas’ pode ser entendido como um fazer enxergar, como uma ação que pretende deixar a sociedade saber que as pessoas negras pertencem ao mesmo patamar de humanidade que outros sujeitos, que devem ser vistas como *“uma pessoa normal”*.

A educação é uma estratégia de visibilidade social porque tem o poder de fazer as pessoas enxergarem o negro como um sujeito digno de receber apreciação social, digno de receber reconhecimento. O grupo conectou a educação a duas diferentes atribuições do reconhecimento: autorrespeito e autoestima. Ao serem perguntados no terceiro encontro se a escola ajuda na construção do autorrespeito, a resposta foi : *“sim”* (Coro, terceiro encontro). Nesse mesmo encontro a aluna L relaciona o autorrespeito diretamente à presença na escola, *“a gente fica confortável no ambiente”*. A aluna H (negra) complementa: *“graças a Deus aqui a gente tem muita voz, somos muito escutadas”*. O aluno J (pardo) entra no debate para falar que a escola é um espaço de se descobrir: *“por isso falam que aqui só tem sapatão, gay e mais”*. O aluno J fala novamente para apontar que considera a sua escola um espaço seguro que *“ajuda a desenvolver a autonomia”*. Esses relatos indicam que a educação, através dos conjuntos de normas da escola como instituição, pode proporcionar o autorrespeito a criar condições para que os estudantes se descubram como sujeitos autônomos. O autorrespeito se constitui na representação normativa que indica uma igualdade jurídica ou institucional

(Honneth, 2003) entre os sujeitos. Quando a escola possibilita que as estudantes negras e os estudantes negros se descubram através da organização insitucional, combatendo o racismo, promovendo encontros para discutir questões raciais, entre outras atividades, a educação se manifesta como uma estratégia direta de reconhecimento.

Também foi apontado pelo grupo que a escola auxiliava na construção de suas autoestimas. Porém, ao contrário do autorrespeito que foi consolidado pelo grupo como uma consequência da educação, principalmente pelo trabalho antirracista da gestão, a autoestima foi considerada uma consequência, com ressalvas, da educação como estratégia de reconhecimento e visibilidade. A autoestima do sujeito negro está conectada à imagem que a sociedade racista produz dele e às tentativas dos próprios sujeitos negros de construir uma imagem para além desse véu racista imposto pela sociedade (Du Bois, 2021). Fanon (2008) descreve o processo de aceitação da imagem racista, uma inferiorização do self, que significa uma autoestima rebaixada, como resultado da interiorização psicológica do processo de dominação material e cultural promovida pelo colonialismo racista. Ao entender a autoestima como resultado de um processo de estima social compartilhada (Honneth, 2003), as experiências das pessoas negras na escola precisam contornar essa inferiorização racista do self para produzir autoestima. No caso dos participantes da pesquisa, ficou esclarecido que a sua escola ajuda nesse processo de construção da autoestima, mas nem sempre isso acontece. No quarto encontro, depois de um debate sobre racismo na escola, foi perguntado se a escola pode influenciar negativamente na autoestima das pessoas. Pode-se dizer que o grupo chega à conclusão apontada pela aluna L: *“eu acho que a escola pode influenciar em ambos os aspectos”*. Assim, a escola pode contribuir para a construção da autoestima, foram dados os exemplos da gestão antirracista e também dos amigos que ajudam na construção da autoestima. Porém, a escola também pode contribuir negativamente no sentido de auxiliar no rebaixamento da autoestima, novamente os professores racistas foram citados como exemplificação disso. É possível estabelecer que, para os alunos e alunas participantes, a gestão consegue fornecer um respaldo de força suficiente para garantir institucionalmente condições para construção do autorrespeito de pessoas negras, mas para esses mesmos participantes o poder da gestão possui limites que acabam permitindo a expressão do racismo institucionalizado por alguns professores, o que acaba acarretando em empecilhos para a construção plena da autoestima do negro no espaço escolar. A autoestima se realiza de uma forma incompleta porque a escola, como ambiente de estima social, vai fazer com que alunos e alunas negras disputem essa estima social diante de professores racistas.

Portanto, é possível afirmar que, para as participantes da pesquisa, a educação se constitui como estratégia de reconhecimento por ser um tipo de ação coletiva que pode alcançar o objetivo generalizado de produzir visibilidade social. A educação consegue confrontar o racismo cotidiano por combater as situações de invisibilidade social do dia a dia na escola, também consegue confrontar o racismo estrutural por ter a capacidade de produzir uma generalização ampla de valores de apreciação de pessoas negras que é capaz de *“mostrar para as pessoas que negro não é um ser, tipo, de outro mundo, é uma pessoa normal”* (Aluna K (negra), terceiro encontro). Essa estratégia acontece dentro da escola ao englobar ensino, estudo e outras atividades do ambiente escolar, e tem potencial de exportar esses valores para fora da escola. Gestão, professores e alunos, mesmo vistos como grupos distintos, fazem parte da composição da educação como estratégia de reconhecimento. Para as participantes, a educação produz o autorrespeito pelo trabalho da gestão, que garante uma abertura institucional para a autonomia mesmo diante do racismo presente na instituição. A autoestima, por sua vez, também é possibilitada por essa estratégia, mas é alcançada de forma limitada porque o campo da estima social das estudantes e dos estudantes negros na escola é compartilhado também por alunos e especialmente por professores racistas.

5.3 AS REDES AFETIVAS: “UM POUQUINHO DIFERENTE”

A rede afetiva apareceu nos relatos das estudantes como uma estratégia de reconhecimento e visibilidade em três diferentes momentos: nas discussões sobre autoconfiança, sobre autorrespeito e sobre autoestima. Os alunos e alunas relacionaram diretamente a rede afetiva com as três atribuições positivas do reconhecimento discutidas nas rodas de conversa. A única outra estratégia de reconhecimento que também conseguiu se conectar à autoconfiança, ao autorrespeito e à autoestima foi a criminalidade. As redes afetivas relatadas dizem respeito às conexões de afetos existentes entre pessoas próximas, em especial aos amigos e à família. Ao serem perguntados sobre formas de conseguir autoconfiança, os alunos começaram a descrever a rede afetiva como processo construtor de autoconfiança. Na segunda roda de conversa a aluna B (branca) falou: *“acho que uma parte que influencia (na autoconfiança) é as pessoas que têm ao seu redor”*. O aluno J (pardo) complementa, *“os pais, as pessoas, os amigos”* e o aluno N (branco) indica a importância da família nesse processo, *“eu acho que todo tipo de confiança vem de casa”*. Esses mesmos relatos continuaram nas discussões sobre autorrespeito e sobre autoestima.

A rede afetiva pode ser lida como um processo que passa segurança aos alunos e alunas negros. Uma das características da invisibilidade social causada pelo racismo é generalizar uma imagem falsa que degrada o sujeito negro e o deixa desconfortável, excluído do mundo social (Honneth, 2011). Fanon (2008) aponta para esse fenômeno ao indicar que o colonialismo estabelece para os sujeitos negros uma zona do não-ser, um espaço social que considera o negro como um não sujeito, como alguém fora do patamar de humanidade, como um sujeito invisível. Assim, viver na zona do não-ser significa estar apto para sofrer vários tipos de violência, viver em um estado constante de insegurança. A rede afetiva aparece nos relatos das rodas de conversa como estratégia de reconhecimento justamente porque ela tem o poder de oferecer visibilidade e segurança através da composição de grupos afetivos sociais que validam e apoiam as formas de vida dos estudantes negros. A aluna A descreveu esse processo ao relatar sua experiência com dois grupos diferentes, um grupo que praticava *bullying* com brincadeiras racistas e outro grupo de amigos que a acolhia.

Eles diziam que eu era feia, que eu parecia um bicho... E agora esses amigos que eu tenho agora que me ajudam, tipo, eu tenho sim uns amigos, eu tenho a liberdade de conversar, de contar tudo, tudo mesmo. E eu sei que eles vão me ajudar. E eu ainda tenho muita dificuldade, porque como eu disse, com a questão da do *bullying*. Eu ainda tenho. Eu ainda tenho um pouco de insegurança com qualquer tipo de comentário (Aluna A (negra), segunda roda de conversa).

Esse exemplo da aluna A mostra como a composição de uma rede afetiva pode ser importante para superar determinadas violências racistas. Os novos amigos compõem uma rede de afetos que fez a aluna A se sentir segura para ser quem ela é, para se sentir confortável consigo mesma em seu grupo social. Ao se estabelecer como uma fonte de segurança e de validação das experiências reais dos sujeitos negros, a rede afetiva consegue realizar seu papel de produzir resistência e reconhecimento, ou seja, produzir visibilidade. Esse exemplo indica como a rede afetiva se articula com as três atribuições positivas do reconhecimento para os alunos. A autoconfiança se concretiza na segurança, na confiança em si que o afeto das novas amizades produzem, o autorrespeito se realiza porque esse amigos conseguem fornecer condição para que essa aluna enfrente situações racistas dentro da escola como instituição, e a autoestima se concretiza na valorização de si no meio social produzida pela apreciação exercida pelo grupo.

A experiência da mulher negra diante do racismo foi colocada como exemplo de como a rede afetiva pode transformar situações nas quais o racismo afeta elementos como autoestima e autoconfiança. Na segunda roda de conversa a aluna L (negra) relatou que o racismo afeta *“não só a autoconfiança, mas a autoestima também. Porque, tipo assim, nós temos o padrão. Temos um padrão e geralmente esse padrão são mulheres brancas, cabelo*

liso, enfim". A vida cotidiana da mulher negra é marcada pela constante presença de estereótipos negativos que as posicionam em um espaço social de desprestígio (Collins, 2019). O racismo impede que essas mulheres acessem o padrão branco exibido socialmente como o ideal e dessa forma gera sofrimento ao prejudicar a autoestima, não se sentem valorizadas socialmente, e a autoconfiança, não se sentem dignas de amor e cuidado. Também é possível afirmar, a partir de Collins (2019), que essa assimetria com o padrão afeta o autorrespeito ao impedir historicamente que as mulheres negras acessem determinados espaços sociais. Após esse relato a aluna L indica que a sua rede de amizades produz autoconfiança e autoestima, por permitir que ela se sinta bem mesmo sem apresentar o padrão social vigente.

Além das amizades, a família foi tema recorrente das rodas de conversa, os estudantes mencionaram suas famílias de diversas formas, em diferentes momentos e muitas vezes descreveram as relações familiares como composição de uma rede afetiva de reconhecimento. Na primeira roda de conversa as discussões sobre família foram direcionadas aos contos do livro de Conceição Evaristo e o papel das famílias que apareciam nos diferentes contos. Ainda na primeira roda de conversa, ao descrever o conto *Olhos d'água*, no qual a história gira em torno de uma mulher negra buscando rememorar algumas características de sua mãe, a aluna E fala sobre sua percepção da importância da família na vida das pessoas negras retratada no conto:

É o que acontece com muitas mulheres e muitas pessoas negras. Na verdade, ela tem que sair de uma região na qual não tem muita oportunidade, muitas oportunidades para ir para as cidades grandes poderem trabalhar para poder sustentar e sustentar sua família e acabou tendo uma vida melhor também e para melhorar as condições de vida (Aluna E (branca), primeira roda de conversa).

A partir da segunda roda de conversa as discussões sobre família foram deixando de se direcionar apenas às famílias no livro e passaram a se referir à suas próprias famílias e ao papel exercido pelo núcleo familiar. Na segunda roda de conversa a aluna B (branca) disse: *"eu acho que na questão da autoconfiança a família é importante quando ela apoia"*. A aluna C (branca) contribuiu para a discussão nessa mesma roda de conversa: *"se você tiver sua mãe, seu pai te dando apoio, isso te deixa mais autoconfiante"*. Na quarta roda de conversa, os relatos se voltaram para a família e seu papel na construção da autoestima, o aluno N (branco) relatou: *"eu acho que começa dentro de casa, no núcleo familiar mesmo"*. A aluna L (negra) deu exemplo de sua família: *"em relação à casa, tipo minha mãe coloca no mais alto lugar que ela pode colocar as filhas dela"*. Dessa maneira, a família, assim como a amizade, foi posta pelas participantes da pesquisa como um elemento compositor dessa rede

de apoio que consegue gerar principalmente autoconfiança e autorrespeito. Porém, os alunos e alunas também apontaram que nem sempre a família cumpre esse papel de incentivo, nem sempre ela compõe a rede afetiva.

Na segunda roda de conversa depois dos relatos positivos sobre família, o Aluno J (pardo) faz uma ressalva acatada pelo grupo: *“tem famílias que não fazem isso (apoiam) também, né?”* Esse debate fez o grupo estabelecer dois tipos de família em relação ao racismo, uma família que apoia, reconhece, oferece carinho e consegue compor uma rede afetiva que contribui para a visibilidade social dos sujeitos negros e uma família que denega o reconhecimento e valida o racismo social dentro do núcleo familiar. A partir dos relatos do grupo foi possível perceber esses dois tipos de família. A aluna B (branca) trouxe o exemplo da experiência de sua tia negra em sua família, que a incentivava e a apoiava.

Ela sempre teve muito apoio da família, sempre ela foi muito incluída e mesmo ela sendo adotada, mesmo a minha avó falando não, você é adotada, mas você não deixa de ser minha filha. Ela sempre foi muito assim. Então ela sempre teve uma autoconfiança muito boa por causa disso, porque veio de casa. Então hoje ela faz tudo, tipo assim, nada impede ela de fazer as coisas, nem por ela ser preta, nem por ela sofrer racismo, e tudo porque ela já sofreu muito com isso. Ela já trabalhou com família racista e o pior é que a família racista que ela trabalhou também era preta. Aí eu acho que na questão da autoconfiança a família é importante quando ela apoia (Aluna B, segunda roda de conversa).

Por outro lado, a fala da aluna O (parda) sobre a experiência de sua mãe exemplifica o tipo de família que valida o racismo social.

Minha mãe é negra e foi criada por minha avó, que é branca e racista. Minha avó se casou com um negro e é racista. Ela sempre foi criada com minha avó raspando o cabelo dela, não sabendo pentear o cabelo dela ou falando que ela era negra e que ela não ia conseguir nada. Falava coisas para destruir a confiança dela. Então hoje em dia minha mãe está alisando o cabelo. Ela não pensa em ter o cabelo dela cacheado, ela não se sente confiante em trabalhar, em fazer algo desse tipo, porque minha avó sempre falou que ela nunca ia conseguir chegar longe, que ela não ia fazer faculdade, que ela não ia fazer nada e basicamente isso parece que destruiu ela” (Aluna O, segunda roda de conversa).

Esses exemplos, que indicam a existência dessas duas possibilidades de família, se estabelecem como relatos sobre reconhecimento e denegação de reconhecimento no núcleo familiar. Em Honneth (2003) a família é parte fundamental da esfera do reconhecimento afetivo, é através da experiência de cuidado da criança com a pessoa cuidadora na primeira infância que será possível estabelecer um tipo de exemplo normativo de reconhecimento. Quando esse processo acontece o resultado é a construção da autoconfiança. Porém, no caso da denegação do reconhecimento a experiência na primeira infância vai estabelecer um marco normativo de injustiça baseado nos maus-tratos como consequência do processo de denegação (Honneth, 2003). É possível considerar o relato da aluna B como um exemplo do processo bem sucedido de reconhecimento no núcleo familiar e o caso relatado pela aluna O como um

exemplo da denegação do reconhecimento, da validação do racismo na família que vai resultar nos maus tratos. Fanon (2008) entende que o racismo atravessa as experiências de vida de todos os sujeitos negros, inclusive as experiências familiares. Porém, a família negra pode servir como um ponto de apoio, um espaço seguro no qual o sujeito pode ser reconhecido no sentido afetivo sem ter que lutar por esse reconhecimento. Para Fanon (2008, p. 103), “enquanto o negro estiver em casa não precisará, salvo por ocasião de pequenas lutas intestinas, confirmar seu ser diante de um outro”. Assim, os exemplos apresentados marcam com clareza a ideia de que a família pode compor a rede afetiva como estratégia de reconhecimento, como apontado por Fanon (2008), ou pode denegar o reconhecimento e validar o racismo.

