

LIDANDO COM O RACISMO NAS ESCOLAS: Vivências de Adolescentes Negras em Escolas Públicas no Interior de São Paulo

Dealing with Racism in Schools: Experience of Black Adolescents Girls in Public Schools in Inland of São Paulo

DOI: 10.5935/1984-9044.2025012

Fernando Silva Teixeira Filho⁴⁶

Natalia Fernandes de Oliveira⁴⁷

RESUMO: Neste trabalho, propomos identificar os processos de subjetivação de adolescentes autodeclaradas negras matriculadas em escolas públicas da região periférica e central de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Para isso, foi realizado um estudo qualitativo com ênfase na análise de conteúdo. Primeiramente, elaboramos um levantamento teórico das psicanálises antirracistas. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas adolescentes negras. Por fim, consideramos três eixos temáticos para análise dos dados: a) Imagem de si – Ego Ideal; b) Influência dos racismos na imagem de si – Ideal de Ego; c) Resistências aos racismos. Os resultados apontam para uma realidade em que o racismo na idade escolar é marcado pelo silenciamento e apagamento da história do povo negro e da negritude. Tal fato, como demonstrado nas entrevistas, produz processos de subjetivação atravessados pela imposição de um ideal de Ego branco e intangível. Assim, o tornar-se mulher negra, nesse contexto, vem pela dor da epidermização de uma inferioridade que limita o sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo; Escolas; Adolescência negra.

ABSTRACT: In this work we propose to identify the subjectivation processes of self-declared black adolescents girls enrolled in public schools in the peripheral and central regions of a city in the interior of the State of São Paulo. To this end, a qualitative study was carried out with an emphasis on content analysis. Firstly, we elaborate a theoretical survey of anti-racist psychoanalyses. Then, semi-structured interviews were carried out with two black teenage girls. Finally, we considered three thematic axes for data analysis: a) Image of self – Ideal Ego; b) Influence of racism on self-image – Ego Ideal; c) Resistance to racism. The results point to a reality in which racism at school age is marked by the silencing and erasure of the history of black people and blackness. This fact, as demonstrated in the interviews, produces processes of subjectivation crossed by the imposition of a white and intangible Ego ideal. Thus, becoming a black woman, in this context, comes through the pain of the epidermisization of an inferiority that limits the subject.

KEYWORDS: Racism; Schools; Black adolescence.

⁴⁶ Universidade Estadual Paulista (UNESP) | <https://orcid.org/0000-0003-4975-2273> | fernando.teixeira@unesp.br

⁴⁷ Universidade Estadual Paulista (UNESP) | <https://orcid.org/0009-0001-7109-8477> | nf.oliveira@unesp.br

RESUMEN: En este trabajo nos proponemos identificar los procesos de subjetivación de adolescentes autodeclaradas negras matriculadas en escuelas públicas de las regiones periféricas y centrales de una ciudad del interior del estado de São Paulo. Para ello se realizó un estudio cualitativo con énfasis en el análisis de contenido. En primer lugar, elaboramos un recorrido teórico sobre los psicoanálisis antirracistas. Luego, se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos chicas adolescentes negras. Finalmente, consideramos tres ejes temáticos para el análisis de datos: a) Imagen de sí mismo – Yo Ideal; b) Influencia del racismo en la autoimagen – Ideal del Yo; c) Resistencia al racismo. Los resultados apuntan a una realidad en la que el racismo en la edad escolar está marcado por el silenciamiento y el borrado de la historia de los negros y la negritud. Este hecho, como se demuestra en las entrevistas, produce procesos de subjetivación atravesados por la imposición de un ideal del Yo blanco e intangible. Así, convertirse en mujer negra, en este contexto, pasa por el dolor de la epidermisización de una inferioridad que limita al sujeto.

PALABRAS CLAVE: Racismo; Escuelas; Adolescencia negra.

INTRODUÇÃO

Considerando que o Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão e que criou uma série de leis para que o povo negro continuasse marginalizado, é possível dizer que a construção da identidade brasileira caracteriza-se pelo apagamento e silenciamento da história do povo negro (Moura, 1988). Nesse contexto, houve um projeto de eugenia no país para que a população fosse embranquecida por meio da miscigenação. Além disso, adotou-se o mito da democracia racial no Brasil, que afirmava que todas as raças viviam em harmonia e em igualdade, negando a existência do racismo na dinâmica da sociedade brasileira. Tais fatores colaboraram não só para a manutenção da estrutura racista da sociedade, mas também construíram a cultura brasileira a partir da desvalorização da existência do povo negro e sua cultura, impactando negativamente na formação de sua subjetividade e na construção da identidade coletiva negra (González, 1984).

No Brasil, portanto, há uma história de genocídio, de escravidão, de violências e criação de leis contra um povo com uma demarcação étnico-racial. Entretanto, também há histórias de resistências do povo negro, histórias de luta que, frequentemente, são apagadas ou esquecidas no ambiente escolar. É nesse contexto de produção de sujeitos que as imagens de si e constituição de um Eu estão em constante desestabilização, a partir de um corpo de um/a adolescente negro/a que, sob o olhar do Outro, não é nem mesmo reconhecido/a enquanto pessoa humana na dialética do reconhecimento. Assim, adolescentes negras passam pelo processo de tornar-se mulher negra, tendo de enfrentar o ideário racista da branquitude. Tal processo, que em um país racista e extremamente marcado pelas desigualdades de classe, raça, gênero e idade como é o contexto brasileiro, dá-se de forma escancaradamente violenta.