A família, quando protagoniza o reconhecimento afetivo dos sujeitos, se constitui, assim como as amizades, em elemento característico da rede afetiva como estratégia de reconhecimento e visibilidade. As redes afetivas foram descritas nas rodas de conversa como os processos de organização social que auxiliam no enfrentamento do racismo cotidiano. Ao fazerem parte de uma rede afetiva, os sujeitos negros conseguem se situar de forma minimamente confortável dentro dos espaços sociais, conseguem superar brincadeiras racistas dentro da escola, se sentir bem consigo mesmos e até se prepararem para possíveis situações racistas no futuro. Gabriel e Blasius (2023) realizam uma pesquisa sobre afetividade e racismo na educação infantil e concluem que muitas crianças negras que passam por situações de desigualdade afetiva, de desamparo, na educação infantil tendem a experimentar sofrimento de forma profunda e duradoura. Os relatos das rodas de conversa parecem confirmar essa afirmação no sentido de que os alunos e alunas estão se organizando em redes afetivas no ensino médio para não sofrer dores provindas do racismo e também para corrigir experiências anteriores de sofrimento. Porém, Gabriel e Blasius (2023) indicam a afetividade como uma forma de combater o racismo estrutural na escola, enquanto os alunos e alunas participantes da roda de conversa consideraram as redes afetivas como uma estratégia de combate a um racismo cotidiano e não estrutural. Os relatos da rede afetiva apresentavam uma distinção na qual a afetividade servia para combater as situações cotidianas de racismo, o *bullying* na escola, a falta de confiança, a insegurança, mas não funcionam como forma de combate ao racismo como estrutura. A única estratégia apontada como capaz de enfrentar e dar fim aos processos racistas foi a educação.

Sobre as atribuições positivas do reconhecimento, os relatos das rodas de conversa apontaram que as redes afetivas se mostraram eficazes e eficientes em todas as três, mas se organizam de forma distinta em cada uma das atribuições positivas. O papel da família e das

amizades foi destacado principalmente nas discussões sobre autoconfiança e autoestima, enquanto nas discussões sobre autorrespeito foi destacado, em especial, o papel das amizades na escola. A construção da autoconfiança é um processo que exige uma troca afetiva que envolve carinho, amor e cuidado (Honneth, 2003). Para as alunas e alunos participantes, a família e também as amizades conseguem fornecer essas características como forma de enfrentar o racismo. Por mais que o foco de Honneth (2003)¹⁷, na discussão sobre reconhecimento afetivo, seja as relações de cuidado entre criança e família, a amizade também é considerada um processo que constitui a esfera afetiva do reconhecimento. A amizade como expressão de reconhecimento pode ser lida como, para Honneth (2003, p. 175), “a experiência comum de um diálogo que nos absorve ou o estar-junto inteiramente espontâneo”. Os relatos dos participantes da pesquisa apontam que família e amigos têm uma força equivalente no que diz respeito à formulação de uma rede afetiva que consegue produzir visibilidade social para pessoas negras. A partir da criação de um esquema de apreciação social dentro do grupo, de segurança, de valorização dos modos de vida e das experiências concretas vividas, a rede afetiva fornece condições para que os sujeitos negros consigam se enxergar para além do estereótipo racista e consigam também lutar contra os preconceitos vividos.

Na discussão sobre autorrespeito, a rede afetiva se concentrou principalmente nas amizades. Enquanto fora da escola a família é protagonista dessas redes de afeto, no interior da escola são os amigos que constituem o protagonismo da rede afetiva. O racismo na escola, personificado nas falas e atitudes dos professores racistas, é combatido nas atitudes da gestão e na organização social e afetiva com os amigos. Por mais que o peso do racismo no cotidiano escolar seja grande, as participantes da pesquisa, ainda assim, acreditavam que a escola era um espaço confortável, justamente por causa dos amigos. A fala da Aluna L (negra), na quarta roda de conversa, exemplifica esse processo: “*eu acho agradável. Tirando os professores, a relação entre alunos eu acho agradável*”. É evidente o peso que a presença do racismo na escola tem nas experiências dos alunos negros, mas a relação entre alunos consegue produzir um efeito tão ‘*agradável*’ que possibilita formas de resistência no cotidiano escolar. O autorrespeito se constitui como a sensação de direito adquirido dentro da instituição escolar, direito de conseguir expressar suas subjetividades, de ter seus pedidos escutados, de ter força suficiente para lutar contra violências racistas. As amizades, como constituintes das redes

¹⁷ Em seu livro *O Direito da Liberdade*, Honneth produz uma discussão mais completa sobre as relações de amizade ao pensar essas relações como um conjunto constituinte da amizade como instituição social. Todavia, é possível afirmar que mesmo nesse livro as discussões sobre a relação entre amizade e reconhecimento ainda são um tanto quanto introdutórias.

afetivas, conseguem produzir todos esses efeitos dentro da escola. Para Collins (2009), crianças e adolescentes negros conseguem se organizar de diversas formas no interior da escola para transformar o ambiente escolar em um espaço seguro. Transformar um espaço racista em um espaço agradável pode ser entendido como busca por ser visto no espaço institucional da escola, como uma forma de construir o autorrespeito indicado por Honneth (2003). A própria participação majoritária de alunas e alunos negros no clube de literatura é um sinal da rede afetiva se organizando em busca do autorrespeito. A participação em uma pesquisa que busca debater racismo e reconhecimento na escola pode ser percebida como outro sinal de organização da rede afetiva em busca do autorrespeito.

Quando as discussões nas rodas de conversa se voltaram para a autoestima, a rede afetiva apareceu novamente como uma forma de buscar visibilidade social diante do racismo estabelecido. Assim como nas discussões sobre autoconfiança, a família e as amizades foram colocadas como co-protagonistas das redes afetivas que contribuem para a autoestima. A falta de autoestima foi relacionada ao desconforto do corpo negro em meio a um ambiente social majoritariamente branco. A Aluna D (negra) descreve o rebaixamento de sua autoestima quando estava em um condomínio repleto de pessoas brancas. *“Estranho. Estar em um lugar assim. Olhava para um lado, olhava para o outro. Sempre a sensação de que estava todo mundo sempre me encarando em qualquer lugar que eu fosse, assim, eu tinha a impressão de alguém me olhando um pouquinho diferente”* (Aluna D, quarta roda de conversa). Fanon (2008) aponta esse estranhamento como consequência de uma organização social racista que desloca os sujeitos negros para a zona do não-ser de uma forma que as pessoas negras se sentem desconfortáveis nesses outros espaços. A aluna D relata que já se sentiu dessa forma em diferentes espaços em várias vezes. A sensação de estar sendo encarada a todo momento se assemelha com a sensação de ser seguida pelos seguranças, como apontado pelos alunos na discussão sobre denúncia. Essas sensações dificultam a autoestima porque servem como uma espécie de confirmação fatalista da ideia racista de que você negro não pertence, não é uma pessoa digna suficiente para estar em determinado local. A dignidade está conectada diretamente ao processo de estima social, se o grupo que o sujeito faz parte não o reconhece como alguém digno, ele está passando por um processo de denegação do reconhecimento (Honneth, 2003).

O racismo faz com que a aluna D sinta que sempre tem alguém *“me olhando um pouquinho diferente”*, olhando de uma maneira que não deveria acontecer, como se ela fosse uma coisa e não uma pessoa. Fanon (1979) descreve esse processo como uma das características do mundo colonial regido pelo racismo como norma, como um processo de

uma negação sistematizada do outro. Ou seja, o racismo promove esse olhar “um pouquinho diferente” como maneira de invisibilizar o negro como sujeito, de negar sua existência como digna. Nesse sentido, a construção da autoestima das pessoas negras atravessa o racismo como um grande empecilho. No caso das participantes da pesquisa, a rede afetiva é uma das formas de se contornar esse empecilho e tentar combater esse racismo. As amizades vão servir como contraponto coletivo para a sensação de ser vista “*um pouquinho diferente*”, elas vão cumprir o papel de enxergar o sujeito negro como uma pessoa digna de receber reconhecimento. O relato das rodas de conversa indica que a rede afetiva, família e amigos, é tão importante que consegue fornecer uma sensação de visibilidade que subverte a sensação fatalista do racismo que busca impor a invisibilidade social causada pelo racismo, o conjunto de amigos produz um efeito capaz de retirar o véu da invisibilidade descrito por Du Bois (2021).

Dessa maneira, os relatos das rodas de conversa apresentaram a rede afetiva como uma estratégia complexa que consegue combater o racismo cotidiano, mas não consegue exercer um efeito significativo na estrutura do racismo. Essa estratégia de reconhecimento consegue se conectar às três atribuições positivas do reconhecimento. Ao oferecer amor, carinho e segurança, as famílias e amigos auxiliam na construção da autoconfiança, oferecendo essas características como forma do sujeito negro se sentir seguro, incluído e visto como ele realmente é. A rede afetiva, principalmente as amizades, também oferece visibilidade ao servir como respaldo, ao servir como escuta, ao oferecer pertencimento a um grupo, tudo isso se constitui como alternativas de combate ao racismo no ambiente escolar. Além disso, a autoestima também é alcançada pois a rede afetiva fornece uma sensação de visibilidade, de pertencimento aos sujeitos negros. Assim, através de sua representação coletiva e direcionamento emancipatório para o objetivo generalizado de combater a invisibilidade social causada pelo racismo, a rede afetiva pode ser vista como uma estratégia de reconhecimento.

5.4 A CRIMINALIDADE: “O JEITO QUE VOCÊ É TRATADO DIZ MUITO SOBRE A PESSOA QUE VOCÊ VAI SE TORNAR UM DIA”

Assim como a rede afetiva, a criminalidade foi posta pelo grupo como capaz de produzir as três atribuições positivas do reconhecimento. Porém, a criminalidade não aparece nos relatos das alunas e alunos logo como uma estratégia de visibilidade, antes a ideia do crime e seus desdobramentos aparecem como tema. Apesar das referências literárias

incidirem sobre a temática da criminalidade, as alunas e alunos discutiram o crime a partir de considerações suas e não dos exemplos dos livros. As discussões se localizaram principalmente na segunda e na terceira roda de conversa e foram iniciadas a partir de uma colocação da aluna A no segundo encontro. Enquanto discutia sobre a importância dos amigos e da rede afetiva no processo de construção de autoconfiança, a aluna A relacionou diretamente a ausência da rede afetiva com o surgimento do crime como oportunidade para pessoas negras.

É porque a gente vê a convivência e, sei lá, o jeito que você é tratado, diz muito sobre a pessoa que você vai se tornar um dia. Inclusive, eu acho que é por isso que tem tantas pessoas negras que se tornam, principalmente meninos, que se voltam pro crime. Puramente pelo jeito como são tratados (Aluna A (negra), segunda roda de conversa).

A partir dessa fala o crime passa a ser um dos temas debatidos nas rodas de conversa, nesse momento não ainda como uma estratégia de visibilidade, mas como uma possível consequência da invisibilidade social causada pelo racismo. A ideia de que o crime pode ser resultado da forma de tratamento que os sujeitos negros recebem relaciona racismo, invisibilidade social, reconhecimento e criminalidade. *“O jeito que você é tratado”* representa um fator condicionante que pode resultar na escolha do crime como opção. A ideia da aluna mostra que sujeitos que têm o seu reconhecimento denegado constantemente, através das formas de tratamento, podem buscar o envolvimento no crime como uma resposta direta a esse processo de denegação. Para Honneth (2003), a denegação do reconhecimento serve como catalisador para a luta por reconhecimento. No caso da fala da aluna A, o tratamento de invisibilidade colocado para meninos negros, a denegação, pode se tornar motivação para entrada no crime. Apesar da aluna A, no momento dessa fala, não relacionar diretamente a entrada no crime como forma de busca por reconhecimento, é possível fazer essa conexão inicial entre denegação, invisibilidade social e entrada no crime como expectativa de reconhecimento, já que o sujeito entra no crime em busca de ser tratado de outra forma.

A denegação do reconhecimento como catalisador da entrada de meninos negros no crime é constituída pelo paradoxo da invisibilidade social da população negra. A ideia de que o negro é visto como seu estereótipo antes de ser realmente visto como sujeito digno de apreciação social, apresentada por Fanon (2008), foi apontada pelo grupo como indicativo da relação entre a invisibilidade, ser visto apenas como o estereótipo de sua raça, e a entrada no crime. Na terceira roda de conversa, a aluna K (negra) elucidou essa relação: *“eu acho que como elas já são vistas assim, então se ela tipo, entrar de vez nisso, não vai fazer diferença, porque é uma coisa que eles já pensam ser”*. *“Como elas já são vistas assim”* indica que

muitas pessoas negras são vistas, não como sujeitos, mas sim como criminosos. Esse é um exemplo da formulação do paradoxo da invisibilidade social estruturada pelo racismo, o sujeito negro é visto, possui um foco, uma vigilância sobre ele, mas é visto como algo ruim e não visto de verdade como ele é, é visto como criminoso e não percebido como sujeito. As alunas estão apontando a diferença, teorizada por Honneth (2011), entre “ver”, como ato cognitivo, e “perceber” como ato de atribuição de reconhecimento. Dessa maneira, a criminalidade se constitui como um caminho formulado por uma lógica bem estabelecida, ela se transforma em um resultado provável que, de alguma maneira, se apresenta para pessoas negras como algo previamente estabelecido, como relatado pela aluna K: *“entrar de vez nisso não vai fazer diferença, porque é uma coisa que eles já pensam ser”*.

Esse processo fatalista resulta na ideia geral de que a criminalidade pode ser percebida por esses sujeitos negros como uma saída fácil de determinadas situações vivenciadas. O crime se apresenta como uma oportunidade presente em um meio social de oportunidades escassas para jovens negros. No terceiro encontro, a aluna D (negra) apresenta essa situação: *“eles querem sair da situação que vivem, de certa forma esse é o jeito mais fácil, eu acho. Na cabeça deles é mais fácil que fazer outras coisas”*. Essa fala coloca a criminalidade como um elemento que pode oferecer um tipo de saída de situações vividas que são frutos da invisibilidade social produzida pelo racismo. Fanon (2008) indica que ao serem tratados como invisíveis, como uma representação caricata de um estereótipo racial, os sujeitos negros são direcionados para assumir determinados estereótipos como forma de buscar certo tipo de reconhecimento, ser reconhecido pelo estereótipo performado. Nesse momento a criminalidade começa a se desenhar nas falas do grupo, não só como um elemento de vida de alguns sujeitos negros, mas também como uma maneira de buscar reconhecimento, como uma possível estratégia de visibilidade diante do racismo.