Assim, o corpo de adolescentes negras em relação com seus pares e a instituição escolar ora é o feio, nojento, rememorado a corpos escravizados ou, então, é a mulata, quente e foga

das aulas de literatura⁴⁸. O corpo preto de uma adolescente no interior de São Paulo, tão pouco está livre das violências de classe que a obriga a trabalhar para conseguir sobreviver, ajudando em casa e na garantia de necessidades individuais mínimas. Portanto, é necessário escapar ao hegemônico e procurar, na psicologia, outras chaves de interpretação, que possam compreender como se constrói um sujeito que, no mundo dominado pela branquitude, está sempre no lugar do “estranho”, do “abjeto”, no lugar do Não-humano. Neste caso, no que diz respeito à interpretação psicanalítica, vastamente ensinada nos currículos de graduação em psicologia do Brasil (Geraldina, 2008; Monte, 2022), encontraremos em Fanon (2008), Kilomba (2019), González (2020) e Souza (1983) conceitos e explicações psicanalíticas que resistem e rompem com as estruturas racistas.

De acordo com Fanon (2008), existe um complexo de inferioridade que atravessa os processos de subjetivação de pessoas negras originárias de países que foram colonizados e passaram pela escravização do povo negro. Tal complexo é economicamente vivido e isso faz com que, no processo de tornar-se mulher negra, a classe, as condições econômicas e materiais de vida limitem as potências de ser e agir de meninas negras. Nesse cenário, os processos de subjetivação de mulheres negras dão-se a partir do lugar de subalternas (Kilomba, 2019). Seus corpos fogem ao ideal de Ego⁴⁹ branco imposto pela burguesia branca, suas condições materiais de existência fogem ao padrão de vida que a mídia colonial burguesa vende. Por conta disso, muitas vezes, em forma de feridas narcísicas, o ódio se volta contra si, a dor de não poder ser pessoa humana independentemente dos esforços, cavuca o peito e enche o estômago até doer. (Souza,1983)

A psicanálise, desde que amplie suas chaves interpretativas para além das amarras coloniais, patriarcais, machistas, misógenas, capacitistas, cisgêneras e heterocentradas, pode contribuir para auxiliar-nos a compreender como o processo histórico que se dá a partir do apagamento de referenciais negros nas escolas (constatado nos resultados dessa pesquisa), produz imagens de si na falta ou nas feridas narcísicas similares à sensação de morte. Nesse cenário, onde a escola é um espaço de construção de identidades, essa instituição mediadora do patrimônio humano historicamente construído, tem compactuado com as estruturas que colocam a população negra no lugar de subalterna. E é a partir desse lugar que propomos pensar o racismo nas escolas, isto é, a partir de vivências de adolescentes negras no interior do Estado de São Paulo. Portanto, considerar as experiências de vida de pessoas negras é compreendê-las como sujeitos históricos marcados pelo racismo experienciado em suas vivências nas instituições escolares.

48 A respeito do tema da figura da mulata na literatura brasileira, a antropóloga Mariza Corrêa, em seu artigo “Sobre a Invenção da Mulata”, apresenta diversas referências. Em tal artigo, ela defende a seguinte tese: “Acredito que a mulata construída em nosso imaginário social contribui, no âmbito das classificações raciais, para expor a contradição entre a afirmação de nossa democracia racial e a flagrante desigualdade social entre brancos e não brancos em nosso país: como “mulato” é uma categoria extremamente ambígua e fluída, ao destacar dela a mulata que é a tal, parece resolver-se esta contradição, como se se criasse um terceiro termo entre os termos polares Branco e Negro. Mas, no âmbito das classificações de gênero, ao encarnar de maneira tão explícita o desejo do Masculino Branco, a mulata também revela a rejeição que essa encarnação esconde: a rejeição à negra preta.” (Correa, 1996, p. 50)

49 Trata-se de conceito freudiano trazido nos textos de 1914 em “Uma Introdução ao Narcisismo” (1914) e em 1923 no texto “Ego e Id”. O Ideal do Ego refere-se às metas e aspirações que o Ego deseja atingir. Segundo Freud, o Ideal de Ego surge da combinação do narcisismo e da idealização do ego com as identificações que o indivíduo estabelece com seus pais, figuras substitutas e ideais sociais. Assim, pode ser visto como um padrão que a pessoa busca seguir na crença de que assim será aceita e amada, estando fortemente vinculado ao desenvolvimento contínuo do Super-Ego.

METODOLOGIA

A pesquisa da qual deriva este artigo teve como objetivo geral identificar os processos de subjetivação de adolescentes negras de escolas públicas da região periférica de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Para tal, realizou-se um estudo qualitativo, de metodologia mista, com ênfase na pesquisa narrativa e análise de conteúdo.

Conforme Clandinin e Connelly (2000), a pesquisa narrativa consiste em uma maneira de compreender a experiência do sujeito, onde o pesquisador encontra, por meio da história desse, as informações necessárias para se entender determinado fenômeno. Como técnica de apoio à coleta e tratamento dos dados, lançamos mão da Análise do Conteúdo de Bardin (1977) a fim de criarmos as categorias de análise das narrativas acessadas.

Nesse contexto, o trabalho foi dividido em duas etapas. Primeiramente, fizemos um levantamento teórico acerca dos conceitos e ferramentas-chaves para compreender como são os processos de subjetivação da pessoa negra, tendo como principal referencial o racismo dentro da psicanálise. Em seguida, foram aplicados termos de consentimento para a realização de entrevistas semiestruturadas com duas adolescentes negras de duas escolas públicas de um município do interior do Estado de São Paulo, a partir de uma amostra não probabilística e voluntária. Foram entrevistadas duas adolescentes negras, voluntárias, cursando o Ensino Médio de escolas públicas diferentes, sendo uma da região periférica e outra da região central. As mesmas foram selecionadas por indicação de uma professora, nossa conhecida, que leciona na rede pública da cidade. Seguindo os princípios da pesquisa narrativa, foram feitas de 1 a 3 entrevistas semiestruturadas com as participantes. Tais entrevistas foram conduzidas a partir de questões gerativas alinhadas aos objetivos da pesquisa.

A estas adolescentes e seus pais e/ou responsáveis foram apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em conformidade com os princípios éticos de pesquisa com seres humanos (Resolução 466 de 12.12.2012) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido⁵⁰. Ademais, as entrevistas individuais foram realizadas em âmbito documental e registradas por meio de gravações produzidas pela pesquisadora. Desse modo, buscou-se permitir não só que as participantes refletissem sobre suas identidades por intermédio de seu discurso, como sugere Butler (2010), mas também percebessem como os marcadores sociais de diferença (Akotirene, 2019) influenciam na elaboração de suas identidades face às suas experiências, dando ênfase para as interseccionalidades: raça, gênero e classe social. Assim, uma vez realizadas, as entrevistas foram transcritas e as histórias narradas foram analisadas a partir da criação de categorias analíticas. Na sequência, construímos três eixos temáticos para a análise dos dados, sendo eles:

- a) Como as adolescentes se veem;
- b) Como as experiências de racismo por elas vivenciadas influencia(ra)m a imagem de si;
- c) Como estas adolescentes resistem aos racismos no espaço escolar.

Por fim, os dados foram analisados a partir do referencial psicanalítico com ênfase em psicanalistas que problematizam a decolonialidade no interior da psicanálise.

⁵⁰ Esta pesquisa recebeu o parecer favorável do Comitê de Ética sob o número 69524623.8.0000.5401

ENTREVISTAS E ANÁLISES

Entrevistada 1 - Solana. Estudante da Escola localizada na região central da cidade: Solana é uma adolescente negra de 17 anos que cursa o terceiro ano do Ensino Médio. Ela relata que se descobriu negra aos 14 anos e que isso foi um processo difícil, porém libertador. A jovem vive em um bairro periférico onde se lembra de que, quando mais nova, havia troca de tiros. Mas, atualmente, há somente questões com o tráfico e pessoas em condições de vulnerabilidade. Essa adolescente é de uma escola mais central. Ela é bailarina e, por conta da dança, já pôde fazer viagens internacionais. Ela é filha de um casal interracial (mãe negra e pai branco). Seus pais são separados e ela mora com a mãe e a avó, por quem tem grande amor. A relação com o pai é um pouco mais complexa porque relata sentir em diversos momentos que o pai parece escondê-la.

Entrevistada 2 - Tasha. Estudante da escola da região periférica da cidade: Tasha é uma adolescente negra que está com 17 anos e estuda no segundo ano do Ensino Médio. Ela estuda na escola de região periférica e trabalha desde os 12 anos vendendo pão para ajudar em casa. Atualmente, ela tem trabalhado de babá e cuidadora de idosos após a escola. Essa adolescente também é filha de um casal interracial (mãe negra - pai branco), sua mãe é usuária de drogas e seu pai nunca foi muito próximo. Nesse contexto, Tasha mora com a avó, uma mulher negra matriarca, e com algumas primas, mas essa relação com a avó é um pouco distante. Ela também relata não ter muitas amigas.

Os nomes usados neste trabalho são fictícios e cumprem sua função de tornar a leitura mais humana a partir das vivências das jovens que escutam cantoras negras como Sza (Solana) e as gêmeas do Trap nacional Tasha e Tracie. Primeiramente, a cantora Sza é norte-americana e a **entrevistada 1** que é bailarina e estuda inglês, pontuou em um momento das entrevistas que gosta muito de suas músicas, como *Special* e *Normal Girl* que falam sobre o desejo de ser uma garota especial, branca padrão e amada. Ademais, a **entrevistada 2** assim como a cantora Tasha, é da cultura do *Hip Hop* e tem o costume de escrever poesias e participar de batalhas de rima. Portanto, faremos uso desses nomes para nos referirmos a elas.

Como as adolescentes se veem - Imagem de Si – “Garota Padronizada”?

Em psicanálise, a imagem de si está intimamente ligada à construção do Ideal de Ego. Para Souza (2021), é preciso que haja um modelo a partir do qual o sujeito possa se construir. Esse modelo constitui o Ideal de Ego que é uma instância que surge a partir da conversão do narcisismo, da idealização dos pais e/ou substitutos e ideais coletivos. Tal narcisismo é perseguido pelo indivíduo e administrado pelo Superego ao longo da vida. Ademais, o Ideal do Ego da pessoa negra, construído pelos ideais dominantes, é branco. Neste contexto, a imposição dos ideais de Ego brancos submete a pessoa negra a crer-se amada, a amar a partir desta lógica branca. Deste modo, para adolescentes negras, este ideal é mais do que impossível de ser atingido. Assim, restam duas alternativas: sucumbir às punições do Superego ou lutar por novas saídas.