O grupo conectou a criminalidade, como saída fácil de problemas sociais, com o processo de falta de esperança produzido pelo racismo. O crime se constitui como uma estratégia de reconhecimento porque se manifesta como oportunidade em meio a um ambiente de desesperança. A professora A contribui para discussão do grupo ao falar: *“eu acho que falta para essas pessoas esperança”*. Prontamente a aluna H (negra) responde que a falta de esperança não é um processo intrínseco à existência dos sujeitos, mas sim um processo aprendido através das diversas experiências de vulnerabilidade produzidas pelo racismo. *“Acho que tiraram as esperanças deles durante o crescimento e na infância. Acho que desde a infância tiraram a esperança dessas pessoas, porque elas já nascem em um local completamente preconceituoso”* (ALUNA H, terceira roda de conversa). Assim, a

criminalidade é entendida pelo grupo como resultado de diversos motivos, inclusive o processo de desesperança aprendida estabelecido pelo preconceito vivido. Parte da estratégia de dominação racista e colonial é justamente retirar a esperança de sujeitos negros para que eles se mantenham em uma posição de subalternidade (FANON, 1979). Vale ressaltar que o grupo não isentou de responsabilidade esses sujeitos envolvidos no crime, apenas apontou que a invisibilidade social causada pelo racismo pode ser entendida como um dos fatores que fomenta a entrada de diversos jovens negros na vida criminoso.

A desesperança aprendida pode levar o sujeito a encontrar no crime *“o jeito mais fácil”* de sair de determinadas situações. Assim, a criminalidade pode ser considerada uma estratégia de reconhecimento. O grupo confirma essa ideia na terceira roda de conversa logo após serem perguntados se acreditavam que as pessoas negras entravam no crime com o objetivo de serem vistas. A resposta do grupo é um sim, unânime, seguido de explicações e exemplos. *“Acho que até porque, tipo, geralmente nas favelas, tipo assim, os os traficantes, né? A galera lá que comanda, acho que vai até por questão de respeito, né?”* (Aluna A (negra), terceira roda de conversa). Rapidamente o aluno J (pardo) aponta outro elemento além do respeito: *“tipo o poder”*. *“Um poder que eles não tinham”* (Aluna H (negra), terceira roda de conversa). *“Eles usam o crime para ter essa visibilidade, esse poder”* (Aluna A, terceira roda de conversa). Depois desse diálogo, a professora B faz uma fala, acatada pelo grupo, que resume a discussão: *“é realmente uma forma de ser alguém”*. A aluna A ainda finaliza a discussão: *“eles vão ter mais respeito dos outros”*. Assim, respeito, poder e visibilidade, apontadas como consequências diretas da vida no crime, são elementos que compõem uma determinada forma de *“ser alguém”*. Entrar na vida do crime significa assumir o estereótipo do negro criminoso, porém mesmo na confirmação desse estereótipo existe um tipo de visibilidade que é entregue para esses sujeitos. Para Paiva (2019), os sujeitos se organizam em grupos na vida criminoso, conseguem ganhar respeito de seus pares e passam a assumir uma posição de poder diante da comunidade. Ou seja, o que o grupo participante da pesquisa indicou pode ser entendido como a ideia de que a criminalidade é uma estratégia de visibilidade. O caráter coletivo das associações criminosas indica a estruturação da criminalidade como uma estratégia de reconhecimento. Por mais que o objetivo generalizado desses criminosos não seja diretamente o fim da invisibilidade social causada pelo racismo, existe na organização dos coletivos criminosos, para Paiva (201), a ideia generalizada do crime como forma de combater injustiças sociais. Assim, os sujeitos criminosos se orientam em um tipo de horizonte generalizado que acreditam ser emancipatório.

Ao escrever sobre as condutas confessionais no norte do continente africano, Fanon e Lacaton (2020) descreve sociologicamente o crime como a quebra de valores sociais cristalizados. Para Fanon e Lacaton (2020) essa quebra de valores acontece porque existe uma falha na relação de pertencimento, de reconhecimento, entre o grupo e o sujeito. Assim, o crime, como quebra de valores compartilhados, é precedido pelo não pertencimento, pela exclusão social dos sujeitos negros. É possível afirmar que o crime se estabelece como o resultado do não reconhecimento do grupo para com o sujeito e também como uma forma do sujeito exigir certo tipo de reconhecimento de volta. Assim, o postulado de Fanon e Lacaton (2020), em acordo com os relatos das participantes da pesquisa, indica que o crime pode ser lido como resultado da invisibilidade social causada pelo racismo e também como uma forma de conquistar visibilidade. Essa contradição entre “invisibilidade causa” e “visibilidade efeito” compõe a criminalidade como estratégia de reconhecimento. A visibilidade oferecida pela criminalidade se realiza na participação do sujeito em um coletivo criminoso e na imagem de poder que o criminoso impõe sobre sua comunidade. Para Pires (2023), a organização criminosa em coletivos se caracteriza como um tipo de luta por reconhecimento.

Vale destacar que a visibilidade em disputa na criminalidade, como estratégia de reconhecimento, é uma visibilidade malograda, marcada por um estereótipo, mas um tipo de visibilidade que oferece, como apontado pelas alunas, poder e respeito para os sujeitos negros. Ao não receber certo tipo de visibilidade social de sua comunidade, o sujeito negro se volta para o crime para assumir um tipo de visibilidade condicionada pelo estereótipo da raça. Por mais que o poder e respeito estejam vinculados à imagem da organização criminosa e à ideia do criminoso negro, esses sujeitos conseguem substância material, moral e afetiva dentro de seu coletivo, conseguem ser vistos socialmente como representantes de algo. Ao pesquisar sobre facções, violência e reconhecimento, Pires (2023) indica que a organização coletiva criminosa auxilia o sujeito a “possuir capitais simbólicos que denotam valorações positivas e distinções em relação aos demais”. Mesmo condicionada pelo estereótipo racial, a criminalidade consegue municiar substancialmente os sujeitos com elementos que geram visibilidade, que geram reconhecimento. Para Honneth (2011), a visibilidade como reconhecimento é conquistada através da apreciação social. A criminalidade oferece aos sujeitos negros uma apreciação social que pode ser compartilhada com seus pares e com pessoas de sua comunidade. Dessa forma, mesmo condicionada pelo estereótipo de raça, é possível afirmar que a criminalidade se constitui como uma estratégia de reconhecimento e visibilidade.

Diante do que foi colocado pelo grupo nas rodas de conversa, é possível conectar a criminalidade com todas as três atribuições positivas do reconhecimento discutidas. A criminalidade como estratégia consegue reinterpretar de forma criativa as normas sociais vigentes que excluem o sujeito negro e, com isso, se aproxima das atribuições positivas do reconhecimento. O grupo apontou nas rodas de conversa que duas características se destacam depois que o sujeito passa a se envolver com o crime, respeito e poder. É possível destacar que o respeito indicado pelo grupo é uma representação do autorrespeito como consequência do reconhecimento jurídico em Honneth (2003). Por mais que o crime funcione fora das normas legais de determinado país, os coletivos de sujeitos envolvidos no crime, como as facções, conseguem estruturar um conjunto de normas próprias que institucionalizam a criminalidade (Paiva, 2019). Assim, quando os sujeitos negros são aceitos, são considerados partes constituintes dessas regras próprias, eles conseguem construir o autorrespeito em relação ao seu coletivo e, também, à comunidade que passa a enxergar o sujeito criminoso como pertencente a esse coletivo que impõe respeito. Por mais que esse respeito seja condicionado ao medo do criminoso, ele continua exercendo a função de respeito. Como indicado pela aluna A no terceiro encontro: *“eles vão ter mais respeito dos outros”*. Os jovens negros saem de uma situação de invisibilidade em que não eram respeitados, nem apreciados, e passam a representar uma figura que é respeitada pela comunidade e pelos seus pares.

Da mesma forma que a criminalidade contribui para a formulação do autorrespeito, ela também pode contribuir para a formação da autoestima como atribuição positiva do reconhecimento. O poder, apontado pelo grupo de pesquisa como característica advinda da criminalidade, pode ser entendido como um elemento produtor de estima social. A autoestima para Honneth (2003) se estabelece na percepção social do sujeito como alguém que possui determinado valor, que merece ser estimado. Quando o poder se torna característica desses sujeitos envolvidos no crime existe uma valorização do sujeito no meio social, como alguém detentor de poder. Por isso a aluna A utiliza visibilidade e poder como sinônimos: *“eles usam o crime para ter essa visibilidade, esse poder”*. Para Pires (2023), os coletivos criminosos funcionam socialmente porque conseguem estabelecer sua existência ao exercerem relações de poder entre si e para com a comunidade. Assim, a valorização social acarretada pelo exercício de poder do criminoso funciona como um processo de estima social, que por mais que condicionada pelo terror produzido pelo crime, proporciona autoestima para os sujeitos negros envolvidos no crime. O poder funciona como uma forma do sujeito negro mostrar que precisa ser visto, precisa ser respeitado pela função que agora ele exerce diante da sociedade.

No que diz respeito à esfera afetiva, a criminalidade também é vista, pelas participantes da pesquisa, como capaz de produzir autoconfiança através do reconhecimento afetivo. É possível perceber a relação entre criminalidade e afetividade na fala da aluna A, que estabelece uma relação entre a falta de um tratamento adequado e o envolvimento no crime como consequência. Essa fala da aluna A é um desdobramento da discussão anterior do grupo na segunda roda de conversa sobre a importância da afetividade para combater a invisibilidade social do racismo, sobre o papel das redes afetivas como estratégia de reconhecimento. A colocação “*o jeito que você é tratado diz muito sobre a pessoa que você vai se tornar um dia*” se refere à composição afetiva desses tratamentos. Para a aluna A, meninos negros se envolvem com o crime para buscar saída dos maus-tratos vivenciados em situações de vulnerabilidade causadas, entre outros fatores, pelo racismo. Para Honneth (2003) o efeito da ausência do reconhecimento afetivo são os maus-tratos, a denegação do reconhecimento impossibilita a formação da autoconfiança e formaliza a realização de maus-tratos. Assim, a criminalidade como estratégia de reconhecimento busca uma nova maneira de receber tratamento que inviabilize os maus-tratos e produza autoconfiança. Para Paiva (2019), as facções se fortalecem na criação de laços afetivos entre os integrantes de seu grupo, a ideia de que fazem parte de uma família produz um reconhecimento que solidifica esses coletivos. Dessa maneira, a criminalidade consegue oferecer cuidado, carinho, atenção e amor através da participação dos sujeitos negros nesses coletivos, o sujeito passa a ser visto como alguém que merece esses atributos. Logo, a autoconfiança se transforma em um resultado desse processo de fortalecimento dos laços afetivos através da organização da vida no crime em família.

A criminalidade como estratégia de visibilidade foi posta nas rodas de conversa como uma realidade exterior à escola, ao grupo de participantes. Por mais que seja possível afirmar a expansão da influência das facções dentro do ambiente escolar, no caso dos participantes da pesquisa essa tese não foi colocada para a discussão. Eles utilizaram exemplos e descrições de acontecimentos que ocorrem fora do espaço institucional da escola. Porém, vale ressaltar que as participantes da pesquisa não trataram o crime como um tema distante, mas sim como algo próximo da realidade vivida. Assim como a maioria das estratégias de reconhecimento apontadas, a criminalidade se mostrou combatente de um racismo cotidiano e não do racismo em sua expressão estrutural. Por mais que o crime signifique aquisição de poder, respeito e melhores tratamentos, ele não tem efeito, a partir dos relatos dos participantes, sobre o racismo estrutural, não tem como o crime acabar com o racismo ou transformar a sociedade. A função da criminalidade seria resolver as situações cotidianas de invisibilidade causadas

pelo racismo, através da participação do sujeito negro nos coletivos morais e afetivos estabelecidos pelo crime. Essa discussão sobre a relação entre racismo estrutural e racismo cotidiano atravessa todas as estratégias abordadas, mas ganha ênfase maior nas discussões sobre violência durante a última roda de conversa.

5.5 IMPOR-SE: “FAZ VOCÊ SER UMA PESSOA DEFINIDA”

Na terceira roda de conversa a ideia de impor-se foi posta pelo grupo como uma estratégia de reconhecimento capaz de contribuir para a construção do autorrespeito. Ao contrário de todas as outras estratégias de reconhecimento e visibilidade, o ato de impor-se foi apontado pelo grupo de forma pontual apenas em um momento, na discussão sobre racismo e autorrespeito. Durante a discussão do terceiro encontro o grupo apontou que a ideia de construir o autorrespeito era dificultada pela presença do racismo como produtor de invisibilidade social. Quando perguntados sobre como construir autorrespeito diante do racismo, a aluna H (negra) logo pontuou: *“na verdade não é fácil”*. Novamente o racismo foi posto pelo grupo como um empecilho na conquista de reconhecimento do sujeito negro. Diante desse cenário a aluna A (negra) aponta a ideia de impor-se como possível estratégia de reconhecimento: *“a pessoa não pode ficar naquele papel de se diminuir, tem que se impor, quando tiver a oportunidade de liderar tem que abraçar essas oportunidades, entendeu? Eu faço muito isso”*. A ideia da aluna A é exercer a imposição de si como resposta direta a um processo de diminuição do self característico do racismo, ao impor-se o sujeito negro afirma sua posição digna de receber respeito e exige reconhecimento, exige ser visto.

Quando a aluna A fala sobre *“oportunidade de liderar”*, ela está usando o exemplo de sua atuação como líder de turma na escola. Ela exerce a imposição de si através do cargo de liderança e consegue respeito da gestão, dos professores e dos colegas ao se afirmar como uma pessoa negra que é sim digna de exercer aquela função, digna de receber o reconhecimento dentro da instituição. O autorrespeito em Honneth (2003), lido aqui como consequência do direito adquirido institucionalmente, pode ser entendido pelo exemplo de liderança da aluna A na escola. O aluno J (pardo) cita um exemplo de uma outra colega negra que também utiliza a estratégia de impor-se para ser reconhecida dentro do espaço escolar: *“tem uma colega que é assim. Ela sempre se coloca, ela é a história registrada aqui neste livro (aponta para o livro da Djamila Ribeiro na mesa), todo mundo quer chamar ela para resolver as coisas”*. O aluno J compara a fala da aluna A e o comportamento de sua outra colega com a história de vida de Djamila Ribeiro em *Cartas para minha vó* como exemplo de

história de uma mulher negra que se impõe como forma de exigir reconhecimento nos espaços que ela frequenta. Por mais que a aluna A se refira à sua liderança na escola para relacionar a imposição de si com o autorrespeito diante do racismo, o impor-se também é colocado como um elemento fora da escola, a ideia de “*abraçar oportunidades*” se refere tanto ao ambiente escolar quanto a espaços fora da escola.

A aluna L (negra) explica a imposição de si como estratégia de reconhecimento com uma frase simples, mas repleta de significado. Para a aluna L, na terceira roda de conversa, impor-se: “*faz você ser uma pessoa definida*”. Assim, impor-se é um meio para a pessoa negra se tornar alguém definido, ser constituído de sentido, de função na sociedade. Impor-se como forma de conquistar auto-definição significa um ato de afirmação de si diante do outro social. Ao apontar essa discussão relacionada à ideia de autorrespeito, a aluna L estrutura a ideia de definir-se como ação de se projetar para o outro como alguém digno de pertencer ao espaço social que está ocupando. Por mais que a descrição dessa estratégia se dirigiu de forma prioritária ao espaço escolar, com os exemplos de se impor na escola e abraçar as oportunidades na escola, é possível afirmar que tanto a ideia de “*abraçar oportunidades*” quanto a ideia de tornar-se uma pessoa definida são ações também direcionadas aos espaços fora da escola. Essas descrições indicam o impor-se como estratégia de reconhecimento que projeta o sujeito negro, diante do meio social, como alguém que tem direitos e que pertence e deve ser tratado como pertencente de espaços sociais como as instituições, inclusive a escola. É possível estabelecer um paralelo entre o impor-se indicado pelo grupo como estratégia de reconhecimento e a ideia de “fazer-me conhecer” defendida por Fanon (2008). Diante da constante denegação do reconhecimento e da invisibilidade social produzida pelo efeito de reificação do racismo, o sujeito negro precisa agir, precisa tentar ser visto como alguém digno de receber apreciação social (Oliveira e Barros, 2024). Para Fanon (2008, p. 108), “uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer”. Assim, esse fazer-me conhecer pode ser lido como um processo de definição de si que é resultado do impor-se como estratégia de reconhecimento.

Impor-se como estratégia de reconhecimento busca conceder visibilidade ao sujeito negro através da projeção de si diante do outro em um cenário de invisibilidade, corresponde à ideia de afirmar-se diante do outro como maneira de garantir a definição de si como alguém que merece ser visto. Apesar de aparentar ser uma estratégia de caráter individual e não coletivo, o impor-se é pensado pelo grupo como ato de encontro com o outro social, uma ação direta do eu para o outro. Dessa forma, essa estratégia assume o caráter coletivo no sentido de que é pensada como uma ação do eu para fora, uma experiência compartilhada com os

parceiros sociais. Ao se estruturar como uma projeção de si para o outro, essa imposição pode ser compartilhada com outros sujeitos negros e, necessariamente, é dirigida ao outro social, ou instituição, que denega o reconhecimento. Impor-se é uma estratégia que pretende alcançar a visibilidade social através da afirmação de si como ato compartilhado do eu para os outros e se constitui no confronto cotidiano com o racismo. Assim, essa estratégia, como apontada pelo grupo nas rodas de conversa, age sobre o racismo vivenciado no dia a dia pelas pessoas negras, sobre a invisibilidade causada nessas relações cotidianas. Porém, essa estratégia foi colocada pelo grupo como incapaz de derrotar o racismo como estrutura. A distinção entre racismo cotidiano e estrutural foi exemplificada com mais cuidado pelo grupo no último encontro e será abordada no item 5.7, que discorre sobre a violência como estratégia de reconhecimento.

5.6 AUTOCONHECIMENTO E AUTO-INVESTIMENTO: “A GENTE TEM QUE SE CONHECER PARA PODER SE RESPEITAR”

Uma das estratégias apontadas pelo grupo foi exposta em dois termos distintos, mas que representam a mesma estratégia de visibilidade e reconhecimento, os termos autoconhecimento e auto-investimento. Essa estratégia pode ser vista de forma distinta das outras apresentadas nas rodas de conversa pois, é possível considerar que ela se estrutura através de um caráter mais individual que coletivo. Apesar de orientar-se pelo objetivo generalizado de combater a invisibilidade social causada pelo racismo, o autoconhecimento/auto-investimento se constitui não como uma ação do eu para o outro, mas sim do eu para o próprio eu. Todas as outras estratégias cumprem a função de atingir o objetivo generalizado através de ações possíveis de serem compartilhadas entre os parceiros sociais, essa estratégia, porém, parece se realizar no investimento de si para si. Assim, essa estratégia acontece, por exemplo, ao contrário do impor-se, que pode ser entendido como um investimento em si projetado para o outro, no autoconhecimento o investimento em si é projetado para o próprio eu. O autoconhecimento/auto-investimento foi descrito pelo grupo nessa configuração em dois momentos distintos, na discussão sobre autorrespeito e na discussão sobre autoestima.

Na terceira roda de conversa, durante as discussões sobre o racismo como elemento que impede a construção do autorrespeito na relação do sujeito negro com os grupos e instituições sociais, a aluna H (negra) faz a primeira referência ao autoconhecimento/auto-investimento como estratégia de visibilidade: “*eu acho que a gente só*

consegue o autorrespeito quando a gente tem o autoconhecimento. E isso a gente tem que se conhecer pra gente poder se respeitar". A aluna H traz a ideia de se conhecer como forma de conseguir produzir respeito sobre si mesma diante de uma sociedade malograda pelo racismo. A visibilidade social seria adquirida através da construção de uma imagem de si estabelecida para além do estereótipo racista, uma imagem digna de pertencer a grupos sociais, digna de receber e exercer direitos. Para Fanon (2008), é muito difícil para o sujeito negro viver em uma constante dissociação entre a ideia que tem de si e a ideia racista que é produzida sobre ele. Ao apontar que *"a gente tem que se conhecer para se respeitar"* a aluna H está apostando no autoconhecimento como maneira de fugir dessa dissociação entre o eu real e o eu estereótipo. O grupo concorda com essa afirmação da aluna H e aponta para a escola como espaço favorável, compatível com essa aventura de autoconhecimento. Assim, a escola representa a função de auxiliar na trajetória de produção do conhecimento de si para conseguir autorrespeito.

Na quarta roda de conversa, esse debate é retomado durante a discussão sobre autoestima. A aluna L (negra) indica uma solução individual para construção da autoestima como um possível contraponto à rede afetiva como única estratégia possível para essa atribuição positiva do reconhecimento: *"uma coisa que eu acho também, que é bom ter a autoestima, sem depender de amigos, família. Uma hora eles vão vacilar"*. A ideia da aluna L é confiar em si como forma de não depender sempre da sua rede afetiva para construir autoestima. Essa ideia pode ser lida como uma relação direta com a proposição de Ribeiro (2021) de que a mulher negra empoderada consegue enfrentar diversas situações de racismo. A aluna L busca empoderar-se através de uma independência da rede afetiva. O grupo fica dividido sobre essa ideia, alguns reafirmam a importância da rede afetiva, outros apontam para a necessidade da independência, defendida pela aluna L, e outros ainda defendem uma junção entre esses dois elementos. A aluna L, então, reforça seu argumento: *"eu acho que é tipo assim. Na forma que você, eu me acho bonita com algo, eu vou investindo nisso. Acho interessante. Tem gente que é mais coisa intelectual, sei lá, vai investir no que gosta, entendeu? Até se sentir bem sozinha"*. Investir no que gosta representa a forma de criar uma afirmação de si que não dependeria do outro. Assim, esse auto-investimento se configura da mesma maneira que o autoconhecimento indicado anteriormente pela aluna H, representam uma forma de criar afirmações de si, não para o outro, ou pelo outro, mas sim para si próprio e conseqüentemente produzir autorrespeito e autoestima no decorrer desse processo. Autorrespeito como noção de sujeito detentor de direitos e pertencente aos espaços disputados

socialmente, e autoestima como estabelecimento de uma imagem de si digna, tal qual o outro social.

O grupo permanece dividido a respeito da proposta do auto-investimento da aluna L, o que faz ela, ainda na quarta roda de conversa, reforçar seu argumento sobre o poder dessa estratégia individual: *“tudo depende de você, mas tipo, depende de você... E quando você conseguir precisar voltar atrás, tipo ah, vacilei nisso, eu preciso de alguém que me console ou me dê um apoio, alguma coisa assim, aquela pessoa pode não estar mais aqui, vai ficar desamparada”*. O aluno N (branco) responde apontando a importância da rede afetiva: *“por isso que às vezes é bom ter incentivo”*. Por último a aluna L conclui seu argumento: *“prefiro um auto-incentivo e pra mim é mais confiante e mais certeza que eu vou estar ali”*. Depois dessa fala o grupo continua dividido e passa a discutir sobre a violência como estratégia de reconhecimento. O auto-investimento apresentado pela aluna L, assim como o autoconhecimento defendido pela aluna H, funciona como uma forma de seguro de si contra injustiças do outro social, eu me incentivo e conheço mais a mim mesmo como maneira de se preparar, ter repertório suficiente, para enfrentar os desafios impostos pelo racismo. Dessa maneira, o autoconhecimento/auto-investimento se estrutura como estratégia de visibilidade na tentativa de criar um eu forte o suficiente para lidar com a invisibilidade social produzida pelo racismo.

Fanon (2008) indica que o racismo tem a capacidade de fragmentar o ego do sujeito negro, que a experiência de vida do sujeito negro no mundo branco é tão atravessada de forma violenta pelo racismo que esse sujeito tem seu ego fragmentado. Essa fragmentação significa a divisão do eu do sujeito negro em várias imagens distintas e conflitantes, em especial, imagens marcadas pelo estereótipo de raça e imagens que tentam escapar desses estereótipos pré-concebidos. Assim, quando o sujeito negro busca ser reconhecido ele precisa superar também a fragmentação de seu ego, por isso a luta por reconhecimento, em Fanon (1979), é responsável por elevar a consciência, desfragmentar o eu. O conceito de duplo narcisismo em Fanon (2008) explica esse processo de fragmentação ao apontar que a consciência do sujeito negro está cindida entre a ideia de ser quem ele é, uma pessoa negra, e buscar ser uma outra coisa, um sujeito branco, um sujeito que recebe reconhecimento e é considerado humano. Essa ideia do duplo narcisismo é uma referência direta à dupla consciência que Du Bois (2021) utiliza para explicar a constituição do negro nascido nos Estados Unidos, que vive em estado de contradição constante por ser estadunidense e, ao mesmo tempo, ser negro. Outro conceito do Du Bois (2021) que auxilia essa discussão é a ideia de “véu”, uma caracterização do racismo como estrutura que impede o negro de ver a si mesmo como sujeito digno e

impede o branco de enxergar o negro como alguém além de determinado estereótipo. A fragmentação do ego, o duplo narcisismo, o véu, são conceitos que apontam que o racismo projeta uma concepção racista e falsa do si-mesmo sobre as pessoas negras. Logo, o autoconhecimento/auto-investimento se transforma em estratégia de visibilidade na medida que se constitui como maneira de furar o véu, de assegurar um ego não fragmentado como forma de combater a invisibilidade. Essa ideia apresentada nas rodas de conversa pode ser entendida como um movimento que faz a pessoa negra se conhecer, investir em si, para que consiga construir um eu sem a presença de estereótipos como marcadores. Assim, o autoconhecimento/auto-investimento combate a invisibilidade na medida em que contribui para que o sujeito negro se constitua como alguém para além dos estereótipos que, justamente, condicionam a invisibilidade.

O autoconhecimento/auto-investimento foi colocado como uma forma de combater o racismo cotidiano dentro e fora da escola pelo grupo. A escola em questão auxilia nesse processo ao deixar os alunos mais confortáveis e propensos a jornadas de auto-investimento. Fora da escola essa estratégia também acontece em um mesmo sentido de afirmação de si. No entanto, apesar do grupo indicar nas rodas de conversa o autoconhecimento/auto-investimento como uma estratégia de reconhecimento e visibilidade, o caráter mais individual dessa ação a diferencia de todas as outras e induz ao questionamento sobre como ela pode ser considerada uma estratégia mesmo exercendo uma orientação individual ao invés de coletiva. Por mais que ainda exista um objetivo generalizado, que pode ser compartilhado pelo grupo, de combater o racismo, o autoconhecimento/auto-investimento busca alcançar esse objetivo não através da via de contato social com o outro, mas através de uma afirmação de si voltada para si. Nas rodas de conversa as participantes não deixam uma resolução clara para esse problema, mas garantem que o autoconhecimento/auto-investimento é uma forma que eles utilizam para combater a invisibilidade social causada pelo racismo. Por mais que o caráter coletivo da ação não tenha ficado elucidado nas rodas de conversa, dada a importância e o destaque que o grupo deu a essa ação, ela fica registrada aqui como uma estratégia de reconhecimento, diferente das demais, já que parece atuar para as participantes das rodas de conversa em um nível individual.

A análise dessa estratégia possibilita também uma reflexão que pode ser encaminhada em um sentido coletivo. Apesar das falas das alunas respaldarem o caráter individual de suas ações, é possível encontrar no autoconhecimento/auto-investimento a presença da característica coletiva em algum nível. Essa solidão descrita nas falas das alunas H e L é aparentemente isolada, mas o processo de conquistar essa solidão, a integração de um eu

seguro de si, a ponto de não precisar do apoio do outro, é um processo social afetivo complexo que pode ser observado de forma coletiva na sua composição. A fala da aluna L que menciona o possível vacilo de outras pessoas, mas confia na segurança de si mesma para estar sempre lá, pode ser uma indicação desse processo de afirmação do eu para si mesma como maneira de também afirmar seus semelhantes. Como consequência disso, é possível entender, indiretamente, que uma pessoa negra que se auto-afirma diante dos racismos, por fim, afirma conjuntamente seu coletivo. É como se o egoísmo fosse racional ao afirmar o direito de libertação de um e, por consequência, de seus semelhantes. Portanto, a configuração dessa estratégia de reconhecimento e visibilidade se apresenta de forma complexa por se estruturar de forma mais individual, como apontado pelas participantes da pesquisa, mas também por permitir uma interpretação de certa coletividade no processo de sua execução.

5.7 A VIOLÊNCIA: “NÓS CARREGAMOS O PESO, NÓS CARREGAMOS UMA DOR QUE VEM DOS NOSSOS ANTEPASSADOS”

A violência foi tema recorrente das rodas de conversa, do primeiro até o último encontro os participantes da pesquisa debateram sobre violência de forma direta ou indireta. Porém, assim como a criminalidade, a violência não toma forma como estratégia de reconhecimento nas falas das alunas e alunos desde o início, só se apresenta dessa maneira na última roda de conversa. No início as discussões sobre violência tiveram como ponto de partida a literatura utilizada, em especial os contos de Conceição Evaristo. Foi a partir dos exemplos escritos por Evaristo que os estudantes logo apontaram a relação entre violência, racismo e experiência da população negra. Em decorrência dessa discussão a violência foi abordada em seu caráter cotidiano, em sua contextualização de gênero, nas perseguições dos seguranças em lojas, nas atitudes dos professores racistas, na presença da criminalidade e, por último, foi tratada como uma possível saída da invisibilidade social causada pelo racismo.

Em *Olhos d'água*, Conceição Evaristo apresenta um cenário visceral da realidade de uma parcela da população negra brasileira, a violência se mostra marcador constante nas histórias desse livro. Entre os contos, um chamou mais a atenção dos participantes das rodas de conversa, o conto *Maria*. Esse conto relata a história de uma mulher negra que voltava para casa de ônibus em um dia normal de trabalho. O ônibus é assaltado e, por um acaso, um dos assaltantes deixou de levar os pertences de Maria porque a conhecia. Os outros passageiros perceberam que todos tinham sido assaltados, menos Maria, e começaram a falar que ela fazia

parte da quadrilha de assaltantes e, por isso, não a roubaram. A confusão se escalona rapidamente e os passageiros começam a linchar Maria, até ela ser assassinada no ônibus.

A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: *Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões!* O dono da voz levantou e se encaminhou em direção à Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. *Olha só, a negra ainda é atrevida*, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: *Lincha! Lincha! Lincha!*... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção à Maria (Evaristo,, 2014, p. 42).