Primeiramente, em um contexto, como o brasileiro, do Sul Global (Boaventura, 2009), dominado pela branquitude, entende-se que o branco detém a beleza, a inteligência, a riqueza, o poder e o respeito. Em contrapartida, o negro se constrói em negação. Assim, para buscar atingir o ideal (de Ego), a pessoa precisa negar a si mesma e isso significa fugir do estereótipo negativo imposto e introjetado pelo sujeito negro. Como exemplo, Souza (2021) traz o relato de uma mulher, Luísa, que, quando criança, falava sozinha com amigos imaginários e se achava muito

feia e, diferente desses amigos, não tinha nariz fino e/ou cabelos lisos. Assim, a criança, Luísa, passou por um momento de extrema ansiedade diante do espelho após ouvir muitas vezes que ocupava esse lugar de feia. Em outros momentos, na adolescência e na vida adulta, as saídas que Luísa encontrou para escapar a esse tipo de punição superegógica se forjam a partir de uma imagem de mulher “negra-branca” que se afirma a partir da sexualidade e dos estudos. Diante disso, é por meio das experiências íntimas de relações afetivo-sexuais com homens brancos que Souza (2021) afirma que a mulher encontrou um meio de saída para o mundo branco que supostamente a salvaria das violências que a atravessam enquanto mulher negra. E ainda, a partir da sua inteligência, estudos e racionalismo, Luísa tenta escapar minimamente do lugar que a sociedade a coloca. Porém, apesar de escolher uma carreira privilegiada como a de médica, a mulher ainda se encontra em sofrimento porque, para o Ideal de Ego imposto, nada que faça será suficiente. Isto é, por mais que se chegue perto do que é dito ser “coisa que brancos fazem” — então, algo bom —, o corpo negro em ascensão social entra em entraves com suas próprias imagens nesses espaços porque, como afirma Fanon (2008), a racionalidade é insuficiente diante da irracionalidade do racismo.

Vejamos o que nos dizem as participantes da pesquisa sobre a construção de seus ideais:

Entrevistada 1. Solana: *"Eu já passei por essa fase de deixar de querer ser uma menina branca padronizada. E eu não quero mais. E quando acontece essas coisas eu acabo desejando isso. Aí eu me culpo. [...] e eu me odiava muito por não me parecer com elas (choro) E agora eu tenho me libertado disso, mas eu [...]. Ainda tenho isso comigo. E às vezes eu fico[...] eu odeio esse cabelo, mas eu não posso ser assim porque eu gosto da minha aparência. E eu não tenho culpa se as pessoas foram criadas assim e elas não me veem da mesma forma que eu me vejo"*

Solona, em vários momentos, se compara com outras adolescentes e mulheres brancas, e pontua que não é uma garota padronizada. Que não recebe o amor e a atenção dos garotos como uma garota branca. Que não tem os seios ou cabelos que os meninos com quem se relacionou faziam questão de referenciar ou sugerir que ela os tivesse. Solana sabe que é muito inteligente, mas também se sente incapaz de realizar algumas atividades, porque, segundo ela, tem baixa autoestima. Nesse contexto, fica evidente que, em diversos momentos, ela se refere à imagem que tem de si usando o “*não sou uma garota padronizada*”. Ademais, em momentos em que essas inseguranças, tanto físicas quanto intelectuais, são nomeadas e demarcadas, muitas vezes em comparação com seus pares da escola, Solana se emociona.

No relato acima, podemos observar que a dor que atravessa esse corpo é semelhante ao que nos retrata Souza (2021) com sua paciente, Luisa. A jovem não corresponde ao ideal imposto, ela escapa a ele e, nesse processo de tornar-se mulher negra, as contradições aparecem tal como cisões. Ou seja, por mais que ela tenha passado por um processo de aprender a amar seu cabelo, como bem nos lembram Kilomba (2021) e González (2020), as reminiscências coloniais ainda a assombram. Seu corpo adolescente de jovem menina negra carrega as reminiscências coloniais projetadas nela e isso inclui a mulata, tão difícil de performar e irrealizável quando também se depara com a hipersexualização, quando seus desejos são estar no lugar de objeto de amor e não sexual. Dessa forma, o sofrimento e os custos de não conseguir performar o ideal ou sequer se aproximar dele por outras vias geram culpa, angústia ao falar, cisões e baixa autoestima.

Entrevistada 2. Tasha: *"Eu comecei a ter insegurança com a minha cor, eu falei pra uma amiga: eu sou uma pessoa legal, converso bastante, não sou chata, sou compreensiva, não sou feia, agora com minhas tranças eu tô bonita[...] por que não aparece ninguém bom? por que que só aparece esses meninos escrotos querendo só usar, é por causa do meu corpo? não sei..."*

O corpo na adolescência passa por uma série de transformações. Às vezes, essas transformações geram ansiedades e frustrações. Todavia, Tasha, como já apontava González (2020), cresceu sob a ótica imposta pelo colonizador e sobre seu desejo de que o corpo da mulher negra fosse o de uma mulata. Para a autora, a mulher negra apresenta uma dupla imagem: em um momento, a imagem da mulata e, em outro, a da empregada doméstica. Diante disso, adolescentes negras ainda são expostas a processos de subjetivação sobre esse paradigma. Nesse cenário, animalizadas e hipersexualizadas, estranham seus próprios corpos, o que faz com que os impulsos destrutivos voltem com força contra si mesmas. Além disso, é exatamente no período da puberdade que o corpo começa a mudar, onde os seios começam a crescer e onde, a partir da idealização da mulata desejada, se espera encontrar o tão sonhado amor e humanização. Mas esse processo é falho, porque assim como a doméstica, a mulata também é subalternizada e desumanizada e quando chega a consciência de que esse corpo é desejado apenas nas caladas da noite, apenas em espaços escondidos, apenas pela imagem de que serão fofosas, quando não se sentem à vontade para performar isso, as adolescentes entram em contradição com o que foram ensinadas a desejar ser e o que são e querem ser. Portanto, as violências coloniais racistas e sexistas ainda são projetadas nas adolescentes em seus processos de tornar-se mulheres negras, construindo assim imagens de si mesmas a partir dos mitos criados pelos colonizadores brancos.