Esse conto marcou tanto as alunas participantes das rodas de conversa que foi citado diversas vezes. Evaristo (2014) apresenta uma história na qual o corpo da mulher negra é tratado como nada, como algo a ser espancado. A existência da mulher Maria é precedida pela sua condição de mulher negra. Antes de ser alguém ela é vista como “aquela puta, aquela negra safada”. A invisibilidade social causada pelo racismo é tão grande nesse conto que Maria não é vista como uma pessoa digna de apreciação social, ao ponto de ser espancada, de ser notada como uma coisa que pode ser simplesmente linchada. Na primeira roda de conversa a aluna E comenta sobre o impacto que teve ao ler esse conto: *“aquele em que a mulher entra no ônibus, que é uma história real. Maria. Na verdade, nele foi bem presente frases racistas na hora em que o povo tava batendo, foi tipo, foi realmente escrito frases racistas. Eu fiquei Meu Deus, como assim?”*. Na segunda roda de conversa, a aluna A também fala sobre esse conto: *“de todos os contos o que mais me marcou foi o de Maria. Sei lá, fiquei abalada”*. Esse conto elucida de forma gráfica o nível da violência que é direcionado para pessoas negras em uma sociedade racista, em especial para a mulher negra.

Para Collins (2019) a mulher negra vive em um estado constante de subalternização produzido pela exclusão histórica que essas mulheres sofreram sendo escamoteadas de espaços de poder e prestígio social. O conto de Evaristo (2019) é um exemplo do processo de subalternização da mulher negra, essas mulheres foram historicamente posicionadas em um espaço de invisibilidade tão profundo que transforma a violência contra mulheres em um elemento cotidiano da sociedade contemporânea. A violência contra as mulheres negras pode ser entendida como resultado direto da invisibilidade social causada pelo racismo, como aponta Collins (2019, p. 32), a invisibilização desse grupo de mulheres e de suas ideias “tem sido decisiva para a manutenção das desigualdades sociais”. A história da mulher negra, em grande parte do mundo, pode ser vista como uma história de constante denegação de reconhecimento para esse grupo social. Quando Collins (2019) aponta para exclusão, subalternização e invisibilização das mulheres negras, ela está se referindo a processos históricos de denegação de reconhecimento. Assim, a violência contra a mulher, colocada

pelas alunas nas rodas de conversa a partir do conto de Conceição Evaristo, pode ser compreendida como uma ferramenta proveniente da invisibilização produzida pela denegação do reconhecimento que assegura, através da força, a manutenção da mulher negra na condição de sujeito invisível e subalternizado. Dessa forma, a violência do racismo se concretiza como instrumento de dominação social.

Outro aspecto relacionado à violência e racismo abordado pelo grupo foi o caráter cotidiano que a violência racista pode assumir. O grupo apontou nas rodas de conversa que a violência provocada pelo racismo não é situacional, mas sim um evento que acontece no dia a dia da população negra. A aluna H (negra) comentou na primeira roda de conversa sobre como o conto *Maria* fez ela rememorar o racismo cotidiano sofrido: “*eu olhei para aquela cena, eu falei meu Deus, isso realmente acontece todos os dias. Sabe o peso que nós, pessoas pretas, carregam um histórico tão grande? É uma coisa nos comentários, nos comentários que a gente ouve no dia a dia*”. Para completar essa colocação a aluna H retrata como essa violência corresponde a um processo histórico de opressão: “*nós carregamos, o peso, nós carregamos uma dor que vem dos nossos antepassados, sabe ?*”. O racismo se estabelece como processo tão violento que se transforma em um peso, uma dor que se perpetua pelas gerações de pessoas negras que vivem em sociedades racistas. Para Fanon (1979), para que o racismo seja eficaz, e por consequência a colonização capitalista, é necessário produzir instrumentos de dominação que sufoquem constantemente as pessoas negras, para que a atmosfera fique tão carregada pelo racismo que os sujeitos negros não consigam enxergar saídas para além da própria subalternização. A violência é um desses instrumentos.

Segundo as participantes da pesquisa, a violência promovida pelo racismo assume diversas formas e pode ser percebida na manutenção dos estereótipos de raça. No segundo encontro a aluna L (negra) relaciona o conteúdo do livro de Evaristo (2019) com a relação perversa entre o sujeito negro e as imagens que são criadas para ele: “*acho que uma mensagem importante que o livro acaba passando é sobre a imagem que criaram, sobre pessoas negras, que elas suportam todo tipo de coisa*”. A aluna A (negra) concorda e complementa a discussão: “*em geral é assim mesmo né, porque geralmente colocam os negros em uma posição, ou é uma posição de alguém muito, muito forte que consegue passar por tudo, o que não é verdade, ou numa posição totalmente contrária no caso ... ou então coloca como ladrão, traficante*”. As alunas estão indicando o processo violento de criar imagens pré-determinadas para posicionar a população negra em situações de vulnerabilidade. O negro forte, a pessoa que passa por tudo é um pressuposto racista que atribui ao negro funções animais e selvagens, a força, a brutalidade, enquanto afasta do negro

características como sensibilidade, inteligência e amor (Fanon, 2021a). Para Fanon (1979) essa imposição de papéis pré-estabelecidos para as raças constitui-se como uma violência psíquica que busca aprisionar o colonizado na condição de subalterno, busca estabelecer cenários falsos que se apresentam como incontornáveis para a pessoa negra. Dessa forma, a relação entre estereótipo e violência revela como o racismo produz invisibilidade social, as pessoas negras são aprisionadas em imagens conceito históricas que condicionam a percepção social sobre elas. Assim, o negro passa a ser visto como representante de seu estereótipo, mas não percebido como sujeito. O paradoxo da invisibilidade se constitui em concomitância à denegação do reconhecimento.

Essa forma de violência produzida através do estereótipo também foi apontada pelo grupo como um dos tipos de violência contra a mulher negra que mais acontecem. Além da violência física e moral abordada na discussão sobre o conto *Maria*, as alunas também relataram como essa composição dos estereótipos é violenta para a mulher negra. Durante a terceira roda de conversa, agora já discutindo o livro de Djamila Ribeiro, a aluna A indica que o livro traz à tona um tema já discutido anteriormente nos debates sobre *Olhos d'água*: “o estereótipo que a sociedade criou da mulher que tomou conta da mulher negra, né? A gente já tinha falado na semana passada que mulher negra tem que ser forte, não chorar, não sentir dor, que nunca pode se mostrar vulnerável e algo do tipo”. Collins (2029) conceitua a relação entre o estereótipo produzido pelo racismo e o papel social historicamente atribuído a mulheres negras, através da ideia de imagens de controle. As imagens de controle são ferramentas de dominação que buscam perpetuar a subalternização e exclusão da mulher negra através da construção de imagens racistas pré-estabelecidas que posicionam a mulher negra como ser inferior. É possível relacionar o conceito de imagens de controle de Collins (2019) com a ideia de um reconhecimento interdito em Fanon (2008), essas imagens são instrumentos que afastam mulheres negras do ideal de reconhecimento como apreciação social. As meninas negras presentes no grupo de pesquisa apontaram sobre como esse processo de estar submetida a tais imagens de controle é um processo violento que assegura a invisibilidade social de mulheres negras através da violência física, moral, sexual, psicológica, entre outras.

Acho que é visto que a mulher era só um objeto sexual. Eu até anotei aqui que a forma que a mulher negra ainda é vista pela sociedade é fora dos padrões estéticos aceitáveis. Porém, mesmo assim, essas mulheres são um objeto para saciar os desejos do homem. Quando em um relacionamento a mulher estaria destinada no lugar de mãe e esposa, dona de casa, totalmente submissa e dedicada pela posse do marido (Aluna A, terceira roda de conversa).

A violência causada pelo racismo dentro da escola pode ser percebida nas atitudes e falas dos professores racistas. Essas falas e relatos sobre o impacto dos docentes racistas na experiência escolar dos alunos e alunas negras estão explícitos no item 5.2 *A educação*: “*para mostrar às pessoas que o negro não é tipo um ser de outro mundo, é uma pessoa normal*”. A existência desses professores racistas e o destaque que as participantes da pesquisa dão a suas falas e atitudes revelam o quanto a violência produzida pelo racismo está presente no cotidiano escolar. Para alunos e alunas negras essa violência se estabelece como atos de humilhação, desrespeito e injustiça praticados por professores que deveriam representar acolhimento e compreensão. Patto (2022a), ao discutir a violência nas escolas e das escolas, aponta que a prática da violência da escola se estabelece quando o ambiente escolar produz cerceamento, controla o comportamento com práticas militares, castiga, rotula como anormal determinadas alunas e alunos. No caso do racismo essa violência se intensifica. Para Patto (2022a, p. 30) “essa tendência é tanto maior quanto mais o aluno é pobre e/ou não-branco e o professor é portador de preconceito racial e de classe que vigoram na sociedade brasileira”. Os comentários dos participantes da pesquisa ressoam exatamente essa descrição da violência em Patto (2022a), ao relatarem os efeitos das atitudes racistas de alguns professores.

A violência é um dos temas abordados por Fanon (1979), em especial a relação entre violência e os processos de colonização e descolonização. Para que o sistema colonial conseguisse se estruturar e reproduzir foi necessário estabelecer instrumentos de dominação como o poder de subjugar pessoas negras e colonizadas e explorar sua força de trabalho, a violência é um desses instrumentos. Para se constituir como sistema de organização social o colonialismo criou uma cisão entre espécies para que a espécie branca conseguisse explorar e roubar a espécie não branca, coube à violência a tarefa de assegurar o funcionamento desse mundo cindido garantindo a perpetuação do domínio de uma raça sobre outra (Fanon, 1979). Esse mundo cindido é uma organização que nega sistematicamente a participação do outro negro no meio social de forma digna. Assim, a violência que estrutura e é, ao mesmo tempo, produzida pelo racismo pode ser entendida como um instrumento de denegação de reconhecimento que assegura a invisibilidade social causada pelo racismo. A atmosfera de violência descrita por Fanon (1979) e vivida pelos sujeitos coloniais é similar à violência relatada pelas estudantes nas rodas de conversa. A violência contra a mulher negra, os estereótipos de raça, as atitudes racistas dos professores, entre outras violências relatadas pelo grupo, são exemplos da própria violência como essa ferramenta de denegação do reconhecimento e produção de invisibilidade.

Entretanto, Fanon (1979) também indica que a violência será utilizada pelos colonizados como forma de luta e resistência. O mundo colonial se estabelece através da violência como ferramenta política e normativa, a política de dominação colonial é a produção de violência. Assim, sociedades baseadas em um sistema colonial racista vão ser compostas pela violência em grande parte de suas instituições, ao ponto dos sujeitos negros e colonizados viverem em uma atmosfera constante de violência derivada e produzida pelo racismo. Para Fanon (1979), a configuração da violência como política normativa colonial induz o colonizado a procurar na própria violência uma forma de escape da dominação vivenciada. Assim, os sujeitos negros vão se organizar historicamente também através da violência para tentar alcançar reconhecimento e visibilidade. A violência utilizada pelo colonizado passa a ter papel “não somente informador, mas também operativo” (Fanon, 1979, p. 53). Dessa forma a violência pode ser utilizada pelo colonizado como ferramenta operacional de busca por reconhecimento. Em um paralelo com essa ideia de Fanon (1979), na última roda de conversa as participantes e os participantes da pesquisa apontaram a violência como uma possível estratégia de reconhecimento.

A violência assume a forma de uma estratégia de reconhecimento e visibilidade na última roda de conversa. Ao serem perguntados, já na conclusão da pesquisa, quais formas de superar o racismo elas indicariam, a violência foi colocada como resposta de uma aluna. Como resposta desse questionamento, o grupo não citou nenhuma das estratégias que eles falaram anteriormente, com exceção da educação. Quando confrontados diretamente com o fim do racismo como questionamento, o grupo não utilizou as estratégias de reconhecimento prévias e forneceu uma percepção pessimista em relação a um horizonte social sem racismo. Duas alunas indicaram saídas enquanto o resto do grupo comentava a impossibilidade do fim do racismo. A aluna L apontou a violência como saída e a aluna O indicou a educação. A aluna L disse: *“aprendi com minha mãe, inclusive, acho que a violência. Ela me ensinou assim porque sempre que a minha mãe falava. Eu acho que cresci com minha mãe falando se você, o ditado dela, se você brigar na escola e voltar apanhando, você apanha mais”*. A aluna L coloca a violência como solução direta a ataques racistas sofridos no cotidiano. O grupo não concorda que a violência seja a solução para o racismo. Porém a fala da aluna L, que recebeu apoio de outras colegas negras, posiciona a violência como uma possível estratégia de reconhecimento através da força, do combate direto, como forma de exigir ser reconhecido socialmente. A violência para a aluna L teria a capacidade de confrontar o racismo de uma maneira tão direta que seja quase incontornável. Como a violência não é relatada a partir de um cenário de afetividade ou dentro de um contexto de exigir respeito ao

grupo, é possível fazer uma relação entre essa violência e a autoestima como atribuição positiva do reconhecimento. A violência, no relato da aluna L, cumpre uma função de afirmação social de si diante da denegação do reconhecimento, a violência seria resposta à ofensa e a forma de exigir o reconhecimento que seria concedido pelo fato do sujeito ser obrigado a perceber a aluna L depois de ter recebido o ato violento. A visibilidade momentânea seria alcançada e a estima social seria estabelecida através de uma percepção social induzida pela força. Nesse sentido, a violência seria uma estratégia de reconhecimento porque se concretiza no ato do eu para o outro, como uma dimensão coletiva da expressão de agressividade que carrega o objetivo de combater diretamente o racismo e a invisibilidade social produzida por ele.

Apesar de algumas alunas concordarem, outras alunas e alunos não concordaram com a ideia da violência como estratégia de reconhecimento. Vale ressaltar que tanto os participantes brancos quanto negros se dividiram entre concordar e não concordar com a violência. A aluna O aponta sua discordância: *“como ela falou antes sobre um caso de agressão resolver. Acho que não é assim, não resolve. Se você bater não vai resolver. A pessoa não vai deixar de ser racista por isso”*. A aluna L e a aluna D (negra) brincam e respondem dizendo que a violência resolve sim. Depois disso a aluna O coloca um questionamento que prende a atenção do grupo: *“tem realmente um jeito, um meio de isso (racismo) acabar?”*. A aluna L prontamente responde: *“eu acho que não.”* Nem a violência, que momentos antes foi colocada como forma de enfrentar o racismo, seria capaz de eliminar o racismo como uma injustiça social. Assim, a violência teria uma função importante diante de um racismo cotidiano, mas seria ineficaz contra o racismo como estrutura. A aluna A complementa: *“eu acho que não tem como acabar com isso”*. Para concluir a discussão, uma última pergunta é feita para o grupo: *“vocês acham que tem como isso acabar?”*. O grupo responde em coro: *“Não”*.

O grupo apresenta uma ideia de um racismo interminável como estrutura. Por mais que pareça contraditório diante dos vários exemplos de estratégias de combate ao racismo, essa resposta indica que é possível enfrentar esse racismo cotidiano, ganhar visibilidade no dia a dia, mas talvez seja impossível acabar com o racismo em um plano geral. O grupo continua a indicar essa aparente impossibilidade. A aluna K (negra) utiliza os professores racistas como exemplo da impossibilidade do fim do racismo: *“não (tem como acabar o racismo), e nem mesmo em um professor. Tipo, você vai fazer alguma consequência com ela e ela vai continuar do mesmo jeito”*. A aluna A continua a discussão: *“tipo assim, conversar não adianta, debater, não adianta”*. O aluno J (pardo) complementa: *“botar na cadeia não*

adianta” e a aluna A conclui: “*nada adianta*”. A aluna O (parda) ainda aponta a educação como forma de superar o racismo estrutural e recebe o apoio do grupo: “*se a escola desde cedo mostrasse o que é as consequências, como o coleguinha iria se sentir se isso acontecesse? As consequências, o porquê não deveria fazer*”. Logo depois disso a professora A pergunta: “*vocês acham que a escola consegue fazer isso ?*”. Novamente em coro o grupo responde: “*não*”. Assim, o grupo apresenta uma ideia de que o racismo é uma injustiça sem fim, sem formas de superá-lo. Por mais que o grupo elabore sobre o enfrentamento cotidiano, a presença do racismo é tão totalizante que o grupo não conseguiu elaborar um possível fim do racismo. A educação foi a única estratégia colocada como capaz de fazer essa transformação, mas os próprios alunos indicaram a incapacidade da escola de realizar essa tarefa. Assim, a violência como estratégia de reconhecimento exemplifica essa discussão ao ser colocada como capaz de alterar percepções racistas no dia a dia, mas incapaz de contribuir para o fim do racismo.

5.8 A ESCRITA: “A DOR QUE NÓS PRETOS SENTIMOS NÃO MORA NO TEU OLHAR DE BRANCO”

A escrita foi uma estratégia de reconhecimento que não seguiu o padrão de composição das outras, ela não foi indicada nos relatos, não se posicionou diretamente em relação às atribuições positivas do reconhecimento, não foi trabalhada como elemento dentro ou fora da escola. Enquanto todas as outras estratégias de visibilidade e reconhecimento derivaram das narrativas das participantes diante do roteiro das rodas de conversa, a escrita aparece de forma mais espontânea como um elemento posto por duas alunas negras. Essas duas alunas levaram, por conta própria, pequenos poemas para serem compartilhados com o grupo. O conteúdo desses dois poemas foi impactante e revelou uma característica de resistência que a escrita pode exercer para pessoas negras, por isso foi considerada uma estratégia de reconhecimento. Os dois poemas foram lidos na segunda roda de conversa, um poema da aluna A, que ela mesma recitou, e um poema da aluna H, que não pôde comparecer ao encontro, mas enviou o seu poema para o amigo, aluno L, compartilhar com o grupo.

Eu não sou escurinha. Sou Preta, que tem orgulho de sua cor, que reforça a abalada da sua raça. E eu não tenho vergonha de ser quem eu sou. Eu não sou moreninha. Eu sou preta. Preta que sofre racismo. Que já teve que escutar insultos por ter mais melanina. E essa é a discriminação que mais me indigna. Eu não sou mulata, sou preta. Ah, mas eu também tenho traços de negros, então sou negra, tenho cabelo liso, tenho cabelo, tenho o cabelo liso, loiro, tem o nariz pequeno e apenas seus lábios carnudos não definem a tua cor, não mostra a história da negritude dos teus olhos. Os sofrendores de racismo que choram, que sentem e gritam pelo fim de toda essa dor

e pela liberdade. A dor que nós pretos sentimos não mora no teu olhar de branco, em teus privilégios que os pretos não tinham. Em uma rua escura mal frequentada se passa um branco, é um empresário voltando do trabalho, se passa um preto e traficante voltando do corre e pá. Lá vai mais um por um instante. Não me defina pela minha cor e sim, sou preta. Vou mostrar que a minha cor não me define, não define minha inteligência, a minha competência de ser quem eu quiser. Minha descendência me mostrou que tenho que lutar para acabar com a discriminação racial e gritar alto no espírito (Aluna A, segunda roda de conversa).

Eu não posso simplesmente ser eu. Eu não posso ser bonita do meu jeito. O meu jeitinho de menininha, menininha, negra que durante sua vida inteira apenas ouvia: Prende esse cabelo! Melhor raspar logo. E aí, macaquinha? Oi? Ei, eu também tenho fala. Eu também tenho sentimentos. Eu faço tudo como cada um de vocês, colonizadores. Eu danço, eu como, eu rio, eu choro, eu corro, Eu sou eu do meu jeitinho, Jeitinho de menina, negra, negra, preta, afrodescendente. Sim, sou eu, menininha do cabelo crespo, crespo, assanhado, duro. Sim, eu tenho. Por quê? Porque enquanto eu carrego histórias, você só carrega os créditos. Eu honro, eu luto. Eu me levanto pelo meu povo, pela minha cor, pela minha sociedade. Eu sou preta, eu sou preta, eu sou preta e sempre irei ser preta, afrodescendente (Aluna H, recitado por aluno J, segunda roda de conversa).

Ambos os textos, apesar de apresentarem características únicas e particulares, convergem como elemento de demonstração de resistência da mulher negra. A escrita é utilizada como instrumento de luta e resistência que parte da experiência de vida cotidiana da mulher negra. Essa composição da escrita dessa forma é o que Conceição Evaristo chama de *escrevivência*, uma escrita do cotidiano que tem capacidade de articular experiência do povo negro oprimido com mecanismos de resistência. Assim, como apontam Melo e Godoy (2016), a própria escrita como ato de *escrevivência* representa a articulação de resistência de mulheres negras contra o racismo. Tanto Evaristo (2014), quanto Ribeiro (2021), referência base das rodas de conversa, são exemplos de escritas organizadas através da ideia de uma *escrevivência*, do próprio processo de escrita como forma de lutar contra o racismo. Ao apresentarem seus textos com essas características, as alunas A e H se inserem nesse espaço da mulher negra que escreve como forma de luta contra o racismo. A escrita assume papel de tornar visível a dor dessas mulheres negras, de transformar aquilo que não era visto em algo que precisa ser percebido socialmente. Logo, ao se constituírem como *escrevivência*, a escrita das alunas A e H se configura como estratégia de reconhecimento e visibilidade, como forma de indicar ao outro social que a mulher negra precisa ser vista.

O texto de ambas as alunas parte da afirmação de sua negritude como forma de exigir reconhecimento, exigir visibilidade para além do estereótipo racista. Essa afirmação do eu negro relaciona-se com a ideia, já discutida aqui nesta dissertação, do “fazer-me conhecer” de Fanon (2008). A escrita das alunas tem o objetivo de fazer o outro percebê-las como elas realmente são para assim conseguir o reconhecimento diante da expressão de sua negritude. A aluna A exemplifica esse processo utilizando uma metáfora do olhar: “*a dor que nós pretos*

sentimos não mora no teu olhar de branco”. Essa frase indica uma relação direta entre invisibilidade, racismo e reconhecimento. A dor, a experiência, a vida cotidiana do sujeito negro, para a aluna A, escapa aos olhares das pessoas brancas. O racismo cria um estado de cegueira tão profunda nas pessoas brancas que elas não enxergam os modos de vida do sujeito negro (Oliveira e Barros, 2024). Dessa maneira, como indica Honneth (2011), o reconhecimento é denegado e o estado de invisibilidade do sujeito negro perpetua-se no meio social. Vale ressaltar que essa cegueira não é acidental, mas sim produto intencional de um sistema político e histórico de privilégios estruturados na ideia de uma supremacia branca (Mills, 2023). A própria aluna A estabelece uma saída para a invisibilidade: a luta. Luta que é vista não como acessória, mas sim essencial, como caminho em direção à emancipação: *“tenho que lutar para acabar com a discriminação racial e gritar alto no espírito”*.

A aluna H também aborda a invisibilidade social da pessoa negra em seu texto, ela descreve essa invisibilidade na impossibilidade de ser ela mesma no meio social: *“eu não posso simplesmente ser eu”*. A aluna H diz que a sociedade quer que ela seja uma coisa diferente do que ela é, porque a mulher negra não é vista como uma pessoa digna de receber direitos, por isso a sensação de *“não posso simplesmente ser eu”*. A invisibilidade do sujeito negro se manifesta aqui na imposição social da imagem do negro estereotipado e na não aceitação do negro como ele realmente é (Fanon, 2008; Collins, 2019). Porém, assim como a aluna A, a aluna H indica a luta como saída dessa situação de invisibilidade: *“eu honro, eu luto. Eu me levanto pelo meu povo, pela minha cor, pela minha sociedade”*. A luta por reconhecimento aparece novamente como uma categoria capaz de subverter a norma social vigente e garantir visibilidade para pessoas negras. É possível afirmar, dentro da ideia dos poemas lidos como escrituras, que a própria escrita se configura aqui como processo de luta por reconhecimento, um objetivo de determinado grupo social sendo buscado através da escrita como forma de compartilhar revolta e indignação do eu com o outro. Assim, a escrita assume seu caráter de estratégia de visibilidade porque se constitui como instrumento que coloca em foco as desigualdades e injustiças promovidas pelo racismo e defende a ideia da necessidade de dar fim às relações de denegação de reconhecimento que geram a invisibilidade.

5.9 AS ESTRATÉGIAS DE RECONHECIMENTO: UMA CONCLUSÃO

No decorrer dos resultados desta pesquisa foi possível desenvolver o objetivo principal desta investigação de identificar estratégias de visibilidade que estudantes negros(as) do

ensino médio de uma escola pública elaboram, em seus contextos educacionais, como forma de superar a invisibilidade social causada pelo racismo. Foram percebidas, ao todo, oito diferentes estratégias de reconhecimento e visibilidade: denúncia, rede afetiva, criminalidade, impor-se, autoconhecimento/auto-investimento, violência, educação e escrita. Ao analisar essas categorias foi possível organizar certa compreensão sobre a relação entre racismo, invisibilidade social, escola e relações de reconhecimento.

No que diz respeito aos objetivos específicos foi encontrada a forma de organização dessas estratégias ao entender que elas se apresentaram através de sua relação com as atribuições positivas do reconhecimento, com o tipo de racismo (estrutural ou cotidiano), com o lugar no qual as estratégias acontecem (fora ou dentro da escola) e por fim para qual grupo dentro da escola (gestão, alunos e professores) a estratégia é mais direcionada. O segundo objetivo específico também foi alcançado, pois foi possível entender que as estratégias de reconhecimento apresentadas, em diferentes níveis, são eficientes no sentido de conseguir cumprir com qualidade a tarefa de buscar a superação da invisibilidade social causada pelo racismo. Já o terceiro objetivo específico, avaliar se a escola acolhe essas estratégias como forma de ação pedagógica, não foi atingido de maneira plena. Por mais que os alunos tenham explicitado que a gestão realiza diversas ações no combate ao racismo, não foi possível perceber como, ou se, essas ações se estruturam de forma pedagógica no cotidiano escolar, já que as falas dos alunos e alunas não apresentaram informações suficientes para elaborar essa conclusão. O último objetivo específico, observar como as estratégias de visibilidade interferem nos processos de educação, também foi alcançado, pois a partir dos resultados da pesquisa foi possível entender como as estratégias funcionam na escola em seus diversos processos de interação, como auxiliam na construção de si das alunas negras nas aulas e disciplinas, como o grupo de literatura funciona como espaço que acolhe essas estratégias de reconhecimento, entre outros elementos.

No que diz respeito às estratégias encontradas, suas formas de organização podem ser analisadas com o auxílio da tabela 6. De maneira geral, todas as estratégias de visibilidade seguiram a ideia de articular um objetivo generalizado, a superação da invisibilidade social causada pelo racismo, com uma formalização de um processo coletivo de resistência. Apenas a estratégia de autoconhecimento/auto-investimento foi apresentada pelo grupo de forma mais individualizada, mas ainda apresentando o objetivo generalizado e com possíveis interpretações de um tipo de caráter coletivo no meio da organização individual.

As estratégias de reconhecimento e visibilidade apresentadas possibilitaram uma compreensão das autorrelações práticas de reconhecimento pensadas por Honneth (2003).

Autoconfiança, autorrespeito e autoestima se manifestaram como elementos inscritos nas experiências dos alunos e das alunas negras, seja na ausência dessas atribuições positivas caracterizadas pela denegação, seja na realização desses elementos através da própria luta por reconhecimento. Além disso, as estratégias encontradas também possibilitaram uma melhor compreensão do caráter de luta cotidiana contra o racismo explícito em Fanon (1979, 2008). Foi possível perceber como o racismo e os movimentos de resistência que se opõem a essa opressão fazem parte de maneira significativa da experiência das alunas negras e alunos negros nos processos de educação, em especial na escola. O gênero como marcador de violência racial também foi percebido de maneira constante nas falas, as violências sofridas por alunas negras indicou a estruturação do racismo na escola de uma forma distinta para as alunas negras. Também foi um resultado interessante perceber como existe uma visão de um racismo como elemento cotidiano que pode ser, e é, enfrentado por esses alunos, mas que também existe um tipo estrutural de racismo que, para os participantes, não pode ser derrubado. A última roda de conversa na qual as participantes e os participantes não conseguem conceber o fim do racismo é um exemplo significativo de como esse processo estrutural é observado quase como um elemento inalterável. Além de possibilitar essa compreensão do racismo na escola, o estudo das estratégias de visibilidade também indicou como os alunos e alunas percebem a organização da escola em grupos distintos - gestão, alunos e professores - que possuem diferentes funções na relação entre racismo e resistência dentro da escola. Outro fator importante que foi observado nos resultados diz respeito aos professores racistas como representação de um racismo institucional de caráter normativo.

Por fim, as rodas de conversa possibilitaram a compreensão das narrativas de resistências das alunas e alunos negros. Através da descrição das estratégias de visibilidade foi possível entender como os alunos e alunas negras se organizam através de movimentos de rebeldia, de revolta, de luta por reconhecimento contra o racismo. Por mais que a ideia do racismo totalizante pareça cada vez mais presente na sociedade atual, a narrativa apresentada pelas estudantes negras na pesquisa indica que os movimentos de resistência também são parte constituinte do cotidiano de opressão. Esses movimentos de elaboração de resistência no cotidiano escolar podem ser pensados como ponto de partida para propostas de educação realmente antirracistas.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou responder ao problema de pesquisa: quais estratégias de visibilidade, estudantes negros(as) do ensino médio de uma escola pública elaboram, no contexto escolar, para superar a invisibilidade social causada pelo racismo? No processo de desenvolver esse problema de pesquisa foi realizada uma investigação sobre racismo, reconhecimento, invisibilidade social e movimentos de resistência. Em especial, este trabalho realizou essa investigação através de um estudo empírico do conceito de reconhecimento baseado nas teorias do reconhecimento de Axel Honneth e Frantz Fanon.

A revisão de literatura realizada possibilitou compreender o quadro de produção brasileiro sobre estudos na educação que debatem reconhecimento e racismo a partir dos trabalhos de Frantz Fanon e Axel Honneth como referências básicas. Foi observado que nos últimos 10 anos a quantidade de produções sobre educação, racismo e reconhecimento baseada nesses autores aumentou de forma considerável. Em especial os trabalhos que utilizam Fanon como base apresentaram um crescimento ainda maior. A revisão de literatura também possibilitou identificar que os trabalhos encontrados baseados na teoria de Honneth apresentam uma conexão direta entre sua teoria do reconhecimento, educação e racismo. Já os trabalhos encontrados baseados na teoria do reconhecimento de Frantz Fanon, em sua maioria, discutiam reconhecimento de forma mais tangencial, enquanto utilizavam outros elementos de sua teoria para elaborar os problemas de pesquisa relacionados à educação e racismo. Além disso, foi possível encontrar trabalhos que conectam diretamente Honneth e Fanon para desenvolver as interações entre reconhecimento, racismo e educação.