Como podemos ver em Fanon (2008), essas imagens de si construídas nesse contexto de imposição de ideal de Ego branco são impossíveis de serem realizadas e não são nada gratificantes ao sujeito negro. Esse processo de olhar para si com olhos da branquitude, de buscar atingir o desejo do outro e não o próprio, aliena o negro e produz sofrimento. Assim, Tasha relata que teve episódios em que comeu muito para engordar, a ponto de sentir dor e, considerando sua gastrite, se violentou para que, ganhando peso, ficasse com um corpo mais desejado segundo os padrões dominantes. Podemos ver aqui, o quanto esse processo de alienação é violento. Tasha move suas ações no sentido do outro a ponto de que seu próprio desejo e condição de equilíbrio e bem-estar com o próprio corpo sejam ultrapassados para tentar atingir um corpo imposto pelo mito colonial da mulata.

Podemos compreender ainda que, diferentemente de tentar se chegar ao Ideal de Ego branco, a mulata também é irrealizável. As garotas negras encontram saídas para se encaixar nos padrões coloniais de reconhecimento a partir do corpo de mulheres negras, enquanto objeto hipersexualizado, mas isso ainda produz sofrimento e punição. No relato acima, apesar da jovem se sentir bonita e ser reconhecida como tal, ela toma consciência de que nessa lógica colonial os garotos irão desejá-la, mas apenas para o sexo escondido.

Assim, quando Kilomba (2019) fala em trauma clássico, é esse tipo de relação de violência que se produz no indivíduo, o problema está em sua cor, em seu corpo juvenil preto. Então, sequer é permitido olhar para o mundo a partir de uma ótica que condene que o corpo negro não seja o responsável pelo abandono e solidão experienciados, mas sim a branquitude, o colonialismo e o capitalismo que lucra com a subalternização dessas pessoas. Portanto, enquanto não romperem com essa alienante forma de olhar a si pela perspectiva do outro, o sofrimento estará presente.

Como os racismos influenciam a imagem de si – Ideal de Ego?

Como Fanon (2008) afirma, o sujeito negro baseia seus sentidos de vida no sentido do branco. Nesse âmbito, não busca alcançar e realizar seus próprios desejos, mas sim mover ações na direção de ganhar o amor e reconhecimento do branco. Neste contexto, principalmente quando fala de relações interracialis mulher negra-homem branco, Fanon se aproxima de Souza (1983), partindo do ponto de que essa é uma das formas que essas mulheres encontram de serem “Salvas” da violência do racismo e se aproximarem do ideal. Entretanto, as bases disso não constroem um amor autêntico porque a relação se estabelece a partir do que Fanon chama de complexo de inferioridade, no qual há a sensação de que o Outro (no caso, branco) tem o poder de “salvar” essas mulheres de uma violência que eles mesmos (brancos) sustentam.

Quando Fanon (2008, p. 28) fala de um complexo de inferioridade, ele apresenta uma experiência que é econômica e historicamente vivida. Assim, as pessoas negras em países colonizados se constituem a partir da violência do não, isto é, não humano, não digno de virtudes e prazeres humanos. Tais sujeitos são lembrados a todo momento como corpos que foram libertos e “salvos” pelos brancos. Diante disso, toda a história de luta e patrimônio cultural negro é apagada, justificando o processo de exclusão desses corpos. E nessa dinâmica, a violência que acomete a juventude negra, seja pela linguagem, sejam pelos assassinatos de vidas e epistemes, é justificada e aceita pelo “não”. Desse modo, nesse processo de negação, qualquer proximidade de realizar seus próprios desejos é experienciada em cisão e culpa por não se acharem dignos de gozar tal qual uma pessoa humana que se constitui pela imagem do branco.

Ademais, quando Fanon (2008) fala em economicamente vivido, compreende-se um processo histórico que subalterniza o sujeito negro a partir da escravidão e de sua exclusão da sociedade. Como se sabe, no Brasil, após a abolição, o sujeito negro foi criminalizado com a Lei da Vadiagem. E ainda hoje a criminalização das drogas, da forma que é em nosso país, é também responsável pelo encarceramento em massa do povo negro. Por fim, a população negra também foi historicamente submetida ao subemprego e às piores condições de trabalho, chegando às situações análogas à escravidão (González, 2020). Ademais, a autora pontua ainda a situação de extrema pobreza em que se encontram as famílias negras e pobres no país. Nesse cenário, buscam diversas formas para sobreviver e isso inclui precisar tirar suas crianças e adolescentes da escola para poderem trabalhar, para conseguir escapar de um estado de fome congênita em que se encontram. Desse modo, adolescentes negras nessas situações econômicas são expostas desde muito cedo a condições de trabalho doméstico em casas de famílias de classe média e burguesa.