No que diz respeito ao referencial teórico, esta dissertação optou pelas teorias do reconhecimento de Axel Honneth e Frantz Fanon, por serem teorias do reconhecimento baseadas no conflito social, nas lutas de resistência. Essas teorias foram a base da construção da ideia de estratégias de visibilidade e reconhecimento como uma categoria que diz respeito às experiências de luta que se conectam através do objetivo coletivo e generalizado de superar o racismo. Para construir o panorama teórico da dissertação também foi necessário pesquisar como a relação entre racismo, invisibilidade social e educação se constitui na história de deseducação programática dos negros brasileiros. A própria ideia de invisibilidade também foi abordada através da concepção de invisibilidade como paradoxo social estabelecido pelo racismo, no qual os sujeitos negros são vistos não como sujeitos, mas sim como a representação de determinado estereótipo de raça. São vistos, mas não percebidos socialmente, não reconhecidos, por isso são invisíveis. Também foram abordadas as ideias de resistência histórica e do caráter cotidiano, que as lutas contra o racismo manifestam dentro das escolas. De modo geral, esse panorama teórico serviu para embasar os resultados

advindos das rodas de conversa como metodologia que possibilitou a identificação de oito diferentes estratégias de reconhecimento e visibilidade.

Como resultado da pesquisa foi possível identificar diferentes estratégias de reconhecimento, entender como elas se organizam e entender como essas estratégias se configuram nos processos educacionais dentro da escola. As estratégias encontradas foram: denúncia, rede afetiva, criminalidade, impor-se, autoconhecimento/auto-investimento, violência, educação e escrita. Cada uma dessas estratégias se caracteriza de forma distinta das demais, mas possuem também diversas características em comum. Como foi apresentado no capítulo 5, essas estratégias de reconhecimento e visibilidade se desenvolvem de forma complexa e se estruturam diretamente na experiência cotidiana de estudantes negras e negros contra o racismo. A partir da identificação dessas estratégias foi possível compreender um panorama de atuação do racismo na vida escolar das participantes e dos participantes. Além disso, os resultados da pesquisa contribuíram para a compreensão da existência prática de ações cotidianas bem elaboradas de resistência contra a invisibilidade social causada pelo racismo.

A partir da conclusão desta pesquisa é possível imaginar trabalhos futuros que podem ser desenvolvidos. Estudos para compreender como o racismo se institucionaliza na escola através da existência de professores racistas, para entender qual o alcance que a gestão pode ter no que diz respeito ao combate ao racismo e também para investigar como essas estratégias se manifestam em diferentes escolas são exemplos de trabalhos que podem ser seguidos. Além disso, esta pesquisa conseguiu perceber que as discussões teóricas acerca dos movimentos de resistência contra o racismo no contexto educacional precisam ser ampliadas e mais desenvolvidas. Assim, trabalhos futuros que busquem compreender como a educação e ciências da educação, como a psicologia escolar, podem se articular teoricamente para compreender racismo e resistência na escola, também são possibilidades concretas de investigação.

Portanto, este trabalho conseguiu cumprir de forma proveitosa o processo de investigação. É válido ressaltar que na sociedade contemporânea, na qual as formas de dominação e opressão se materializam de forma tão totalizante dentro da educação, é muito importante perceber que, no movimento cotidiano de suas vidas, estudantes negros e negras constituem formas bem elaboradas de resistência e rebeldia, formas bem elaboradas de luta por reconhecimento. Para Fanon (2021a, p. 84), “o fim do racismo começa com uma súbita incompreensão”. Talvez a grande contribuição desta pesquisa seja indicar que os movimentos

de luta e resistência cotidianos apresentados pelas participantes sejam um caminho, já em percurso, iniciado por uma súbita incompreensão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aline. **Juventude quilombola**: projetos de vida, sonhos comunitários e luta por reconhecimento. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFMG, Belo Horizonte 2015.

ALVES, Marta. **Negros(as) e a luta por reconhecimento na universidade** : o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2017.

AMARAL, Mônica, Guimarães. do; SANTOS, Valdenor, Silva. dos. Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], n. 62, p. 54-73. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i62p54-73. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107186>, 2015.

BARBOSA, Artur, Sérgio. **O ensino de história para uma educação das relações étnico-raciais**: a história da África para além do livro didático. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História. UFRN, 2020.

BARROS, Carlos. Reconhecimento, eticidade e criatividade: herança e construção de territórios de confiança. In : FURLAN, Vinícius; VEIGA, Alfredo. **Psicologia social do reconhecimento**. Curitiba, CRV, 2022.

BATISTA, Alisson, Ferreira. **Entre o tema e a vida** : a fotografia preta como estratégia para a educação das relações raciais. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2021.

BOTELHO, André; FERREIRA, Gabriela Nunes. Estado e sociedade no Brasil: um encontro adiado com a democracia. **Estudos Avançados**, v. 36, p. 43-63, 2022.

CAMPOS, Fernando, Barbosa. **O reconhecimento como pauta dos movimentos negros no Brasil**: da educação formal no processo de inclusão e redução das desigualdades sociais. Dissertação (Mestrado em direito). Programa de Pós-Graduação em Direito. URI, 2019.

CARVALHO (BRASIL), Marcelo. Pagilosa. Estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014): História da educação de crianças e jovens negros(as). **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 24, p. e97754, 2020.

CARMO, Aline, Cristina. **Descolonização e Justiça**: fundamentos para a educação e políticas da interculturalidade. Tese (Doutorado em Filosofia)- Programa de Pós-Graduação em Filosofia. UERJ, Rio de Janeiro, 2016.

COLLINS, Patricia. Hill. **Another Kind of Public Education**: Race, Schools, the Media, and Democratic Possibilities. Boston, Mass: Beacon Press, 2009.

COLLINS, Patricia. Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. [s.l.] Boitempo Editorial, 2019.

COLLINS, Patricia, Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1a edição ed. [s.l.] Boitempo, 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. in: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

CORNELL, Drucilla. **Moral Images of Freedom: A Future for Critical Theory**. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2007.

CRUZ, Dos Santos, Mariléia. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DEI, George Jerry Sefa; SIMMONS, Marlon (Ed.). **Fanon & education: Thinking through pedagogical possibilities**. Peter Lang, 2010.

DIAS, Rosa, Lucimar. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DIAS, Cristiane Correia. **Por uma pedagogia hip-hop: o uso da linguagem do corpo e do movimento para a construção da identidade negra e periférica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.48.2019.tde-12122018-152518. Acesso em: 2023-12-14, 2018.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **As almas do povo negro**. São Paulo: Veneta, 2021.

ELLISON, Ralph . **Homem invisível**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2020.

EVARISTO, Conceição. Olhos D'Água. 1a edição ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1979.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz; AZOULAY, Jacques. A socioterapia numa ala de homens muçulmanos: dificuldades metodológicas. In: FANON, Frantz. **Alienação e Liberdade: Escritos Psiquiátricos**. São Paulo: UBU editora, p. 171-193, 2020.

FANON, Frantz; LACATON, Raymond. Condutas confessionais na África do norte (1). In: FANON, Frantz. **Alienação e Liberdade: Escritos Psiquiátricos**. São Paulo: UBU editora, p. 236-240, 2020.

FANON, Frantz. **Por uma revolução africana**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2021.

FANON, Frantz. Racismo e cultura. In: FANON, Frantz. **Por uma revolução africana**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2021a.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **“Por que Fanon ? Por que agora ?” Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil**. Tese (Doutorado em sociologia)- Programa de Pós-Graduação em sociologia. UFSCar, São Carlos, 2016.

FAUSTINO, Deivison. **Frantz Fanon e as encruzilhadas: Teoria, política e subjetividade, um guia para compreender Fanon.** 1a edição ed. São Paulo, SP: Ubu Editora, 2022.

FRASER, Nancy. Social justice in the age of identity politics: Retribution, recognition, and participation. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange.** Verso, 2003.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange.** Verso, 2003.

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

GABRIEL, Olívia Alexander; BLASIUS, Luciano. A afetividade para a desconstrução do racismo e da desigualdade afetiva na educação infantil. **Revista em favor de igualdade racial** 6 (2):156-68, 2023.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005.** Brasileira: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

GONÇALVES, Tânia. Amaral. Vilela. **Tornar-se quilombola: políticas de reconhecimento e educação na comunidade negra rural de Santana (Quatis, RJ).** Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC RJ, Rio de Janeiro, 2013.

GORDON, Lewis R. **What Fanon Said: A Philosophical Introduction to His Life and Thought.** Fordham University Press, 2015.

GROSGOUEL, RAMÓN. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. in cidob (eds) *formas-otras: saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97–108). Barcelona, 2011.

JARDINE, James. Social Invisibility and Emotional Blindness. In Anya Daly, Fred Cummins, James Jardine & Dermot Moran (eds.), **Perception and the Inhuman Gaze: Perspectives from Philosophy, Phenomenology, and the Sciences.** Routledge: New York, London. pp. 308-323, 2020.

HERNÁNDEZ I DOBON, Francesc J; HERZOG, Benno; MARTINS, Maurício Rebelo. La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. *Educ Real* [Internet]. Jan;42(1):395–406. Available from: <https://doi.org/10.1590/2175-623670297>, 2017.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: Editora 34, 2003.

HONNETH, AXEL. **Redistribution as recognition**: a response to Nancy Fraser. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange**. Verso, 2003a.

HONNETH, Axel. **La sociedad del desprecio**. Madrid: Editorial Trotta, 2011.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática: Um capítulo negligenciado da filosofia política. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, 13(3), 544–562. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.3.16529>, 2013.

HONNETH, Axel. Existe um interesse emancipatório do conhecimento? Tentativa de responder a uma questão chave da Teoria Crítica. **Política & Sociedade**, v. 22, n. 53, p. 15–44, 2024.

HORKHEIMER, Max. **Teoria tradicional e teoria crítica**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KAWAUCHE, Thomaz. Ordenar as paixões: reconhecimento e sociabilidade no Emílio de Rousseau - primeira parte. **Revista Dialectus**, Fortaleza (CE), ano 8, n. 15, p. 328-361, ago./dez. 2019.

KING, Lagarrett & DAVIS, C. & BROWN, Anthony.. African American history, race and textbooks: An examination of the works of Harold O. Rugg and Carter G. Woodson. **Journal of Social Studies Research**. 36. 359-386, 2012.

LEAL, Paulo; MONTRONE, Aida. O Outro e a violência social: possibilidades de compreensões em práticas sociais. MOTRICIDADES: **Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**. v-2, p. 45-59, 2018.

LEONARDO, Zeus. **Race, whiteness, and education**. Routledge, 2009.

LEONARDO, Zeus; PORTER, Ronald K. 'Pedagogy of fear: toward a Fanonian theory of 'safety' in race dialogue', **Race Ethnicity and Education**, 13: 2, 139 —157, 2010.

LEONARDO, Zeus; SINGH, Michael. Fanon, Education and the Fact of Coloniality. In: Parker, S., Gulson, K., Gale, T. (eds) **Policy and Inequality in Education. Education Policy & Social Inequality**, vol 1. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4039-9_6, 2017.

LIMA, Clóvis & ANDRADE, Maribel & WILKE, Valéria. Cotas raciais nas Universidades Públicas Federais: identidade, auto referência e reconhecimento. **Debates em Educação**. 12. 403. 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p403-422, 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES, N. **Against War**: Views from the Underside of Modernity. [s.l.] Duke University Press, 2008.

MEAD, George Herbert. **Mind, self, & society**: from the standpoint of a social 85 behaviorist. University of Chicago Press, 1968.

MEINERZ, Carla; FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Martín. J. **Educação antirracista e epistemologias diversas : políticas afirmativas no Brasil e Uruguai**. lume.ufrgs.br, 2018

MELO, Henrique; GODOY, Maria, Carolina. Escrivência e produção de subjetividades: reflexões em torno de “Olhos d’Água”, de Conceição Evaristo. *Signótica*, v. 28, n. 1, p. 23–42, 2016.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda De Conversa: Uma Proposta Metodológica Para a Construção De Um Espaço De Diálogo No Ensino Médio. *Imagens Da Educação* 4 (2), 31-39, 2014.

MENDES, Tarcísio. Moreira. **Esquizoeducação II aplicada à educação: performance e contracolonialismo**. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação, UFJF. 2021.

MILLS, Charles. **O contrato racial: Edição comemorativa de 25 anos**. 1. ed. [s.l.] Zahar, 2023.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no Brasil: um histórico do seu processo de construção. In: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: UFF, 2016.

MOUJÁN, Inés. Fernandés. Notas sobre uma relação intelectual: Paulo Freire e Frantz Fanon. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 66-85, 2021.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa um Instrumento metodológico possível. *Revista Temas Em Educação* 23 (1):95-103, 2014.

NASCIMENTO, Jonas. A Dialética da Emancipação na Luta por Reconhecimento:Pensando com Georg Hegel, Frantz Fanon e Axel Honneth. **Aufklärung: revista de filosofia**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. p.57–72, DOI: 10.18012/arf.v9i2.62127. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/arf/article/view/62127>, 2022.

OLIVEIRA, Ariane. Gomes. **A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos Orixás**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea)- Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. UFPE, Recife, 2014.

OLIVEIRA, Leão, Dannel. Reciprocidade e Emancipação: um diálogo sobre reconhecimento entre Axel Honneth e Frantz Fanon. In Carlos Barros, José Fernando Costa, Stefanie Macêdo (org.), **Psicologia e teoria crítica: Descolonização interseccionalidade e crítica ao capitalismo**. UEFS Editora, Feira de Santana, 2022.

OLIVEIRA, Leão, Dannel; BARROS, César, Carlos. Epistemologia do reconhecimento: invisibilidade e cegueira entre racismo e branquitude. **revista ideação**, v. 1, n. 49, p. 259–275, 2024.

PAIVA, Luiz Fábio. “ Tem facção’: as transformações sociais do crime em Fortaleza”. **Caderno CRH** 32 (85):165-84, 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. Família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. Violência nas escolas ou violência das escolas? In: PATTO, Maria Helena Souza. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022a.

PEREIRA, Maurício. **Racismo na educação**: estratégia do Estado e uma possibilidade de superação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PEREIRA, Daise; BERMUTE, Kirce. **As Vozes Das Crianças E Experiências Instituintes Na Educação Antirracista**. RevistAleph, n. 34, 24 jul. 2020.

PINHEIRO, Bárbara. Carine. S. **Como ser um educador antirracista**: Para familiares e professores. 1. ed. [s.l.] Planeta, 2023.

PIRES, Artur. “Violência, Afetos E Luta Por Reconhecimento na Criminalidade Pauperizada”. **Plural** 30 (02): 108-26, 2023.

QUEIROZ, Ivo. **Fanon, o reconhecimento do negro e o novo humanismo**: horizontes descoloniais da tecnologia. Tese (Doutorado em Tecnologia)- Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. UTFPR, Curitiba; 2013.

QUEIROZ, Márcia, Godoi. **Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na Comunidade Quilombola do Castainho em Pernambuco**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea)- Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. UFPE, Caruaru, 2017.

REGINA, Cláudia. **Mulheres negras - tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais**: uma questão para os currículos. Uerj.br, 2013.

RICOEUR, Paul. **Percursos do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

ROSA, Stela, Moreira. **Reconhecimento de saberes no Programa Mulheres Mil**: entre a colonialidade do poder e de gênero. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis, 2016.

SANTOS, Cristiane, Silveira. **Genocídio da juventude negra** : de Fanon à lei 10639/03 estratégias de construção das identidades negras como ferramenta de resistência (Bairro Restinga - Porto Alegre - RS, 2010-2018). tede2.pucrs.br, 28 fev, 2019.

SANTOS, Elaine. Cristina. **Griot digital**: ressignificando a ancestralidade afro-brasileira na educação. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. USP, São Paulo, 2020.

SILVA, Geraldo; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológica. in: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SILVA, Roseane. Amorim. et al. Narrativas dos/as jovens do Sertão de Pernambuco sobre preconceito e discriminação racial no contexto escolar. ODEERE, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 138-162, 2021.

SILVÉRIO, V. R. Relações étnico-raciais e educação: Entre a política de satisfação de necessidades e a política de transfiguração. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 35–66,. DOI: 10.14244/%198271991219, 2015.

TAYLOR, Charles. **The Ethics of Authenticity**. Harvard University Press, JSTOR, <https://doi.org/10.2307/j.ctvv41887>, 1991.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**: examinando a política de reconhecimento (1o ed). Instituto Piaget, 1998.

TEIXEIRA, Mariana Oliveira do Nascimento. **Patologias sociais, sofrimento e resistência**: reconstrução da negatividade latente na teoria crítica de Axel Honneth. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2016.

TOMASI, Rubilar. **Formação da identidade pessoal, reconhecimento e educação a partir da perspectiva de Axel Honneth**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019.

VERAS, Clédia, Inês. **Jovens da escola quilombola de Paratibe – PB**: convivência, pertencimento e negação. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação. UFC, Fortaleza, 2019.

WACHHOLZ, Thais. **Identidades e negritude na perspectiva de estudantes negros e negras**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESC, Criciúma, 2016.

WOODSON, Carter Godwin. **A deseducação do negro**. Com prefácio de Emicida. São Paulo: Edipro, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Título do projeto de pesquisa: **Educação E Reconhecimento: Estratégias De Estudantes Negros (As) Para A Superação Da Invisibilidade Social Causada Pelo Racismo**

Pesquisador Responsável: **Daniel Leão de Oliveira**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Página 1 de 2)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Educação E Reconhecimento: Estratégias De Estudantes Negros (As) Para A Superação Da Invisibilidade Social Causada Pelo Racismo”. Essa pesquisa se justifica na busca pela compreensão da invisibilidade social causada pelo racismo e das estratégias de superação desse problema social realizadas por estudantes no cotidiano escolar.

O objetivo central desta pesquisa é identificar as estratégias de visibilidade que estudantes negros do ensino médio de uma escola pública elaboram, em seus contextos educacionais, como forma de superar a invisibilidade social causada pelo racismo. Já os objetivos específicos são: Identificar as formas de organização das estratégias de visibilidade; Observar o quanto essas estratégias são eficientes contra a invisibilidade causada pelo racismo; Avaliar se a escola acolhe essas estratégias como forma de ação pedagógica; Observar como as estratégias de visibilidade interferem nos processos de educação.

O procedimento de pesquisa será a realização de rodas de conversas com grupos de 12 alunos e duração de 40-50 minutos. Essas rodas de conversas serão espaços de discussão de temas relacionados ao racismo como: auto respeito, auto confiança e autoestima. Todas as informações provenientes dessas rodas de conversas serão sigilosas e os nomes reais dos participantes serão omitidos e nomes fictícios serão utilizados para publicações futuras.

Essa pesquisa ao proporcionar discussões sobre racismo e invisibilidade social, pode trazer riscos psicológicos ou emocionais mínimos, como constrangimento, incômodo social e aflição. Se necessário, para lidar com esses riscos, os pesquisadores vão disponibilizar tempo e atenção para tratar essas questões vindas dos participantes.

Como Benefício é esperado uma maior compreensão do racismo no âmbito escolar, a socialização de experiências de enfrentamento ao racismo e a promoção de um ambiente escolar mais preparado para lidar com essa temática.

Assinatura do participante ou responsável: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Título do projeto de pesquisa: **Educação E Reconhecimento: Estratégias De Estudantes**

Negros (As) Para A Superação Da Invisibilidade Social Causada Pelo Racismo

Pesquisador Responsável: **Danniel Leão de Oliveira**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Página 2 de 2)

Durante toda pesquisa os participantes terão acompanhamento e assistência necessárias assim como garantia de qualquer tipo de esclarecimento e direito de busca de indenização, caso ocorra algum dano advindo da pesquisa. Qualquer necessidade de esclarecimento é só buscar pelo nome do pesquisador responsável no endereço: Av. Transnordestina, s/n - Feira de Santana, Novo Horizonte - BA, 44036-900- Universidade Estadual de Feira de Santana- Prédio de Pós Graduação em Educação, Sala da secretaria da PPGE.

Você pode recusar ou desistir em qualquer fase da pesquisa sem sofrer nenhum tipo de penalidade. A pesquisa garante também confidencialidade e anonimato ao participante. Não haverá nenhum tipo de despesa para o participante.

Ao assinar você está garantindo a autorização para a utilização de gravação ou fotografia pela pesquisa. Todos os dados coletados serão destruídos após o fim do trabalho.

Após o fim da pesquisa os resultados serão apresentados aos participantes e a coordenação da escola. Esses resultados, sempre respeitando o sigilo dos participantes, serão publicados em bibliotecas de teses e dissertações e apresentados em eventos científicos.

*Para qualquer dúvida do ponto de vista ético entrar em contato com o CEP UEFS:
Email: cep@uefs.br; Telefone: 75 3161-8124.

*O participante tem direito de buscar indenização caso haja algum dano comprovado causado pela pesquisa.

* O CEP (Comitê de Ética Em Pesquisa) é um comitê independente, responsável por garantir o desenvolvimento ético nas práticas de pesquisas científicas.

Solicitamos que você assine as duas páginas do termo que foi elaborado em duas vias. Uma ficará com você e a outra com os pesquisadores.

Data: ____/____/____/

Feira de Santana, Bahia

Assinatura do participante ou responsável: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

APÊNDICE 2

Título do projeto de pesquisa: Educação E Reconhecimento: Estratégias De Estudantes Negros (As) Para A Superação Da Invisibilidade Social Causada Pelo Racismo

Pesquisador Responsável: **Danniel Leão de Oliveira**

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

(Página 1 de 2)

Eu, Danniel Leão de Oliveira, convido você para fazer parte do estudo de mestrado, “Educação E Reconhecimento: Estratégias De Estudantes Negros (As) Para A Superação Da Invisibilidade Social Causada Pelo Racismo”. Informamos que seu responsável legal já permitiu sua participação. Essa pesquisa se justifica na busca pela compreensão da invisibilidade social causada pelo racismo e das estratégias de superação desse problema social realizadas por estudantes no cotidiano escolar.

O objetivo central desse estudo é identificar as estratégias de visibilidade que estudantes negros do ensino médio de uma escola pública elaboram, em seus contextos educacionais, como forma de superar a invisibilidade social causada pelo racismo. Já os objetivos específicos são: Identificar as formas de organização das estratégias de visibilidade; Observar o quanto essas estratégias são eficientes contra a invisibilidade causada pelo racismo; Avaliar se a escola acolhe essas estratégias como forma de ação pedagógica; Observar como as estratégias de visibilidade interferem nos processos de educação.

Essa pesquisa será realizada na escola a partir de rodas de conversa com grupos de 12 alunos e duração de 40-50 minutos. Essas rodas de conversas serão espaços de discussão de temas relacionados ao racismo como: auto respeito, auto confiança e autoestima. As informações pessoais discutidas nessas rodas de conversas serão sigilosas, os nomes dos participantes serão omitidos nomes fictícios serão utilizados para publicações futuras.

A pesquisa pode trazer como risco psicológico ou emocional mínimo, o constrangimento, incômodo social ou aflição diante do debate de um tema delicado, o racismo.

Como Benefício é esperado uma maior compreensão do racismo no âmbito escolar, a socialização de experiências de enfrentamento ao racismo e a promoção de um ambiente escolar mais preparado para lidar com essa temática.

Assinatura do participante ou responsável: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Título do projeto de pesquisa: **Educação E Reconhecimento: Estratégias De Estudantes Negros (As) Para A Superação Da Invisibilidade Social Causada Pelo Racismo**

Pesquisador Responsável: **Danniel Leão de Oliveira**

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

(Página 2 de 2)

A sua participação é muito importante, não haverá nenhum tipo de despesa para participar, durante toda pesquisa vocês terão acompanhamento e assistência necessárias assim como garantia de qualquer tipo de esclarecimento e direito de busca de indenização, caso ocorra algum dano advindo da pesquisa. Vocês podem recusar ou desistir em qualquer fase da pesquisa sem sofrer nenhum tipo de penalidade. Qualquer necessidade de esclarecimento é só buscar pelo nome do pesquisador responsável no endereço: Av. Transnordestina, s/n - Feira de Santana, Novo Horizonte - BA, 44036-900- Universidade Estadual de Feira de Santana Prédio de Pós Graduação em Educação, Sala da secretaria da PPGE.

A pesquisa garante também confidencialidade e anonimato ao participante. Ao assinar você está garantindo a autorização para, se necessário, a utilização de gravação ou fotografia pela pesquisa. Todos os dados coletados serão destruídos após o fim do trabalho.

Após o fim da pesquisa os resultados serão apresentados aos participantes e a coordenação da escola. Esses resultados, sempre respeitando o sigilo dos participantes, serão publicados em bibliotecas de teses e dissertações e apresentados em eventos científicos.

*Para qualquer dúvida do ponto de vista ético entrar em contato com o CEP UEFS: Email: cep@uefs.br; Telefone: 75 3161-8124.

*O participante tem direito de buscar indenização caso haja algum dano comprovado causado pela pesquisa.

* O CEP (Comitê de Ética Em Pesquisa) é um comitê independente, responsável por garantir o desenvolvimento ético nas práticas de pesquisas científicas.

Solicitamos que você assine as duas páginas do termo que foi elaborado em duas vias. Uma ficará com você e a outra com os pesquisadores

Data: ____/____/____/

Feira de Santana, Bahia

Assinatura do participante ou responsável: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

APÊNDICE 3

INSTRUMENTO DE COLETA

Título do projeto: **Educação E Reconhecimento: Estratégias De Estudantes Negros(As) Para A Superação Da Invisibilidade Social Causada Pelo Racismo**

Pesquisador Responsável: **Danniel Leão de Oliveira**

ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA

As rodas de conversas terão um limite de 10 a 12 participantes, para viabilizar que todos consigam participar, e duração de 40 a 50 minutos por encontro. .

Ao todo serão 4 encontros, em intervalos quinzenais, para discutir racismo, invisibilidade social e estratégias de visibilidade. No primeiro encontro das rodas de conversa, será realizada a apresentação do trabalho, assim como o estabelecimento das regras de participação, como respeito e cuidado com os colegas, além disso será realizada uma discussão inicial sobre o racismo. Os próximos três encontros terão temáticas determinadas e serão baseados nas categorias positivas advindas do reconhecimento em Honneth (2003), ou seja: *autoconfiança*; *autorrespeito*; *autoestima*. No último encontro também ocorrerá uma reflexão geral das discussões realizadas e um encerramento.

ENCONTRO 1

- Início com apresentação de praticantes e pesquisadores. Os participantes serão convidados a falar nome, idade e turma.
- Apresentação da pesquisa pelo pesquisador responsável
- Estabelecimento em conjunto de regras de respeito e boa convivência para as rodas de conversa.
- Explicação inicial sobre racismo e invisibilidade social realizada pelo mediador responsável -
- Apontamento sobre como *Olhos d'água* de Conceição Evaristo é um clássico atual da literatura brasileira que aborda: **Personagens negros e negras vivendo em situação de**

desigualdade social; Racismo organizando experiências de destruição; Violência; Possibilidades de sobrevivência; Estratégias de visibilidade.

- Abertura de espaço para os participantes comentarem sobre a explanação a partir de perguntas disparadoras: 1- *O que vocês entendem por racismo ? Vocês enxergam o racismo nas histórias presentes no livro ?- Onde e Como vocês acham que o racismo acontece ? Existe alguma forma de superar o racismo ?*
- Finalização do encontro

ENCONTRO 2

- Retomada das discussões do último encontro e abertura para comentários daqueles que querem falar mais algo sobre o encontro anterior.
- Breve explanação do mediador sobre a ideia de autoconfiança. Falar sobre invisibilidade e visibilidade a partir da discussão do livro de Evaristo.
- Abertura de espaço para os participantes comentarem sobre a explanação a partir das perguntas disparadoras: *Vocês acham que são pessoas autoconfiantes ? Quais colegas vocês acham que são os mais autoconfiantes ? Quais personagens do livro vocês consideram autoconfiantes? Vocês conseguem relacionar essa ideia de autoconfiança com a discussão do encontro passado sobre racismo ? Vocês acham que pode existir algum tipo de estratégia para tornar a pessoa autoconfiante ?*
- Finalização do encontro.

ENCONTRO 3

- Retomada das discussões do último encontro e abertura para comentários daqueles que querem falar mais algo sobre o encontro anterior.
- Perguntar sobre a temática que foi debatida no fim do último encontro: *a criminalidade.*
- Breve explanação do mediador sobre o livro Cartas para minha avó de Djamila ribeiro.
- Breve explanação do mediador sobre a ideia de autorrespeito.
- Abertura de espaço para os participantes comentarem sobre a explanação a partir das perguntas disparadoras: *O que vocês entendem por autorrespeito ? Cite personagens dos livros que vocês acreditam que possuem autorrespeito e fale porque você acha*

isso. Qual a relação o racismo pode ter com o sentimento de autorrespeito das pessoas? Como esse autorrespeito pode ser construído em casa e na escola?

- Finalização do encontro.

ENCONTRO 4

- Retomada das discussões do último encontro e abertura para comentários daqueles que querem falar mais algo sobre o encontro anterior.
- Breve explanação do mediador sobre a ideia de autoestima.
- Perguntas sobre participação em grupos sociais.
- Abertura de espaço para os participantes comentarem sobre a explanação a partir das perguntas disparadoras: *Vocês acham que possuem autoestima? Que tipo de consequência a falta da autoestima pode trazer? Quais possíveis relações entre autoestima e raça? Como pode ser possível construir autoestima na escola?*
- Encerramento das rodas de conversa com a retomada dos pontos principais e as perguntas: *O racismo pode ser superado? Como vocês acham que o racismo pode ser enfrentado?*
- Finalização do encontro

APÊNDICE 4

CARD DE DIVULGAÇÃO

CLUBE DE
LEITURA

PESQUISA DE Mestrado:
EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO: ESTRATÉGIAS DE ESTUDANTES NEGROS (AS) PARA A SUPERAÇÃO DA INVISIBILIDADE SOCIAL CAUSADA PELO RACISMO

PESQUISADOR: DANNIEL LEÃO DE OLIVEIRA

OLHOS D'ÁGUA
Conceição Evaristo

CARTAS PARA MINHA AVÓ
JAMILA RIBEIRO

19 E 31 DE OUTUBRO

08 E 16 DE NOVEMBRO

15:30 NA BIBLIOTECA DO COLÉGIO ESTADUAL JUIZ JORGE FARIA GÓES