Em um sistema econômico em que há uma hierarquia historicamente imposta como a de “senhor” e “escravo”, não são apenas as relações de trabalho que estão submetidas, mas também esses ditos senhores encontraram ao longo da história do país, nessa dinâmica de poder, meios de violentar sexualmente mulheres negras. Nesse contexto, jovens loiros em suas performances de garanhões estupraram jovens mulheres negras a quem também impuseram o lugar de “mulatas”, corpos que eram reconhecidos enquanto “ventres geradores” e hipersexualizados que não só eram violentadas, mas também responsabilizadas por essas características de “diabos” que corrompem os corpos dos senhorzinhos. Ademais, esse processo não se finda com a abolição. A romantização da violência em forma de mito da democracia racial no Brasil fez com

que essas imagens de controles⁵¹ (Collins, 2019) ainda perpetuem nos dias atuais, nos processos de subjetivação dessas pessoas brasileiras. (Freyre, 2005).

Vejamos as narrativas de nossas participantes a respeito dos efeitos do racismo em suas vidas:

Entrevistada 1. Solana: *"Na maioria das vezes, eu acho que ele me interfere (o racismo) me silenciando. Porque eu acabo ficando muito insegura e com medo do que vão pensar, o que vão falar, como vão reagir, me tratar. E aí eu acabo preferindo ficar na minha";[...]* " *Se eu fosse uma garota padronizada, eu não teria essa cabeça de que eu não sou capaz"* **Entrevistada 2. Tasha:** *"Eu não gosto de levar bolsa nos lugares, porque eu já fui seguida dentro de loja [...] Eu fui falar pra diretora que no meu segundo dia de aula o menino me chamou de macaca e de puta e ela simplesmente falou 'isso não pode, da próxima vez eu te dou uma advertência' e ela só falou isso e o menino voltou pra sala.' eu fiquei me sentindo desolada"*

Acerca dos relatos acima, podemos questionar: a) as máscaras ainda cumprem sua função de silenciar e gerar medo? e b) O subalterno pode falar? As respostas a essas perguntas já foram dadas, então nos cabe considerar aqui qual o impacto disso para a imagem que essas garotas constroem de si mesmas no ambiente escolar, atravessadas pelo racismo que silencia.

No relato de Solana, podemos demarcar que o complexo de inferioridade compreendido por Fanon (2008) se faz presente. Nesse contexto, a garota se sente diante de uma máscara simbólica que não a permite falar, que não a permite se impor nos espaços porque há um medo do olhar do outro que deveria humanizá-la pela linguagem, mas não o faz. Ainda, se percebe uma fantasia de que se pudesse ser, de que se fosse o sujeito humano e não o outro de onde é obrigada a se construir, de que se fosse uma garota padronizada e, portanto, branca, poderia falar, mas não é e tampouco o será. Desse modo, em um ambiente escolar onde tantas outras matérias pautam somente a branquitude, a história contada com referencial nela se torna difícil poder “ser” nesse lugar onde os heróis sempre tiveram rostos brancos e os negros são lembrados majoritariamente para falar que corpos semelhantes aos delas foram escravizados e violentados. Como não se constituir em medo, quando se tem uma máscara que ancestrais escravizadas usavam, ainda as silenciando simbolicamente?

E mais, no relato de Tasha, percebemos uma tentativa de falar da violência, uma tentativa de escapar dela por meio da ação concreta de chamar aqueles que dirigem as escolas. Todavia, suas pautas não são encaminhadas de uma forma que a jovem se sinta acolhida e respeitada. Nesse contexto, a jovem se sentiu desolada porque a violência que a hipersexualiza e animaliza seu corpo não é tratada de forma responsável. Assim, como nos lembra Grada Kilomba (2021), o subalterno pode gritar que ainda corre o risco de não ser ouvido. Portanto, o racismo afeta os discursos, a forma como se veem diante desse espaço que não é pensado para elas, que não acolhe suas dores, que não conta a história de heróis negros. Nesse contexto, esses processos são

⁵¹ Imagens de controle é um conceito desenvolvido pela socióloga e ativista negra americana Patricia Hill Collins (2009) que visa criticar e questionar os discursos e os padrões sociais que afetam as mulheres negras. Para a autora, a avaliação dessas imagens revela os “aspectos específicos da objetificação das mulheres negras e as formas como as opressões relacionadas à raça, gênero, sexualidade e classe se cruzam” (Collins, 2019, p. 139). Segundo Carvalho (2023), as imagens de controle são elaboradas para fazer com que o racismo, o sexismo, a pobreza e outras injustiças sociais sejam percebidos como algo natural, normal e inevitável na rotina diária.

internalizados: não vou falar, ou então, eu sou uma “puta” porque ninguém disse o contrário quando eu gritei por amparo. Desse modo, quando Fanon (2008) aponta que o complexo de inferioridade é historicamente e economicamente vivido, ele possibilita pensar que as máscaras que ancestrais negras/os foram obrigadas/os a usar ainda pairam no ar, mas a própria história do indivíduo é marcada pela violência que faz com que essas jovens pensem que a única saída seja ser uma pessoa branca, o que, a rigor, implicaria na morte dela como sujeito negro. Desejo irrealizável que gera feridas narcísicas e culpa constante.

Como essas adolescentes resistem aos racismos (sobrevivem ao trauma) no espaço escolar?

Pode-se entender que o negro se torna a representação mental daquilo que o branco não gostaria de ser. Se constitui, então, um sujeito a partir da outridade, enquanto a branquitude é constituída a partir da exploração do outro. Essa branquitude cria a ideia de que são radicalmente diferentes dos “outros”. É diante disso, que a negritude serve como forma primária de outridade. Assim, conforme Fanon (2008), o que se chama de alma negra foi uma construção da branquitude. Ainda, é como se o inconsciente de pessoas negras fosse pré-moldado para a alienação, decepção e trauma psíquico, pois o branco deposita nesse outro negro tudo o que não quer em si, o que produz imagens do negro nada realistas ou gratificantes. A alienação está em ter que se identificar com os heróis que parecem brancos e rejeitar os inimigos que se parecem com negros. Há, então, uma decepção avassaladora em ter que olhar a si mesmo com os olhos dos outros. Dessa forma, o sofrimento é constante diante dessa ordem colonial onde adolescentes negras constroem uma relação consigo mesmas a partir da presença alienante do “outro branco”. (Kilomba, 2019). Constituem-se enquanto “Outro” e nunca enquanto Eu. Para Fanon (2008), isso se apresenta tal qual uma amputação, que respinga seu corpo todo com sangue negro. Em Fanon, a linguagem do Trauma é utilizada para escancarar o quão doloroso é a afetação do racismo e o quanto isso provoca traumas sentidos fisicamente, dando ênfase para a perda de partes suas para expressar como no racismo o sujeito é cirurgicamente tirado de qualquer identidade que se possa construir de si. Essa separação constitui o trauma clássico, pois afasta o sujeito da sociedade inconscientemente pensada enquanto branca. Desse modo, o trauma clássico do negro para Fanon é o racismo. (Kilomba, 2019). A partir desse trauma, o sujeito negro, constituído a partir da outridade na sua relação com o branco, vivencia um ciclo infernal onde, se há amor, é apesar da cor preta que o integra. Ao mesmo tempo que os rejeitam, é por causa da cor. Sendo assim, não há saída em ambas as situações a não ser o sofrimento. Partindo da psicanálise, entende-se que o trauma da pessoa negra não vem única e exclusivamente da família, mas também do contato com a violência barbarizante da sociedade dominada pela branquitude, que é a irracionalidade do racismo (Kilomba, 2019).

Diante da experiência traumática de irrealização do Ideal de Ego, as entrevistadas lutam por outras saídas. Dessa forma, engajadas em aprender e emanciparem-se a partir de estudos raciais, poesias, hip-hop, dança, vídeos, fotos que permitem a identificação com a própria imagem do cabelo, músicas de cantoras negras, dentre outros referenciais nos quais se tem a pessoa negra como centro, é possível construir um novo Ideal de Ego com rosto próprio, que encarne seus valores e interesses com referências e perspectivas na história do povo negro. (Souza, 2021)

Entrevistada 1. Solana: *"Agora eu sigo influencers que agregam conteúdo e que são mulheres negras. Aí eu falei: nossa, mas elas falam coisas muito mais interessantes e elas se parecem muito mais comigo. Aí eu vi que estava presa em um mundinho branco e que o embranquecimento tava acontecendo."*

Entrevistada 2. Tasha: *"Quando eu me descobri (negra) realmente eu até gravei um vídeo falando que eu não sou morena, eu não sou parda, eu sou preta. E foi naquele momento que eu me senti liberta"*

Tanto Tasha quanto Solana mantiveram o pacto de não denunciar de forma escancarada o racismo no espaço escolar, porém sutilmente denunciaram: a falta de amparo, a falta de diálogo, o desconforto constante de serem sempre lembradas para falar de racismo, a necessidade de ter que buscar fora e num processo solitário seus próprios referenciais. Interessante pontuar que a saída que ambas encontraram para escapar ao que Fanon (2008), assim como Solana, chamam de mundo branco são referenciais negros. Portanto, a forma mais autêntica e que promoveu gratificações a elas foi, como aponta Souza (2021): construir um novo Ideal do Ego com rosto próprio (relato de Tasha) e com referencial na perspectiva e história do povo negro (relato de Solana).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fanon (2008) começa “Pele negra, máscaras brancas”, afirmando que o negro não é um homem. Em “Memórias da Plantação”, Grada Kilomba (2019) começa criticando o fato de Fanon ter usado o termo homem, quando se pensa em humanidade. Seguiremos Grada e diremos que essas adolescentes negras são expostas a processos de subjetivações que as colocam constantemente no lugar de “não garota” padronizada. Nesse contexto, o silenciamento histórico e o epistemicídio colocam constantemente esses corpos no lugar do outro, e esse outro é um “não humano”. Portanto, a escola, enquanto instituição que deveria inserir os sujeitos em contato com o patrimônio humano genérico produzido ao longo dos anos, tem falhado com adolescentes negras e pobres no sentido de promover um contexto no qual a história de sua ancestralidade possa ser narrada, pontuada não apenas nos aspectos de seus sofrimentos decorrentes da escravização, mas também de suas conquistas, de suas potências, inserção na cultura, na produção de ideias. Tais adolescentes, como vimos, precisaram, na maioria das vezes, sozinhas, encontrar esse patrimônio que é de extrema importância para a construção positiva da pessoa negra.

A amostra não probabilística apresentada contou com garotas com realidades socioeconômicas um pouco diferentes. Assim, sobre a ferramenta da interseccionalidade (Akotirene, 2019), podemos inferir que as produções de Neusa Santos Souza (2021) sobre o negro em ascensão social couberam muito melhor para as análises de Solana. Todavia, as contribuições de Lélia González foram de extrema importância para compreender os processos do tornar-se mulher negra quando as condições de sobrevivência da família são mais economicamente vulneráveis, isto é, quando a jovem precisa trabalhar e se depara com a dupla imagem de empregada doméstica e mulata, como foi o caso da participante Tasha. Chama-nos a atenção que, tão jovem, Tasha já tenha se deparado com essas vivências⁵². Assim, podemos perceber que os ambientes nos quais estas adolescentes constroem suas identidades negras e enquanto sujeitos de desejo permitem possibilidades de enfrentamento e condições de subalternidade diferentes.

⁵² Como muitas pesquisas demonstram, a realidade colonial brasileira naturalizou o destino da juventude negra no país. Observa-se que, ainda hoje, os empregados domésticos permanecem como uma categoria marcada pela baixa escolaridade, com predominância da população negra, majoritariamente feminina e jovem. (Lima & Prates, 2019; Terra & Oliveira, 2023).

Entendemos assim que Solana está inserida em espaços economicamente mais privilegiados e se compara muito mais com as garotas brancas com quem convive. Ademais, Solana, analogamente ao exemplo de Luísa — trazida por Neusa Souza Santos (1983) —, tem buscado nos estudos e na intelectualidade formas de se aproximar do ideal da branquitude e fugir da imposição internalizada de que o negro é burro e irracional (Fanon, 2008), assim experimenta pressões internas para, como canta Racionais Mc's, ser duas vezes melhor que qualquer adolescente branca. Em contrapartida, Tasha, que desde muito nova é exposta ao trabalho infantil, ao uso de drogas por parte da mãe, encontra grande sofrimento com o corpo irrealizável da mulata. Porém, de algum modo, teve acesso ao Movimento Hip Hop, que é majoritariamente negro, e encontra nele amparo para enfrentar as violências, mesmo diante de muitas contradições. Veja, foi na música que esse amparo apareceu e não na escola. Não deveria a escola também participar desse processo de acolhimento da identidade de pessoas negras, valorizando-as?

Portanto, o racismo e a imposição dos ideários da branquitude, na idade escolar, são marcados pelo silenciamento e apagamento da história do povo negro, como constatado na narrativa das participantes. Tal história é contada a partir de um ideário da branquitude, o que produz processos de subjetivação atravessados pela imposição de ideais inatingíveis. Ademais, o silenciamento é estratégia de dominação da branquitude para fomentar o sistema da outridade. Nesse cenário, a máscara usada pela escravizada Anastácia, que era composta por metal colocado no interior da boca, entre a língua e o maxilar, e fixada por detrás da cabeça por duas cordas, ainda é violenta no simbólico na atualidade para mulheres negras. Essa máscara era utilizada para impedir que as africanas escravizadas comessem cana de açúcar e cacau enquanto trabalhavam na plantação. Todavia, sua principal função era implementar um senso de mudez e medo diante do fato de que a boca se tornou um lugar de silenciamento e tortura. Diante disso, Kilomba (2019) levanta a questão: a subalterna não pode falar? Com a perpetuação dessas heranças coloniais que ainda são projetadas, a resposta encontrada é que não; não se pode falar e mesmo se tentassem, se movessem todos os seus esforços para falar, a subalterna correria o risco de não ser ouvida. Portanto, adolescentes negras em um contexto de silenciamento da história do povo negro, das projeções irreais e normalizantes da branquitude, encontram dificuldades para falar na escola, mesmo sendo tarefa imprescindível para a constituição do sujeito, a máscara simbólica ainda provoca medo e angústia naquelas que se constituem no lugar da outra. (Kilomba, 2019)

Depreende-se disso que se tornar mulher negra, nesse contexto, vem pela dor da epidermização de uma inferioridade que limita o sujeito. Mas, também, pela resistência e enfrentamento dessa inferiorização. O que nos chamou a atenção neste processo, enquanto formanda em psicologia, é que, diferentemente de pessoas brancas que certamente têm suas dores identitárias, no caso das adolescentes negras aqui ouvidas, o processo de enfrentamento à subalternização, a dor da epidermização, é vivida sozinha, sem rede de apoio, sem compartilhamento. Assim, novas perguntas se abrem para futuras pesquisas: quais seriam os efeitos subjetivos dessa vivência solitária?

Assim, as participantes desta pesquisa nos ensinam que se faz necessário pensar em formas de romper com o Ideal de Ego dominante que se fortalece na inferiorização do outro. Para isso, é necessário que novas pesquisas sejam feitas e que o número de participantes seja ainda maior para se chegar a conclusões mais abrangentes.

Por fim, considerando o espaço escolar como principal espaço de vivência e relações que ultrapassam a família e que impõe ideais coletivos, essa precisa cumprir seu papel de ruptura e

libertação das máscaras silenciadoras das opressões capitalistas e colonialistas sobre os corpos subalternizados e excluídos.

REFERÊNCIAS

Akotirene, K. (2019). **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém.

Bardin, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

Boaventura, S. S.; Meneses, M.P. (2009). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina.

Butler, J. (2010). **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Carvalho, M. G. (2012). A construção das identidades no espaço escolar. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 209-227.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Collins, P. H. (2019). **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo Editorial, [1990]

Correa, M. (1996). Sobre a invenção da Mulata. Em **Cadernos Pagu**. (6-7) 1996: pp.35-50.

Duarte, N; (1993). A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 11 n. 19, p. 67 – 80.

Fanon, F. (2008). **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira, Editora da Universidade Federal da Bahia.

Freyre, G. (2005). **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 50. ed. São Paulo: Global.

González, L. (1984). **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Ciências Sociais Hoje, Brasília, n. 2, p. 223-244.

González, L. (2020). **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar.

Kilomba, G. (2019). **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó.

Moura, C. (1988). **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática.

Souza, Neusa Santos. (1983). **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal.