



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EMANUELLE CARINE DA SILVA SOUZA

**RELAÇÕES RACIAIS E MEMÓRIA: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO
ESCOLAR E SEUS ASPECTOS PSICOSSOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE NEGRA**

CUIABÁ, MT

2019

EMANUELLE CARINE DA SILVA SOUZA

**RELAÇÕES RACIAIS E MEMÓRIA: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO
ESCOLAR E SEUS ASPECTOS PSICOSSOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE NEGRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora: Profa. Dra. Candida Soares da Costa

CUIABÁ, MT

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S729r Souza, Emanuelle Carine da Silva.

Relações Raciais e Memória : Um estudo sobre o processo escolar e seus aspectos psicossociais na construção da identidade negra / Emanuelle Carine da Silva Souza. -- 2019
107 f. ; 30 cm.

Orientadora: Candida Soares da Costa.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Relações Raciais. 3. Identidade Negra. 4. Processo Escolar. 5. Psicologia e Mato Grosso. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

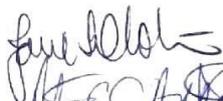
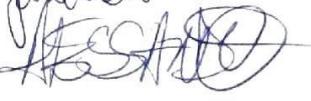
FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Relações raciais e memória: um estudo sobre o processo escolar e os seus aspectos psicossociais na construção da identidade negra"

AUTORA: Mestranda Emanuelle Carine da Silva Souza

Dissertação defendida e aprovada em 26 de fevereiro de 2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientadora	Doutora	Candida Soares da Costa	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinadora Interna	Doutora	Jane Teresinha Domingues Cotrin	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinador Externo	Doutor	Alessandro de Oliveira dos Santos	
Instituição:	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/USP		
Examinadora Suplente	Doutora	Ana Luisa Alves Cordeiro	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		

CUIABÁ, 26/02/2019.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, o detentor de toda honra e toda glória na minha vida, sabendo que nos momentos em que mais me senti sozinha durante esse percurso, Ele quem me sustentou e me deu forças para continuar.

Agradeço a minha família (em especial a minha mãe Cecília e ao meu avô Emanuel), pelo apoio tanto emocional quanto material que sempre busquei neles. Por ser um sustento em todas as horas. Eu amo vocês, com a minha vida!

Agradeço ao meu esposo Flansuel, por acreditar em mim, por ouvir as minhas angústias e preocupações, e ser também um amigo, um parceiro, um conselheiro. Eu te amo!

Agradeço a minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Candida Soares da Costa, não só por orientar essa pesquisa, mas também por ser tão humana em todo esse processo, nos orientando para a vida. Foi um aprendizado imensurável esta jornada.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Jane Teresinha Domingues Cotrin, Prof. Dr. Alessandro de Oliveira dos Santos e a Prof.^a Dr.^a Ana Luisa Cordeiro por aceitarem compor esta banca de defesa, participando desse momento tão intenso e ao mesmo tempo gratificante.

Agradeço aos colegas e companheiros de luta do Nepre – mestrandos (as), mestres (as), doutorandos (as) e doutores (as), extensionistas e alunos (as) de graduação. Em especial ao parceiros (as) Almir, Eliete, Renata, João, Zizele, Valdeci e Claudenilde, por tantos momentos de conversa e partilha de conhecimento. Foi incrível e transformador estar na presença de vocês cotidianamente.

Agradeço a Fundação Capes, pelo apoio acadêmico e financeiro de grande importância durante esses dois anos de mestrado.

Agradeço a todos (as) os (as) colegas da pós-graduação pelas conversas dentro e fora da sala de aula, por dar a mão nesse caminho. Agradeço à Secretaria de Pós-Graduação em Educação, na figura dos seus professores (as), aos técnicos (as). Muito obrigada!

Agradeço aos amigos tão preciosos: Camila (Mila), Ávio, Higor, Victor, Amanda, Mylena, Letícia - mais conhecidos como Livins. Aos meus amigos e comadres Rodrigo e Tayla, ao meu afilhado Theo, e tantos outros amigos. Com vocês tudo fica mais divertido.

Por fim, agradeço a duas vidas lindas: a primeira que já cumpriu sua jornada nesta terra, minha avó Jovacy. A mulher mais forte e amorosa com quem tive a graça de viver. Saudades eternas! E a segunda, a vida que ainda está para chegar neste mundo: minha filha, minha Maria Cecília, que se tornou mais um motivo pelo qual levanto da cama todos os dias. Tudo isso também é por você!

LISTA DE SIGLAS

BVS-Psi – Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia

CREPOP - Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas

CRP – Conselho Federal de Psicologia

IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso

NEPRE – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação

SciELO - Scientific Electronic Library Online

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

USP – Universidade de São Paulo

LISTAS DE TABELA

Quadro 01 – Perfil dos participantes da pesquisa	p.61
---	------

SOUZA, Emanuelle Carine da Silva. RELAÇÕES RACIAIS E MEMÓRIA: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO ESCOLAR E SEUS ASPECTOS PSICOSSOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA. 2019. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

RESUMO

A pesquisa da qual resulta a presente dissertação tem como objeto os aspectos psicossociais do processo escolar na construção da identidade negra. Ao se tomar os aspectos psicossociais do processo escolar, entende-se a junção do psicológico e do social como formas indissociáveis para se conceber a constituição do ser humano, e de como o processo escolar tem interferências diretas nesse movimento, reconhecendo-a como uma instituição social que forma indivíduos sociais. A pesquisa possui como áreas principais de interlocução as Relações Raciais e Educação fazendo interface com a Psicologia; com isso o seu objetivo geral consiste em compreender os aspectos psicossociais do processo escolar na construção da identidade de sujeitos negros (a) da cidade de Cuiabá – MT, e como objetivos específicos (1) Identificar os significados da identidade negra a partir da oralidade; (2) Compreender as relações sociais em torno da identidade negra no ambiente escolar; (3) Discutir as implicações dessa construção identitária negra no cotidiano. A pesquisa desenvolveu-se sob abordagem qualitativa, utilizando a História Oral como metodologia, já que a mesma permite recontar a histórica através do contato direto com a fonte histórica, bem como registrá-la a partir de gravações e das transcrições. A entrevista semi-estruturada é utilizada aqui como instrumento principal de coleta de dados. Para análise, foi utilizado como técnica a análise de conteúdo, pelo qual é possível descrever e interpretar o conteúdo levantado a partir das entrevistas. A pesquisa foi realizada no município de Cuiabá, com nove participantes autodeclarados (as) pretos (as) ou pardos (as), acima de 18 anos, que tiveram conhecimento da pesquisa em primeiro momento por convite disparado nas redes sociais e em aplicativos de troca de mensagens. A entrevista possibilitou conhecer as histórias e os atravessamentos enfrentados pelos participantes dentro do processo escolar, no que tange a construção da identidade racial dos mesmos, e o quanto a escola possui um papel fundamental para formação de homens e mulheres negros e negras conscientes de suas histórias, de como o racismo pode ter consequências negativas em suas vidas, e também da importância da Educação das Relações Raciais e da Lei 10.639/03 como fontes de

sustentação para a criação de estratégias de enfrentamento desse tipo de violência e para a afirmação das identidades desses alunos – na busca de uma sociedade antirracista.

Palavras-chave: Educação. Relações Raciais. Identidade Negra. Processo Escolar. Psicologia e Mato Grosso.

ABSTRACT

The resulting dissertation from this research has as its object the psychosocial aspects of the school process in the construction of black identity. In taking the psychosocial aspects of the school process, we mean the junction of the psychological and the social as inseparable forms to conceive the constitution of the human being, and of how the school has direct interferences in this movement, recognizing it as an institution that forms social individuals. The research has as main areas of interlocution Racial Relations and Education interfacing with Psychology; thus its general objective is to understand the psychosocial aspects of the school process in the construction of the identity of black subjects (a) of the city of Cuiabá - MT, and as specific objectives (1) Identify the meanings of black identity from the use of orality; (2) Understand the social relations around the black identity in the school environment; (3) To discuss the implications of this black identity construction in everyday life. The research was developed under a qualitative approach, using oral history as a methodology, since it allows retelling the history through direct contact with the historical source, as well as recording it from recordings and transcriptions. The semi-structured interview is used here as the main instrument of data collection. For analysis, content analysis was used as a technique, through which it is possible to describe and interpret the content raised from the interviews. The research was carried out in the city of Cuiabá, with nine self-declared black or brown participants, over 18, who were aware of the research in the first moment by invitation triggered in social networks and in exchange applications of messages. The interview made it possible to know the stories and crossings faced by the participants within the school process, regarding the construction of their racial identity, and how much the school plays a fundamental role for the formation of black men and women conscious of their histories, of how racism can have negative consequences in their lives, and also of the importance of Racial Relations Education and the Law 10.639 / 03 as sources of support for the creation of strategies to combat this type of violence and for the affirmation of these students identities - in the search for an anti-racist society.

Keywords: Education. Racial Relations. Black Identity. School Process. Psychology and Mato-Grosso.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	6
LISTA DE SIGLAS	7
LISTAS DE TABELA	8
RESUMO	9
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO	12
1. ESTUDOS SOBRE IDENTIDADE NEGRA: UMA REVISÃO LITERÁRIA	16
1.1 Identidade: Conceitos e Entendimentos	23
1.2 Relações Raciais: Um breve contexto	29
1.3 Processo Escolar e seus aspectos psicossociais	36
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	45
2.1 História Oral: a história do tempo presente	47
2.2 Entrevista: acessando os conteúdos históricos	50
2.3 Memória: o resgate da história	54
2.4 – Análise de Conteúdo: descrevendo e interpretando os conteúdos da história	56
3 – A PESQUISA	59
3.1 - Aproximação com os sujeitos e a coleta dos dados	59
3.2 - Análises dos dados coletados	65
3.2.1 - Empatia na Pesquisa: o “nós” na relação pesquisadora x participante	65
3.2.2 – A emersão da memória e suas manifestações	66
3.3 Categorização e Interpretação dos dados	68
3.3.1 - "Desde o primeiro ano que entrei na escola": Socialização.....	68
3.3.2 – " <i>Mas por olhares eu já percebi</i> ": Racismo no processo escolar.....	71
3.3.3 - " <i>Se estudei foi algo tão simplório que não marcou</i> " :A lei 10.639/03 e o 20 de Novembro: a ausência que traz a necessidade	75
3.3.4. "Eu acredito que eu perdi muito tempo não sabendo quem eu era": Conscientização da identidade racial: realidades e potencialidades	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	95

APÊNDICES	99
Apêndice 1: Modelo do Registro de Livre-consentimento	100
Apêndice 2: Modelo Termo de Consentimento para uso de Imagem e Voz	102
ANEXO.....	103
Anexo 1: Parecer do Comitê de Ética – CEP-Humanidades	104

INTRODUÇÃO

Certo dia, quando estava na sala 62 – sala onde se localiza o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (Nepre) no Instituto de Educação – fui abordada por duas acadêmicas de Psicologia que precisavam fazer um trabalho, o qual consistia em uma entrevista com um (a) pesquisador (a). Desse modo, sentei com elas e me dispus a conceder-lhes a entrevista. No decorrer da entrevista, fui abordada com a seguinte pergunta: Quando começou a sua pesquisa? Indagada, mergulhei em minhas memórias, que me levou – sem que eu saísse do lugar – à minha própria história. Compreendo, hoje, que a pesquisa desenvolvida é uma parte palpável e material de uma jornada que começou antes mesmo do processo seletivo do mestrado de 2017.

Claro que como eu estava em uma entrevista, é preciso ser mais objetiva. Mas quero trazer aqui a minha trajetória de vida e de pesquisa, que notadamente estão entrelaçadas, começando pela minha entrada no NEPRE em 2013, como bolsista em um projeto de extensão e, posteriormente, de pesquisa. Foi um momento marcante, um divisor de águas. Na época, como estudante, eu procurava uma experiência de extensão que pudesse abrir mais o meu conhecimento na área acadêmica, mas o que também acabei encontrando foi um processo de conhecimento teórico, não só sobre as questões raciais, mas sobre mim – mulher negra e totalmente implicada nesse movimento, mesmo que eu não soubesse disso.

A partir daí, a aventura por um mar vasto dos estudos sobre Relações Raciais se iniciava e comecei a entender as bases históricas e sociais que ancoravam alguns pensamentos meus, sustentando por muito tempo o meu olhar sobre mim: o fato de ter um cabelo crespo e perceber que, na maioria das minhas fotos quando criança estar com o cabelo preso, e só começar a soltá-lo quando passei a alisá-lo aos 11 anos; ou por diversas vezes na frente do espelho, me imaginando tendo o tom de pele mais claro, por achar que assim eu seria mais bonita e arrancaria elogios das pessoas; por imaginar que se por um acaso um dia o gênio da lâmpada aparecesse para mim e me concedesse três desejos, eu teria a oportunidade de desejar o meu cabelo liso, meu nariz afilado a minha boca mais fina – pois eu não aguentava mais as piadas sobre o meu cabelo “Bombril” que poderia pegar fogo a qualquer momento, meu nariz que era um “balão de oxigênio” e a minha boca do “tamanho do mundo”, ou por ainda hoje lutar cotidianamente contra o sentimento de inferioridade que às vezes insiste em ficar. Tudo ganhou significado quando a memória e a história se cruzaram, e minhas inquietações enquanto pesquisadora em construção começaram; a minha história não era um fato isolado, e

assim como me afetou de diversas maneiras, outras pessoas e cotidianos foram afetados de outros jeitos.

Concomitante a esses processos, também fui descobrindo como graduanda de Psicologia na UFMT um gosto muito grande pela área de conhecimento e de atuação: a Educação. E das ricas oportunidades, em meio a muitos desafios existentes, que a Psicologia oferece para este campo. Tanto que, no fim da graduação, o meu estágio final foi em Psicologia Escolar, onde desenvolvi – juntamente com outros três colegas e sob orientação da Prof.^a Dr.^a Jane Cotrin – dois projetos em uma escola pública estadual de Cuiabá-MT. Particularmente, uma experiência que me convocou enquanto futura profissional na época a pensar sobre o lugar no qual eu gostaria de atuar como psicóloga.

Envolvida por todos esses processos, havia uma pergunta que constantemente me afetava, pois não me lembrava de na minha infância e adolescência a escola ter, em algum período, conversado sobre os processos que me implicavam como mulher, muito menos de positivar a minha identidade racial, seja nos conteúdos trabalhados nas disciplinas ou nas atividades escolares fora da sala de aula. Foi na universidade que tive a oportunidade de falar, estudar e construir essa identidade – a partir dos meus 19 anos de idade. A escola, já nos primeiros anos da vida escolar de uma criança, não deveria tratar destas questões, já que ela é uma instituição socializadora? Esperar 19 anos para se conscientizar das relações raciais em que estamos envolvidos, especialmente negros e negras, não trariam consequências consideráveis no âmbito psicológico, emocional e físico das pessoas? Como o processo escolar contribui ou não para a construção da identidade racial dos seus alunos?

Lane (2006) afirma que a identidade social é o que nos caracteriza como pessoa; é o que respondemos quando alguém nos pergunta quem somos nós; Silva (apud Silva, 2002) discute identidade social como construção simbólica e se dá na relação com outro, considerando a história e a cultura a qual aquele sujeito está inserido. E complementa dizendo que ela opera com o passado, com a ancestralidade e a hereditariedade, processa o presente e transforma-se a cada momento e a cada contexto histórico. Tomando como ponto de partida esse conceito de identidade, nosso foco de discussão com essa pesquisa é a identidade social negra dentro da cultura brasileira, considerando a nossa história e os desdobramentos dela para chegar ao que hoje podemos dizer sobre o que é a identidade social negra.

Munanga (2012) reforça a importância da construção histórica quando falamos identidade negra, até porque é a história que ajudará na compreensão das semelhanças e

diferenças do modo de olhar e vivenciar essa identidade de cultura para cultura. Ele ainda nos diz:

É nesse contexto histórico que devemos entender a chamada identidade negra no Brasil, num país onde quase não se houve um discurso ideológico articulado sobre a identidade “amarela” e a identidade “branca”, justamente porque os que coletivamente são portadores das cores da pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros coletivamente portadores da pigmentação escura. Essa história a conhecemos bem: esses povos foram sequestrados, capturados, arrancados de suas raízes e trazidos amarrados aos países do continente americano, o Brasil incluído, sem saber por onde estavam sendo levados e por que motivo estavam sendo levados. (MUNAGA, 2012, p.1)

No tempo do Brasil colônia, no século XVI, muitos negros eram trazidos da África a fim de serem escravizados. Gomes (2002) descreve a coisificação do negro escravizado, onde ela explica que o processo de objetivação afetava até mesmo a relação dos senhores com o corpo dos escravizados: castigos corporais, os açoites, as marcas de ferro são alguns exemplos dessa relação.

É ainda no século XIX que começam a surgir as chamadas teorias raciais, vindas da Europa e dos Estados Unidos, que de algum modo autorizaram o preconceito, além de legitimar uma construção identitária negativa e estigmatizante. Ainda na atualidade pode-se observar seus efeitos nas relações sociais. Munanga (2012, p.5) explicita muito bem:

A tese é a de que nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela má percepção que os outros têm dela, ou seja, uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou sociedades que os rodeiam lhes devolverem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos.

Souza e Costa (2015) ressaltam a importância de se questionar essas relações na sociedade brasileira, pois é desse modo que damos a largada para repensar os caminhos da mudança e transformação nos vários ambientes sociais existentes – em particular na educação, já que estamos falando de uma identidade que é movimento e transformação de uma realidade dialética. Por isso se compreende a importância de pensar a educação escolar brasileira e a sua importância para a construção da identidade negra, considerando a nossa história racial e as relações que se constituíram e se constituem a partir dela.

Constitui-se objeto desta pesquisa o conjunto de aspectos psicossociais do processo escolar na construção da identidade negra, tendo como objetivo geral compreender os aspectos psicossociais do processo escolar na construção da identidade de sujeitos negros (a) da cidade de Cuiabá – MT. A metodologia utilizada é a História Oral, que segundo Meihy e Holanda (2017, p. 72), “a história oral como metodologia implica formular as entrevistas como um epicentro da pesquisa”.

A dissertação está estruturalmente organizada em três capítulos: O primeiro consiste em uma revisão de literatura acerca do meu objeto de pesquisa, juntamente com uma discussão teórica acerca dos conceitos principais da pesquisa: Identidade Negra, Relações Raciais e Processo Escolar e os seus aspectos psicossociais. Trago alguns autores como: Hall (2015), Woodward (2012), Silva (2012), Elias (2000), Bicudo (2010), Back e Secord (1971), dentre outros.

O segundo capítulo é composto de uma explanação sobre a metodologia utilizada. Nele é possível encontrar as discussões referentes à História Oral, a importância da entrevista na pesquisa qualitativa, a memória como uma ferramenta importante para o acesso à história do outro, a interpretação e análise dos dados pela análise de conteúdo. Dentre os autores utilizados, estão: Mynaio (1994), Silveira e Córdova (2009), Gil (2008), Meihy e Holanda (2017), Gaskell (2002), entre outros.

O terceiro – e último – capítulo possui o caminho percorrido na coleta de dados: a forma como os participantes foram convidados, o primeiro contato, as impressões que as entrevistas suscitaram em mim enquanto pesquisadora e a análise dos dados. Autores como Cavalleiro (2018), Almeida (2017), Azevedo e Oliveira (2017), Soares (2011) – dentre outros – nos auxiliaram nas discussões deste capítulo.

Para continuarmos, peço ao leitor um olhar sensível as histórias que aqui foram contadas: algumas que trazem sofrimento, outras reflexões, outras ainda resistência e transformação. Acredito que, seja você leitor negro ou branco, homem ou mulher, profissional da educação ou não, poderá praticar a empatia, o respeito e a solidariedade ao caminhar junto com os personagens principais dessa pesquisa. Desejo assim uma boa leitura.

1. ESTUDOS SOBRE IDENTIDADE NEGRA: UMA REVISÃO LITERÁRIA

Fazer pesquisa requer um percurso teórico-metodológico extenso, de maneira a proporcionar uma maior intimidade com o objeto de pesquisa. Sabe-se que uma pesquisa mesmo tendo a sua especificidade, exige também um debate teórico-metodológico, baseando-se em obras desde os considerados clássicos até as produções mais atuais. Elas nos mostram potencialidades, possibilidades, instrumentalizações e análises de outras pesquisas que contribuem significativamente no nosso próprio processo, ressaltando dessa forma a importância da revisão de literatura para iniciar a investigação.

A partir da proposta de pesquisa “Aspectos Psicossociais do Processo Escolar na Construção da Identidade Negra”, a minha revisão de literatura percorreu áreas de conhecimento como a Educação, as Relações Raciais e a Psicologia, bem como plataformas com publicações nas respectivas áreas. Na busca foram considerados livros, artigos, capítulos de livros, dissertações e teses que contemplassem o propósito de pesquisa estabelecido. As plataformas de busca foram: SciELO (Scientific Eletronic Library Online), Fundação Carlos Chagas Pesquisa e Educação, Portal Periódicos Capes, BVS Psicologia Brasil, Biblioteca Digital da USP Teses e Dissertações¹. As palavras-chave utilizadas para busca foram: Identidade Negra e Educação; Relações Raciais e Educação; Aspectos Psicossociais e Identidade Negra; Aspectos Psicossociais e Relações Raciais; Relações Raciais e Psicologia (sem aspas).

Nessa busca, foram levantados nomes como Munanga (2012), Fanon (2008), Carone e Bento (2002), Santos (2015), Sousa (1993), Muller (2009), Batista 2016, Bastos (2015), Hall (2003, 2014), Skidmore (1976), Ciampa (1986), Silva (2012), Santos (2002), Diwan (2007), Descahmps e Moliner (2009), Masiero (2005), entre outros.

Munanga (2012) discute negritude e identidade negra no Brasil atual, trazendo uma discussão pertinente ao que seria a realidade deste, que se tornou tão discutida no país, mas que, segundo ele, não se sabe ao certo o que seja. Lembro-me que na oportunidade de conversar com uma colega do mestrado, a mesma me fez o seguinte questionamento: *Como falar de identidade negra? Parece algo tão essencializado para mim, mas ao mesmo tempo sei que é algo que existe*. Isso nos permite pensar, juntamente com a discussão do autor, como

¹ É relevante expressar também que indicações de literatura também foram consideradas, em particular pela orientadora Professora Candida, bem como pelo Professor Sérgio, que ministrou quatro disciplinas ao longo da minha pós-graduação – três delas em conjunto com a professora Candida.

é possível que todos tenham o mesmo nível de consciência dessa identidade, se ela é construída nas relações de diferenças entre “nós” e os “outros” e que o grupo ao qual nos referimos especificamente – no caso, os negros – também se constroem por diferentes realidades?

Munanga (2012) discorre um pouco sobre esse processo de consciência e pertença que a identidade movimenta, começando a explicar sobre suas características no seu cunho coletivo. Segundo ele, três fatores são importantes para caracterizá-la: 1º) fator histórico, 2º) fator linguístico e o 3º) fator psicológico. O primeiro fator – histórico – é o elemento que proporciona uma relação de pertença e continuidade histórica que agrega uma coletividade. Ela concede às gerações futuras o desejo de conhecerem mais o seu passado, porém ressalta que essa consciência histórica é mais forte dentro de certas práticas de um mesmo grupo. O segundo fator é o linguístico, que integra e faz com que esse grupo se comunique de uma maneira particular. E o terceiro, fator psicológico, como aquilo que diferencia o eu negro do eu branco – não se tratando de questões biológicas, mas de marcas construídas a partir de uma história comum a um determinado grupo social.

Outro aspecto levantado por MUNANGA (2012, p. 13) diz respeito às contradições ao se formar essa identidade coletiva, tais como o sentimento de reforço frente à necessidade do grupo oprimido de se estabelecer enquanto tal e a necessidade de conscientização do grupo dominante em entender que essa procura pode atingir aos seus próprios princípios separatistas.

Poder-se-á dizer, em última instância, que a identidade de um grupo funciona como uma ideologia na medida em que permite a seus membros se definir em contraposição aos membros de outros grupos para reforçar a solidariedade existente entre eles, visando a conservação do grupo como entidade distinta. Mas pode também haver manipulação da consciência identitária por uma ideologia dominante quando considera a busca da identidade como um desejo separatista (MUNANGA, 2012, p. 13).

Então, quando falamos sobre a relação desses grupos, não estamos falando apenas das diferenças entre eles, mas sim de como essas diferenças se distribuem e se posicionam hierarquicamente e acabam gerando desigualdade e preconceito. Em contrapartida, há um levante de movimentos da parte dos grupos minoritários em fortalecer o sentimento de pertença que os mesmos abrigam, bem como manifestar a conscientização dos valores e dos tesouros culturais.

Ao considerar a importância da historicidade para pensarmos a imagem que recai sobre um grupo e o lugar ocupado por ele dentro de uma determinada sociedade, podemos pensar sobre o impacto do racismo sobre o negro. Fernandes e Souza (2016) fazem-nos pensar

sobre as relações étnico-raciais e sua construção social a partir de imagens e representações que recaem sobre o corpo negro. Explicam sobre representações como um processo pelo qual os integrantes da cultura usam a linguagem para instituir significados. Desse modo, as coisas não teriam um sentido fixo em si, tendo em vista que a sociedade está sempre em mudança, sendo ela mesma que atribui os sentidos às coisas.

Se pensarmos na narrativa construída sobre o corpo negro, a mesma está ancorada dentro de um discurso de normalidade, onde o padrão é o homem branco. Não sendo esse corpo negro configurado dentro dessa normativa, passa a ser encaixado no discurso “anormal”, tidos como desviantes e excluídos socialmente, que as autoras irão chamar de “marcadores sociais”. Com ela, a essencialização das identidades. Mas elas ressaltam que são criações equivocadas sobre o corpo, pois não é sobre ele que se devem considerar as identidades.

Fernandes e Souza (2016) destacam o fato de que a identidade é um processo permanentemente inacabado, que vai se construindo no diálogo com o diferente que habita o outro, pressupondo uma alteridade. Sobre isso as autoras fazem uma discussão interessante sobre como, por exemplo, o racismo se relaciona com essa falsa ideia de alteridade. A construção com o que é diferente e distinto do seu promove ao invés de diferença, a desigualdade, em particular à população negra, quando lhe é atribuída uma falsa imagem marcada de estereótipos e inferioridade.

A categoria do negro é uma tentativa de aprisioná-lo a uma alteridade forjada, um lugar social que lhe impõe características de desacreditado. Ou seja, na relação social, a “marca” que lhe é impingida faz recair sobre ele um olhar de descrédito que impede que ele possa ser percebido pela totalidade de seus atributos e de forma individual. Nota-se que a identidade pessoal é subsumida à identidade social. O que faz com que o sujeito negro seja compreendido de acordo com a essencialização de seu grupo étnico-racial. (FERNANDES E SOUZA, 2016, p. 108).

Uma das coisas que as autoras salientam, e que me interessa discutir ao longo da pesquisa, é a importância da escola como o espaço principal de desconstruções imagéticas fixadas historicamente sobre esse corpo negro. A escola é um espaço social, onde se encontram várias vivências sobre relações raciais e pode proporcionar um ambiente propício para trocas culturais, configuração e reconfiguração de relações, que tanto podem ser de alteridade quanto etnocêntricas. De uma maneira particular, sinto-me convocada a pensar práticas dentro desse espaço como uma profissional da psicologia. A formação psicológica do negro e os impactos na construção identitária considerando a sociedade brasileira são fatores que devem ser levantados ao se pensar o espaço escolar como um espaço de socialização, integralmente implicado na construção de tais processos.

Martins, Santos e Colosso (2013) escrevem um artigo muito interessante sobre as publicações, em dois periódicos sobre produções que envolvam a temática das Relações Raciais e Psicologia. Eu destaco essa produção por dois motivos: (1) ela me ajudou em uma busca mais pontual nas áreas de conhecimento em questão e (2) que a Psicologia vem sendo convocada a contribuir com produções que ajudem a pensar a temática das Relações Raciais e consolidar práticas efetivas à promoção da igualdade racial, bem como da saúde mental da população negra.

Alguns livros na área da Psicologia foram bem marcantes por trazer, de uma maneira impactante, as marcas que o racismo deixa na população negra e de quanto sofrimento pode acarretar para esse sujeito. Na abordagem psicanalista, Costa (apud. Santos, 1993) faz uma profunda reflexão da violência racista do branco e o quanto ela afeta a construção da identidade do sujeito negro, que se depara com um ideal branco muito forte e dominante, ao mesmo tempo incompatível quando ele olha para o seu próprio corpo negro. A brancura antecede o negro de uma forma que, o modelo de identificação oferecido ao mesmo é o que Costa (1993) chama de normativo-estruturante, e dessa forma, ele se depara com um fetiche²: o fetiche do branco. Essa brancura envolve o sujeito negro antes mesmo que ele possa perceber e desse modo, ele é hipnotizado, levado a “negar tudo aquilo que contradiga o mito da brancura” (p.4).

Por outro lado, a consciência do sujeito negro que se depara com o racismo pode se colocar em outro movimento, posto que seu corpo não corresponde ao ideal que lhe foi oferecido e que o encantou. Essa diferença entre o que lhe foi oferecido e o que ele possui, ou seja, a relação com essa diferença pode ser traduzida, segundo Costa (1993), em ódio ao seu próprio corpo negro. Isso gera, segundo esse autor, alguns esforços, ao qual irá chamar de **metamorfosar o presente e aniquilar o futuro**: O primeiro como uma tentativa de amenizar ou esconder traços marcantes, como alisar o “cabelo ruim” e o segundo como um

² Segundo o Dicionário de Psicanálise Fetichismo: “Termo criado, por volta de 1750, a partir da palavra fetiche (derivada do português feitiço: sortilégio, artifício), retomado em 1887 pelo psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911) e, mais tarde, retomado pelos fundadores da sexologia*, para designar quer uma atitude da vida sexual normal, que consiste em privilegiar uma parte do corpo do parceiro, quer uma perversão* sexual (ou fetichismo patológico), caracterizada pelo fato de uma das partes do corpo (pé, boca, seio, cabelos) ou objetos relacionados com o corpo (sapatos, chapéus, tecidos etc.) serem tomados como objetos exclusivos de uma excitação ou um ato sexuais. Já em 1905, Sigmund Freud* atualizou o termo, primeiro para designar uma perversão sexual, caracterizada pelo fato de uma parte do corpo ou um objeto serem escolhidos como substitutos de uma pessoa, depois para definir uma escolha perversa, em virtude da qual o objeto amoroso (partes do corpo ou objetos relacionados com o corpo) funciona para o sujeito* como substituto de um falo* atribuído à mulher e cuja ausência é recusada por uma renegação*”. (ROUDINESCO, Elisabeth. PLON, Michel. 1998, p.235).

modo de se revoltar contra esse próprio corpo, como as uniões sexuais entre brancos e negros, gerando filhos de pele mais clara.

Costa (apud. Sousa, 1993) considera que essa obsessão pela branquidão esconde alguns comportamentos e sentimentos, como o de esconder a dor, a violência e a percepção de si cheia de lacunas, deixando o negro desarmado em frente à opressão. Essas lacunas podem se desdobrar em sofrimentos psíquicos. Destaca-se que esses processos psicológicos não podem ser encarados como algo engessado e nem como regra. Como ser social, atravessado pela história, é necessária a compreensão dessa teia. Os estudos de Costa e Souza (1993) trouxeram uma visibilidade significativa sobre a temática, mas não se pode entender como algo essencializado, condicionado ao (a) negro (a). Ferreira e Camargo (2011), pensando ainda na construção da identidade negra no cotidiano, retratam a dificuldade da identificação racial no Brasil devido a alguns fatores complexos. Sabe-se que quando se trata de identidade, as formas de olhar o mesmo sujeito fazem parte de todo um movimento de construção de si e do mundo. Sob essa perspectiva, os autores ressaltam o modo como a população negra é vista histórica e socialmente em comparação à população branca, ou seja, pautada por estereótipos e preconceitos.

Destaco a discussão de Ferreira e Camargo (2011) quanto ao preconceito e a discriminação no Brasil, que são processos que impactam a construção da identidade tanto de negros quanto de brancos, pensando que afeta uma lógica e estrutura social que colocam pessoas brancas em lugares de privilégio e pessoas negras em lugares de desprivilegio, porém, cobertos com um pano chamado democracia racial. Segundo Domingues (2005, p.116), democracia racial consiste em um “sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial”, ou seja, descreve um sistema no qual não exista discriminação ou preconceito, principalmente no que corresponde à igualdade de direitos e oportunidades. Esse encobrimento negligencia um aspecto relevante: as marcas que essa desigualdade deixa na subjetividade das pessoas, alimenta uma fantasia que não condiz com a realidade.

Essa crença (democracia racial) que, com certeza marca as subjetividades das pessoas e favorece o encobrimento do preconceito racial em relação à população negra, alimenta um discurso que propaga a existência de uma relação harmoniosa e igualitária entre brancos e negros, o que não corresponde às situações concretas que a população negra vivência. (FERREIRA E CAMARGO, 2011, p. 377).

A pesquisa de Ferreira e Camargo (2011) visa entender os processos pelos quais os/as negros/as podem passar na sua construção identitária, baseando-se na fala – em particular de uma mulher negra de 34 anos. Nos relatos dados na entrevista, o que se destaca é a forma

como as coisas vão acontecendo, de modo a marcar a presença dela nos espaços sociais. Espaços em que estereótipos ligados à sua cor e ao seu cabelo eram demarcados, submetendo-a em situações de constrangimento e de sentimento de desvalorização. Destaca-se, no artigo, que os espaços de socialização primários são, infelizmente, submetidos a ideias racializadas que, segundo Ferreira e Camargo (2011), elegem um modo branco de ser e de viver, desqualificando tudo aquilo que não se encaixar nesse modo de operar.

Destaco a produção de Masiero (2005) que retrata o contexto brasileiro de 1918 até 1929 e de como conhecimentos psicológicos trabalharam a serviço das teorias racialistas e das práticas eugênicas que tiveram grande aceitação no mundo já no final do século XIX. Não só a biologia, a medicina, mas também a psicologia, por muito tempo, sustentou um modo de conceber as diferenças do ser humano, criando-as em prol de desigualdade.

Sendo mais específica: com os conhecimentos eugênicos se fortalecendo e, com eles, a prática se aprimorando, a psicologia foi convocada a também dar a sua contribuição para algo que, na visão dos que defendiam a prática eugênica, beneficiava a população, já que vinha para abstrair aquilo que tinha de melhor na população – suas qualidades e habilidades – tendo como modelo de melhor os padrões europeus (branco), no qual no início do século XX, a população brasileira não se encaixava por ter, na sua constituição, a presença expressiva de pretos e pardos.

Masiero (2005) destaca alguns momentos importantes que marcam essa história no Brasil: (1) a criação da Sociedade eugênica de São Paulo, em funcionamento entre os anos de 1918 e 1920, (2) o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929 – acontecido no Rio Janeiro e (3) o Instituto Brasileiro de Eugenia também no Rio de Janeiro e em 1929. Esses eventos são exemplos de como os conhecimentos eugênicos estavam ganhando uma dimensão estrutural e institucional na sociedade brasileira, dando condições de estabelecimento com o suporte de áreas de conhecimentos e práticas como a Psicologia.

Tivemos ainda a realização de Concursos de Eugenia, entre 1929 e 1932, em São Paulo, quando se procurou selecionar os “exemplares raciais” brasileiros mais puros. Promovidos pelo Serviço Sanitário do Estado de São Paulo, dirigido em 1929 pelo Dr. Waldomiro de Oliveria, os concursos tinham o objetivo de selecionar matrizes para a constituição da futura “raça pura” nacional. Podiam se inscrever crianças de 3 a 5 anos de idade que passariam por análise genealógica e posteriormente avaliação física e mental (II Concurso de Eugenia, 1292). (MASIERO, 2005, p.201).

Essas medidas estavam sendo realizadas com a aprovação e investimento de autoridades do governo, que a todo custo queriam deter o controle das gerações futuras do país para garantir cidadãos “aptos e fortes, de boa genética”. Técnicas de exame psicológico

eram usadas para que essa população desejável fosse selecionada, cabendo à Psicologia “um papel fundamental na formação do estado nacional coeso” (Masiero, 2005, p. 203).

Como um exemplo, podemos citar o farmacêutico e médico Renato Kehl, que segundo Diwan (2007), empenhou-se em vida a organizar e disseminar a eugenia no Brasil, trabalhando em instituições públicas e privadas. Kehl publicou várias obras sobre a questão eugênica, entre elas: *A cura da Fealdade* (1933), *Sexo e civilização* (1933), *Porque sou eugenista?* (1937), entre outros.

Conforme estuda Diwan (2007), para Renato Kehl não era impossível se pensar em uma civilização com características favoráveis à eugenia, como a beleza, a força física e moral, contudo esse caminho só seria percorrido com o rompimento da relação do homem com a natureza – que é vista, nesse contexto, como sinônimo de selvageria.

O eugenismo defendido e difundido por Kehl, segundo Diwan (2007), incentivava os casamentos e a proliferação dos considerados de “boa genética”, ou seja, a elite branca, já que, segundo ele, os “indivíduos inferiores” são os que possuem maior fecundidade e isso acaba não sendo favorável aos propósitos sociais de uma sociedade eugênica. Como consequência dos seus propósitos, suas teorizações acabam instaurando além da intolerância, a segregação racial. A partir de 1917, na busca desse homem perfeito para uma civilização perfeita, Kehl inicia em seu trabalho um processo desumanização das características contrárias ao que ele buscava, ou seja, o corpo imperfeito, onde nele se encontra não apenas as características físicas, mas também as psicológicas.

Portanto, para Kehl, ser feio não atenta somente contra um problema estético. As dicotomias doença-saúde, sujo-limpo, feio-belo, anormal-normal e incivilizado-civilizado são confrontadas com a intenção de perceber qual discurso do olhar se constituiu para delimitar as ações do “outro”. O afastamento do sujeito observador no discurso médico transforma o observado em coisa, não humana, passível de manipulação e enquadramento a um corpo técnico de regras e processos. A fealdade transforma-se em anormalidade e morbidez, impossibilitando a saúde do indivíduo. Mais do que isso, ela é a própria incivilidade. (DIWAN, 2007, p. 139)

Diante de um relato do percurso de Renato Kehl, o que o mesmo tem a ver com a Psicologia? Além de transformar e tratar as doenças psicológicas como causas orgânicas que precisavam ser eliminadas, tratando os que ele chamava de “anormais”, Diwan (2007) ainda afirma que, após a Segunda Guerra Mundial, ele continuou difundindo as ideias eugênicas, mas reorientando o seu discurso para a ciência que na época estava em formação no Brasil – a Psicologia, sendo considerado um dos pioneiros no estudo da psicologia da personalidade.

Atualmente, há um crescimento nas discussões mais críticas e sociais na Psicologia, que contribuem para uma construção de conhecimento comprometido com a transformação social, de modo a romper com um passado perturbador e opressivo narrado por Masiero

(2005) que, de algum modo, tem seus desdobramentos no que compete à formação e atuação em Psicologia na atualidade, como, por exemplo, a deficiência de muitos profissionais da área no que compete a atuação técnica e prática nas relações raciais.

Santos e Schucman (2015) realizaram entrevistas com alunos de graduação e de pós-graduação em Psicologia, que relataram a ausência das discussões durante o tempo de graduação, ou até mesmo a presença delas, mas em eventos muito pontuais. Relataram estudar questões de gênero e questões de classe e não questões raciais como provocador de desigualdades ou de sofrimento psíquico. Em algumas falas, percebe-se o reconhecimento da importância de se estudar essas questões, contudo não houve uma fala que trouxesse alguma mobilização por parte dos mesmos para que essa realidade fosse alterada.

Diante desses dados, Santos e Schucman (2015) ressaltam a importância da presença de discussões sobre as relações raciais nos cursos de Psicologia, pois a categoria raça como um constructo sociológico faz parte das relações interpessoais dos sujeitos, e como tal merece um melhor desenvolvimento teórico para o profissional em formação. Além disso, quando se dá visibilidade a essas discussões no percurso formativo desse futuro profissional, as chances do mesmo se interessar, estudar e pesquisar sobre no futuro são muito maiores.

A Psicologia enquanto área de formação de profissionais e pesquisadores pode fortalecer sua compreensão sobre a desigualdade no Brasil se der mais atenção à categoria raça e aos condicionantes e à psicodinâmica das relações raciais no país. Nesse sentido, defendemos que a formação de psicólogo(as) e pesquisadores na área deve incluir a reflexão crítica sobre as relações raciais e sua preparação para o manejo adequado da categoria raça na análise da desigualdade. (SANTOS e SHUCMAN, 2015, p. 136).

Ao me deparar com a necessidade de aprofundamento das discussões e pesquisas na área da Psicologia e das Relações Raciais, senti-me convocada a buscar resposta a questões, que acabaram norteando a pesquisa da qual decorre a presente produção. A busca bibliográfica me fez entender que existe um campo fértil, com possibilidades de análises profundas ainda a serem realizadas, que mesmo não sendo uma temática de destaque para a Psicologia, é uma área que está ganhando cada vez mais visibilidade e espaços de diálogo, de modo que esta pesquisa pode ser mais um instrumento de apoio a esses movimentos emergentes.

1.1 Identidade: Conceitos e Entendimentos

Identidade – palavra que segundo o Dicionário Aurélio, tem como um dos seus significados “circunstância de um indivíduo ser aquilo que diz ser ou aquele que outrem presume que ele seja”. A frase em si soa como relativamente simples quando se trata de uma

definição de identidade que no tempo em que vivemos é tão discutida e discursada, porém esconde certa complexidade, dando a necessidade de uma investigação mais profunda. De certa forma, a proposta é entendermos mais sobre esse conceito e os seus aspectos psicossociais na construção identitária.

Hall (2015) traz identidade sob diferentes óticas, ajudando-nos na compreensão de um conceito que ele mesmo afirma ser *“demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea”* (HALL, 2015, p. 9). Podemos explorar as três concepções de identidade que Hall (2015) distingue, a saber: (a) sujeito do iluminismo (b) sujeito sociológico e (c) sujeito pós-moderno. O primeiro diz respeito a um sujeito com a centralidade em si mesmo, dotado de razão e voltado à própria pessoa. O segundo é sobre o sujeito que entende que a centralidade em si mesmo não reflete a sua complexidade, mas sim o seu relacionamento com pessoas significativas para ele, sendo a sua identidade formada entre a interação do “eu” com o social. E a terceira diz de um sujeito com identidade móvel e transitória, ou seja, ele assume diferentes identidades em diferentes momentos.

Hall (2015) faz uma discussão de como as formas de se perceber o sujeito e do mesmo se posicionar vai se alterando conforme as mudanças sociais. No século XVIII era possível, segundo ele, observar um sujeito mais centrado em sua razão e, conforme a complexidade da sociedade moderna crescia, a influência tanto do social quanto da coletividade era mais forte. Concomitante às transformações no modo de operação econômica, ocorria transformação do sujeito a uma parte do que Hall chama de *“maquinarias burocráticas e administrativas do Estado moderno”* (Hall, 2015, p.20) fazendo nascer, nesse contexto, uma visão mais social do sujeito. O surgimento das novas ciências sociais foi importante para fortalecer a ideia do sujeito interativo e social – criticando o sujeito cartesiano –, isso em meados do século XX.

Hall (2015) discute, ainda, que há uma descentralização da identidade do sujeito ao que ele chama de modernidade tardia, em que as identidades modernas estão sendo fragmentadas, tendo como consequência o deslocamento do sujeito cartesiano. Esse movimento de descentralização faz com que nos questionemos se de fato é a pessoa que se torna fragmentada ou se é a sociedade que está em transformação. De qualquer modo, compreendo que essas discussões nos fazem entender que sujeito e sociedade precisam ser pensados não isoladamente, mas de forma que o entendimento dos dois possibilite um conhecimento mais completo sobre o conceito em questão.

Identidade, como se pode perceber, é um conceito que envolve diferentes fatores que o compõe. Woodward (2012) a relaciona com outros conceitos importantes para a sua

significação, como a linguagem e os sistemas simbólicos. São por meio deles que ela será representada. Qual a importância dessas representações? É através delas que nos relacionamos com o mundo a nossa volta. Um exemplo disso é a maneira como nos relacionamos com os símbolos que representam o nosso país, dando-nos a identidade desse lugar específico.

Woodward (2012) continua nos mostrando como a identidade é relacional quando entendemos que a identidade de um sujeito X existe por algo que se encontra fora e oposto a ele. Acontece que essa outra identidade pode não ser tão diferente da identidade do sujeito X, mas fornece condições para que ela exista (Woodward, 2012, p.9). Se, no contexto dessa pesquisa, estamos falando de construção de identidade negra, é como se colocássemos negros e brancos em situação relacional e que a identidade de um é construída a partir das condições que o outro fornece, e não só isso, mas também daquilo que outro não fornece, ou seja, não é. Por isso entende-se que a identidade é marcada pela diferença.

No primeiro parágrafo, onde está a definição feita pelo Aurélio, está escrito que além de nossa percepção sobre nós mesmos, existe também a percepção do outro. Esse outro, ao longo da nossa história de vida, pode ser personificado de maneiras diferentes: os nossos primeiros outros são nossos pais ou cuidadores que nos dão nome, os signos que nos permitem comunicação, os elementos principais da cultura ao qual estamos inseridos; depois, nossos professores, nossos amigos e assim por diante. Esse entendimento é fundamental para entender o processo de construção da identidade negra e seus aspectos psicossociais, pensando que esse outro quando nomeia a mim e o mundo em minha volta, tem um peso significativo nas relações aos quais serão edificadas adiante, tangendo o âmbito individual e social de cada sujeito.

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais. (WOODWARD, 2012, p.14).

Deschamps e Moliner (2009) também nos ajudam a entender as semelhanças e diferenças sobre a identidade social e a identidade pessoal, pois as entende separadamente de maneira didática trazendo a importância da pertença social para constituição do indivíduo, bem como daquilo que há de mais peculiar no mesmo, propriamente pessoal. O que chamamos de identidade social, segundo Deschamps e Moliner (2009) é a parte de si-mesmo que ocupa posições semelhantes e comuns aos outros, de modo a serem partilhadas, mesmo que essa identificação comum não seja possível sem os outros grupos e categorias de não pertença, ou seja, pelo não semelhante. A identidade pessoal, por sua vez, é pouco definida.

Contudo, podemos entender como o reconhecimento individual diante das diferenças dos outros, construindo em nós aquilo que é peculiar, singular, o identificando com si-mesmo.

Voltando ao marcador importante da identidade que é a diferença, Woodward (2012) afirma que ambas não são opostas, e sim dependentes. Essa relação de dependência é o que faz com que possamos nos identificar ao longo do processo com aquilo que diz sobre nós e nos constroem, ao mesmo tempo em que nos afastamos daquilo que não diz, ou seja, do diferente.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença (WOODWARD, 2012, p.40).

Silva (2012) explica, a partir dos estudos culturais, essa relação íntima entre a identidade e a diferença. Para ele, as duas podem ser definidas, respectivamente, como “aquilo que se é” e “aquilo que o outro é”; desse modo, há uma relação estritamente dependente, em que as duas não se esgotam em si mesmas, pois quando digo, por exemplo, “que sou brasileiro”³, estou descartando várias outras possibilidades que possam me identificar e isso devido ao fato da existência dos outros seres humanos que não são brasileiros – e, segundo Silva (2012), forma-se uma cadeia de expressões negativas de identidade e de diferença.

Da mesma forma, as afirmações sobre a diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade. Dizer que “ela é chinesa” significa dizer que “ela não é argentina”, “ela não é japonesa”, etc., incluindo a afirmação de que “ela não é brasileira”, isto é, que ela não é o que eu sou. As afirmações sobre a diferença também dependem de uma cadeia, em geral, oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (SILVA, 2012, p. 75).

Uma característica importante é que a identidade e a diferença não são essencializadas, ou seja, seus “elementos” não são naturalmente estabelecidos. Elas existem por uma produção em contexto social e cultural, resultado de atos de criação linguística (SILVA, 2012). Desse modo, ambas só terão seu nexos se atreladas a um conjunto de sentidos que, ao final, constroem significados compartilhados por grupos sociais, afirmando também a cadeia de expressões negativas, entendendo que “ser brasileira” (a identidade) significa “não ser italiana” ou “não ser argentina” (e a diferença).

Silva (2012) nos apresenta uma questão importante da identidade e da diferença: por se tratar de produções sociais, não estão isentos de alguns tipos de fatores, e um deles é de estarem em um espaço de disputa de poderes. Essas disputas são tanto por questões materiais

³ Exemplo utilizado pelo próprio Tomaz Tadeu da Silva na obra

como simbólicas por acesso a bens sociais entre os grupos que, historicamente, foram posicionados de maneira até mesmo hierárquica. “O poder de definir a identidade, de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder” (SILVA, 2012, p.81) e a presença dela é marcada por uma divisão entre “nós/eles” que criam muros de exclusão e de classificação, onde o grupo que detém menos vai ser colocado à margem da relação social.

É importante entender o olhar da diferença que cai sobre o outro quando essa vem com esses feixes de exclusão e classificação. Para um sujeito ou um grupo que constrói sua identidade sob uma condição simbólica socialmente inferiorizante é entender que, de algum modo, toda uma trajetória será demarcada por uma negação de si mesmo, caso não haja uma intervenção que “quebre” essa relação hierárquica de poder. Elias (2000) marca essas posições na cidade fictícia em que pesquisa. Dois grupos muito bem delimitados, onde a parte mais fragilizada desses grupos, que ele denomina de *outsiders*, é coberta de estigmas, construídos por um grupo *estabelecido* que disputa os privilégios do poder às custas de um sistema de intrigas para a manutenção dessa configuração de privilégio.

Apesar da pesquisa realizada por Elias (2000) falar de um cenário específico, ele nos concede elementos para transportar essas características investigadas para outros cenários, outras realidades sociais que conversam direta e indiretamente com o processo contínuo de construção identitária, como, por exemplo, no que tange à população negra na realidade brasileira onde, historicamente, as relações hierárquicas atrelaram à imagem dos negros aspectos sociais negativos e estigmatizantes, ou seja, numa relação de *outsiders* onde os estabelecidos são os brancos – juntamente com sua cultura, sua língua e sua história. Esse processo não só classificou e excluiu a população negra socialmente, ele criou outra característica dessa disputa de poder que é a normalização: um processo sutil e forte em que todos os atributos referentes ao grupo privilegiado se tornam parâmetro, ou seja, norma para todas as outras se encaixarem e sejam aceitas. Sendo mais específica, a população branca, desse modo, transformou-se no ponto de referência do normal social.

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. (SILVA, 2012, p. 83).

A normalização dessas identidades, ou seja, desse grupo que detém os privilégios, pelo fato de deterem o poder, se tornam parâmetros nas relações de modo que essas identidades se tornam a identidade e, desse modo, se tratando das relações históricas que envolvem a identidade racial dos grupos, os brancos estarão no topo da pirâmide sendo o “norte” para os

grupos. Esse movimento resgata algumas dificuldades no reconhecimento da população negra em se identificar como tal e entender que essa diferença com outros grupos raciais não quer dizer inferioridade e que sim isso é uma construção histórica e social das relações raciais no nosso país – no mundo.

Ferreira & Camargo (2011) descrevem a dificuldade que os negros podem ter em se identificar racialmente no nosso país. Eles afirmam que quando a população branca se posiciona como uma supremacia racial, tendo suas características ressaltadas e eleitas como padrão, como a população negra entra em uma posição de discriminação e preconceito, acarretando sofrimentos materiais e simbólicos, com consequências tanto físicas quanto psicológicas. Se essa população dita *outsiders* está vulnerável a todas essas variáveis, um dos refúgios, ou seja, uma das medidas protetivas em um nível até mesmo inconsciente é não fazer parte desse grupo, não se reconhecer como tal. E em uma sociedade que se configura dessa forma, quanto mais perto do padrão, mais aceito será – repercute-se, então, um movimento de embranquecimento da população negra.

Embora o centro dessa pesquisa seja a identidade negra, é importante abrir um breve parêntese para entender como estudos de branquitude evidenciam o fato de que as relações raciais não são apenas problemas de negro. Schucman (2014) coloca em evidência uma situação relativamente recente no país, que são as discussões sobre a identidade racial depois da política de ações afirmativas. Muitas pesquisas descrevem a construção identitária para a população negra, contudo um fator importante também precisa ser evidenciado que é a produção dessa identidade para a população branca.

Schucman (2014) analisa, na área da psicologia, porque faltam pesquisas e produções que tratam a respeito da branquitude e aponta duas possíveis razões disso: (1) devido a maioria dos psicólogos ser branca e acreditar estar em uma condição desracializada, ou seja, na ideia de que quem tem raça são os outros, o que de algum modo isso acaba reforçando a branquitude como uma identidade racial normativa e (2) que pesquisas com esse foco acabariam apontando privilégios simbólicos e materiais estruturados socialmente que a branquitude proporciona e que, essa igualdade racial que o país propaga, na verdade mantém e legitima as desigualdades raciais. Mas afinal, o que seria a branquitude? Shucman (2014, p.84) define como:

[...] A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. (SHUCMAN, 2014, p. 84).

A branquitude coloca os brancos e, conseqüentemente, os não-brancos em lugares simbólicos, como ressalta Shucman (2014), vai além do genético. São lugares sociais que os sujeitos ocupam, construídos historicamente por uma ideologia racializada, que opera dando ao sujeito o lugar “certo” ao qual ele deve ocupar. Com isso, geraram-se dois lugares bem marcados: os lugares de privilégio e os lugares de desprivilegio, onde os brancos ocupam o primeiro e os não-brancos o segundo.

O ponto em discussão é que a identidade racial no Brasil se torna uma questão complexa porque a diferença está submetida a relações que interferem diretamente na posição dos grupos sociais, o que influencia na construção da identidade da população que compõem esses grupos – brancos e negros – afetados por uma lógica social que beneficia uns em detrimento de outros. Para melhor compreensão desse “afetamento” de que estamos falando, é importante traçar um percurso histórico das relações raciais no Brasil e o modo como elas estão presentes nas estruturas sociais.

1.2 Relações Raciais: Um breve contexto

O caminho percorrido na disciplina de Seminário Avançado II⁴ possibilitou-me investigar um pouco mais a fundo o processo epistemológico da compreensão das relações raciais e de que modo elas acabaram influenciando a organização social, bem como a maneira intelectual em que os conhecimentos acerca do preto eram produzidos. É importante, já de início, entendermos que ao contrário do que se pensa (senso comum), o racismo e o início da sua dimensão relacional antecedeu a vinda de africanos escravizados para o Brasil. O que muda com essa compreensão? Muda uma concepção fundamental que é poder entender o racismo como uma peça na construção da estrutura social, que nos acompanha até os dias atuais e que, ao longo dos anos, se vestiu com novas roupagens.

Moore (2007) possibilita-nos essa compreensão: a da construção sócio-histórica do racismo no mundo. A concepção do racismo nessa perspectiva já força certa ampliação da ótica utilizada para analisar a história da humanidade. Moore (2007) desvincula o surgimento de raça e racismo a partir das concepções biológicas deterministas, fazendo-nos pensar sobre o tipo de questão racial ao qual ele se refere. E qual seria ela? O racismo ao qual o autor nos possibilita pensar é aquele que faz parte da organização social e histórica da humanidade e que antecede o conceito de raça.

⁴ Disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) –UFMT.

Se pudermos entender essas concepções de raça e racismo, e de que o racismo antecede a concepção de raça, podemos entender como elas se configuram socialmente, na atualidade, pois se raça, na sua dimensão biológica, encontra-se superada, na sua dimensão social ela se instala nas diversas sociedades. E essa visão é fundamental para desmistificar a produção científica ocidental que vinha sendo apresentado desde o século XIX.

Os avanços da ciência nos últimos cinquenta anos do século XX esclarecem um grave equívoco oriundo do século XIX, que fundamenta o conceito de “raça” na biologia. Raça não é um conceito que possa ser definido segundo critérios biológicos. Porém, raça existe: ela é uma construção sociopolítica, o que não é o caso do racismo, um fenômeno que antecede sua própria definição. (MOORE, 2007, p. 38)

Para ilustrar a presença do racismo na antiguidade, podemos ver os exemplos de conflitos que Moore (2007) traz, oriundos dos textos sagrados hindus (*Rig-VedaIX, 73 e 73.5*), ao qual ele descreve como “embates de caráter abertamente racial” (MOORE, 2007, p. 51): “deuses tumultuosos que avançam como touros furiosos para dispensar a pele negra”; “a pele negra tão odiada por Indra”.

Moore (2007) nos possibilita pensar na ideia de racismo imperando na humanidade de modo antecedente à concepção de raça, como conhecimento científico, produzido no século XIX. Em relação ao Brasil, Azevedo (2004) nos mostra que a ideia de raça possibilitou para os privilegiados da época pensarem políticas nacionais, manifestadas já no início da década de 1880. Em 1884, como relata Azevedo (2004), um importante e caro projeto foi votado favor da imigração europeia, transformado em projeto de lei em dias (como relata a autora). Esse apoio e nesse contexto, garantiu o sucesso da política imigrantista.

Na transição do século XIX para o XX, busca-se a tão almejada identidade nacional. Esse era um caminho que outros países já estavam percorrendo, pautados, consideravelmente, no pensamento racial vigente. Reis (2012) fala dessa procura pela identidade nacional como um fato importante a se destacar, pensando que essa busca era feita nos moldes da civilização europeia e norte-americana, mas que quando foi confrontado com a realidade brasileira, muitas diferenças foram evidenciadas, entre elas a variável raça, considerando que nessa época estávamos ancorados em postulados cientificistas, e recorriamos à biologia para entender como se poderia estabelecer um modelo de civilização se no país tínhamos um problema chamado “miscigenação”.

Algumas ideias contribuíram para se pensar o Brasil como um país atrasado pela questão da raça, mas o questionamento levantado por Reis (2012) é como se pensar um país que quer se modernizar, mas esbarra na questão racial e essa mesma questão só é colocada

para se pensar (oficialmente) por uma elite branca? Mas uma vez na história, aqueles que detinham o poder na época também o tinham na hora de decidir sobre a vida da sua população. Instaura-se assim o que se chama de “racismo científico”, que legitimou pensamentos e práticas racializadas, materializadas nas políticas, justificando a segregação racial nos EUA e, aqui no Brasil, uma raça colocar-se diante da outra como superior, inferiorizando conseqüentemente a outra raça.

A imagem do país exportada era correspondente a um Brasil degenerado devido a sua miscigenação que, segundo eles, “era experimentada com ares de espetáculo” (REIS, 2012, p. 58). Apesar disso, uma coisa era certa para o pensamento da época: a mestiçagem era algo ruim e deveria ser extinta em nome do progresso e civilização do país em busca de uma identidade nacional. Em meio a esse contexto, dois nomes são destacados por Reis (2012) de pensadores representantes desse cenário: Raimundo Nina Rodrigues e Manuel Querino.

Nina Rodrigues foi médico legista, antropólogo e pioneiro dos estudos da cultura negra no Brasil. Querino foi um intelectual, líder abolicionista e pioneiro nos registros antropológicos da cultura africana na Bahia. Porque Reis (2012) traz essas duas personalidades? Porque enquanto Nina Rodrigues representava os homens da ciência hegemônica, aqueles que consolidaram o pensamento inferiorizante sobre o negro, Querino fez o movimento contrário, rompendo com a produção proposta até então. Ele procurou sair desse discurso biologizante em relação ao negro e procurou valorizar, em seus estudos, a presença negra na formação cultural do país.

O destaque dado por Querino para o negro e para o mestiço em suas obras coloca-o em um lugar diferente da produzida, pois o intelectual evidenciava as contribuições do negro na sociedade brasileira. Uma importante citação trazida no texto explicita bem o que estou falando:

Foi o trabalho do negro que aqui sustentou por séculos e sem desfalecimento, a nobreza e a prosperidade do Brasil; foi com o produto do seu trabalho que tivemos as instituições científicas, letras, artes, comércio, indústria, etc., competindo-lhe portanto, um lugar de destaque, como fator da civilização brasileira [...] Fôra o braço propulsor do desenvolvimento manifestado no estado social do país, na cultura intelectual e nas grandes obras materias [...] (QUERINO, 1980, p. 156 apud. REIS, 2012, p. 2012).

Um dos fatores mais importantes para se destacar é de que aquilo que Querino discutia, ou seja, o seu objeto de estudo, rompia com o conhecimento hegemônico e eurocentrizado sobre raças. Além disso, ao mesmo tempo em que elogiava a contribuição do negro na construção do país, denunciava o modo como estava forçado a viver, não só por

parte dos brancos, mas também por parte do poder público, que não se mobilizou para melhorar as condições dessa população.

A perspectiva apresentada por Querino não teve maiores repercussões entre os setores influentes da intelectualidade brasileira do início do século XX. Reflexo disso, podemos afirmar, foi a interpretação trazida por Gilberto Freyre em sua obra intitulada *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, publicada em 1933, e pela grande repercussão da mesma até os dias atuais.

Essa obra de Freyre (2003) se destaca pela forma amistosa como ele retrata a relação entre senhor e escravo, entre a casa-grande e a senzala, e aborda a influência que os negros escravizados tiveram na dinâmica social, e principalmente na organização familiar dos senhores, sendo assim importante para a constituição cultural da nacionalidade brasileira.

Esse pensamento freyriano destaca-se pela sua capacidade de acomodar os conflitos raciais existentes, dando a entender que no Brasil não havia essa separação racial enfatizada. Afinal: como poderia haver essa separação se a senzala era uma extensão da casa-grande? Se a ‘escrava’ amamentavam os filhos dos senhores e os acarinhavam como se fossem seus próprios filhos? Essa obra tem como efeito uma construção imagética do Brasil como um paraíso racial, o que despertou e mobilizou muitos intelectuais a virem ao país e estudarem mais a fundo o que Freyre anunciou.

Entendamos: o Brasil já se configurava perante outros países como aquele que já passara por mais de três séculos de escravidão, um dos últimos da América Latina a proclamar a abolição e que além de ter uma grande quantidade de população negra, crescia também na quantidade de miscigenados. Um processo diferente de muitos países, como por exemplo, os EUA. Quando essa obra chega até esses países, uma grande curiosidade se instaura, pois apesar de todas essas adversidades, o Brasil ainda conseguia estabelecer internamente boas relações.

Desse modo, começaram outros estudos com vinda de pesquisadores. Um deles foi o sociólogo estadunidense Donald Pierson, cuja a pesquisa teve como foco um elemento chave dessa ideia de paraíso racial brasileiro: os mestiços. E mais – o destaque na ascensão dessa população.

Segundo Pierson (1971), o surgimento dos mestiços acontecera ainda no período colonial com o que ele chamou de “intermistura racial” (p. 213). E que, por conta dessa mistura e por muitos deles serem filhos ilegítimos dos senhores, aprendiam tarefas rapidamente como escrever, além de serem tratados, alguns casos, com mais privilégios dos que os filhos legítimos. E não só: Pierson descreve uma série de situações para demonstrar o

quanto essa criação perto dos senhores ajudou a construir essa ascensão social. Um dos pontos que ele levanta, é o fato de que essas relações com os senhores possibilitaram as condições para manifestação de características favoráveis à ascensão.

Pierson (1971) marca muitas vezes a diferença das relações de raça entre o Brasil e os Estados Unidos, o quanto os negros e os mestiços livres puderam se destacar melhor nas profissões manuais do que “os seus irmãos norte-americanos” (p. 215), em função do desprezo que os descendentes de europeus tinham por esses trabalhos em específico. E isso já seria um dos aspectos facilitadores para ascensão dos mestiços e dos negros nessa sociedade, descrevendo até mesmo como um fator comum aquela realidade social.

Um dos pontos levantados por Pierson (1971) é que pelo fato de se aproximarem mais dos europeus do que dos pretos em suas características físicas, os mestiços obtiveram uma maior facilidade em apropriar-se do que ele chama de “símbolos de status”, possibilitando mais ascensão e ocupação de posições sociais. Essa ascensão possibilitou ao mestiço ocupar um lugar intermediário, onde de um lado ficavam os brancos dominantes e do outro os africanos escravizados. Isso dava ao país uma organização hierárquica entre as raças, que segundo Pierson, não durou muito, isso pela pressão que a ascensão dos mestiços causava no rompimento dessa camada “superior”.

Existe uma série de situações as quais podemos entender como fatores importantes para que o mestiço tomasse essas características europeias, ajudando posteriormente a sua ascensão. Uma delas é o convívio dos meninos bastardos com o mundo senhorial nascidos de pai fazendeiro e de mãe escravizada, em que esse convívio mais íntimo com a casa grande acrescentou de maneira positiva nessa “europeização” dos modos de comportamento. Nessa explicação, ele destaca alguns fatores importantes para entender essa ascensão ao qual se refere: (1) o fato de alguns desses mestiços serem educados na Europa, exercendo profissões tidas como prestigiosas e que ao retornarem para o Brasil, traziam toda essas características de prestígio europeu. (2) A ruptura com a antiga ordem escravista, onde com o declínio do monopólio açucareiro possibilitou uma transferência desse prestígio, quando antes era concentrado nas mãos dos senhores de engenho e agora passara para as mãos da intelectualidade urbana – uma categoria que cada vez mais incluía os mestiços; (3) o pensamento de que os negros fizeram parte da construção da nação, crescendo – segundo o autor – no decorrer do movimento abolicionista e (4) os laços pessoais e íntimos que existiam entre os indivíduos de diferentes cores.

Essa ação não foi de todo isenta de conflitos, mas ele as traz quase como um processo natural ligado à questão da transição de classes do que algo propriamente ligado às raças – ele

ainda afirma que a presença dos negros em classes mais elevadas ainda era pouca, mas fazendo ainda uma análise mais classista dos fatos – reforçando, muitas vezes, a discriminação contra o mestiço no sentido cultural e não no sentido racial, podendo-se perceber aí as influências dos escritos de Gilberto Freyre na análise dos seus estudos.

Falando sobre a sua pesquisa realizada na Bahia é que ele levanta a questão não só de raça, mas também de classe. Ou seja, Pierson (1971), afirma que o que se encontra na Bahia é uma estrutura social multirracial de classes. Ou seja, não se vive na Bahia uma sociedade formada por castas, como se vivia em países como a Índia, onde as divisões raciais eram extremamente demarcadas e, conseqüentemente, a classe. Mas o que a sua pesquisa levanta é que as três raças existentes no país (brancos, mestiços e pretos) poderiam ser encontradas nas três classes sociais (“superior”, intermediários, “inferior”), demonstrando assim que mesmo encontrando uma maior porcentagem de pessoas pretas nas classes “inferiores” e de brancos na classe “superior”, a demanda maior seria ainda pela questão da classe.

Como estamos falando da pesquisa desenvolvida por Pierson, ao final ele levanta algumas hipóteses que, ajudam a entender como essa situação racial é descrita. Dentre elas (1), a absorção dos negros pelos mestiços, algo que aparenta ser como uma cadeia, em que os mestiços estão absorvendo os negros, do mesmo modo que serão absorvidos pelos brancos. (2) O atravessamento das fronteiras raciais no que consistem os relacionamentos íntimos; (3) o processo de miscigenação na Bahia que, segundo Pierson, toma um “tom” quase comum e (4) os laços íntimos entre negros, brancos e, conseqüentemente, mestiços, que segundo o autor vinha desde a escravidão.

O que é muito forte na sua afirmação é o fato de que o Brasil não vive uma discriminação tão grande em relação à raça por não se viver – naquele momento – uma sociedade de castas, e sim por classes. Essa é uma das afirmativas que Pierson vai colocando e por várias vezes reafirmando, de modo que o leitor precisa ter certo cuidado para não ser encantado pela descrição do Brasil como um paraíso racial.

Essa pesquisa é um produto importante para entendermos como o pensamento, por meio das pesquisas realizadas pela Escola de Chicago, afetou a forma como se olhou para as relações raciais brasileiras. Ao mesmo tempo que incluir a classe como categoria de análise, por um lado, é importante para compreender a forma como as desigualdades sociais também se estruturam por ela, porém, que a classe como uma categoria não possui elementos em sua integralidade para poder explicar as desigualdades sofridas pelos negros por conta do racismo.

Apesar desses posicionamentos, outras pesquisas surgiram para que, de algum modo, fossem consideradas marcadoras do rompimento com essa linha, trazendo novas contribuições

para se pensar as relações raciais no Brasil e de como o racismo afeta os negros, independentemente de sua classe social, bem como o entendimento de que raça se constitui, sim, uma variável explicativa para as desigualdades sociais existentes entre negros e brancos no país. Esse pensamento foi marcado pelas pesquisas da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, fundada em 1993, e teve como uma de suas representantes Virgínia Leone Bicudo, desenvolvendo uma pesquisa em São Paulo sob a orientação do próprio Donald Pierson.

Analisando ponderadamente a pesquisa realizada por Bicudo, resultado de sua dissertação defendida em 1945 e publicada em livro em 2010 organizado por Marcos Chor Maio, é de extrema relevância o movimento que ela faz em trazer um novo discurso (que não vem apenas com a fala) para conceber essas relações, desmistificando algumas comprovações do seu orientador e trazendo um fator muito importante para as discussões, que é a dimensão psicológica do racismo e os seus impactos nas relações sociais do indivíduo. Para isso, entendamos melhor examinando a sua pesquisa.

A primeira análise que Bicudo (2010) faz é referente aos pretos de classe inferior, onde a mesma ressalta que, diante dos discursos⁵ apresentados existe um sentimento de rivalidade manifestada nas atitudes, bem como o desprezo, a antipatia e o antagonismo da parte dos pretos para com outros pretos, e por outro lado pelos discursos entende-se que os pretos entrevistados lidam melhor com os brancos, embora algumas falas mostrem uma consciência do preto por parte do branco, como: “- o branco faz pouco caso do preto, por causa da cor” (BICUDO, 2010, p. 71).

Quando ela analisa os pretos de classe intermediária, algumas falas são mais expressivas quanto ao preconceito ocorrido por parte de brancos, mesmo pertencendo a uma classe expressivamente privilegiada. Aparece em muitas falas um discurso do Roger Bastide (2008), onde ele diz que é preciso instruir os negros para que eles sejam inseridos na organização social de maneira relevante, como se essa instrução fosse um dos meios de levar esse preto à ascensão social. As falas também trazem o negro que precisa ser mais, se esforçar mais para chegar ao mesmo lugar social que o branco, além de ser cobrado mais dos pretos.

Uma das coisas que também aparece nos discursos é a referência aos senhores “bons”, aqueles que, de alguma forma, tutelam esses pretos no seu caminho de ascensão. Nas falas, fica um tanto que explícito a relação contraditória, pois ao mesmo tempo em que este senhor

⁵ Bicudo (2010) trabalha entrevistando negros e mulatos de classes “intermediárias” e “inferiores”.

se coloca disposto a ajudar na ascensão do negro, também não o deixa se esquecer se sua condição social de negro: “Esse negrinho vai da gente” (BICUDO, 2010, p.82).

“Nunca ninguém tinha me dito ser negro, se bem que inconscientemente sempre me retraísse em tomar parte nisto ou naquilo” (BICUDO, 2010, ps. 85) casa com o discurso de Roger Bastide (2008) sobre o mulato e das “cicatrices ocultas”. Nessas mesmas falas, o interlocutor mostra as marcas deixadas por essa percepção do racismo, os sofrimentos que se fazem conscientes à medida que ele se depara com as barreiras sociais impostas a ele pela sua cor.

Nos pretos de classe intermediária, o que as falas destacam, segundo Bicudo (2010), é uma sensibilidade quanto sua cor e uma conscientização que desencadeia várias reações em suas atitudes, como por exemplo, a consciência de que pela cor estão localizados em um grupo socialmente desprivilegiado, mas ao mesmo tempo, um medo de provocar uma reação de desprezo e rejeição por parte dos brancos. Outras falas mostram um limbo vivido pela mulatada em entender que a sua tonalidade de pele expressa, ao mesmo tempo, a sorte de não ter nascido com a pele escura, mas frustração por entender que também não se encaixa na categoria branca – mesmo que muitas delas se considerem assim. E isso fica mais evidente quando confrontada pelo branco – ou pela brancura

De modo particular, resalto a sua brilhante contribuição não só para a psicanálise quanto para a psicologia afirmando com suas análises que o racismo – o preconceito de cor – é, indiscutivelmente, causador de sofrimento psíquico, que interfere no modo como a pessoa vê a si e o mundo ao qual pertence, e isso não pode ser motivo de negligência ou anulação. E esse destaque é um ponto de extrema importância para o fomento de estudos e pesquisas sobre os aspectos não só materiais, mas também subjetivos que o racismo pode e tem na vida dos negros e negras, e precisam ser considerados por todos, especialmente pelas instituições socializadoras, como a escola.

1.3 Processo Escolar e seus aspectos psicossociais

Para conversarmos a respeito dos aspectos psicossociais do processo escolar, é necessário, em primeiro lugar, entendermos o termo psicossocial utilizado nesta dissertação. Nos meus levantamentos bibliográficos, poucas definições objetivas foram encontradas, contudo um artigo nos ajudou no direcionamento para a compreensão dessa utilização.

Paiva (2013), em uma de suas produções sobre a Psicologia na Saúde, realiza uma investigação, em plataformas de busca como SciELO e BVS-Psi, para saber como o termo psicossocial aparece em artigos da área em seus possíveis significados de utilização. No levantamento, a autora encontra o termo psicossocial associado a “reabilitação”, ou a “desenvolvimento social”; associações a “Centro de Atenção Psicossocial” ou a “intervenção psicossocial” também foram encontrados– ligado a uma atuação em saúde mais social e humanizador.

Contudo, Paiva (2013) reconhece que tratar do termo psicossocial não é fácil, já que em sua dimensão está a junção de domínios tratados, por muito tempo, como questões separadas na formação profissional: o social do indivíduo, a sociedade da pessoa. Como a autora mesmo discute:

Afirmar a dimensão psicossocial é integrar domínios por muito tempo tratados de modo separados na formação profissional – o social do individual, a sociedade da pessoa. Trata-se de dar conta do hífen em psico-social, o sinal que indica uma ligação entre palavras compostas e abolido na reforma ortográfica da língua portuguesa”. (PAIVA, 2013, p. 534)

A questão do hífen ao qual a autora Paiva (2013) se refere é discutido também por Geraldo José Paiva (2017). O autor diz que a função do hífen seria, então, a de unir, colocar sob uma unidade. Nesse sentido, a proposta da escrita psico-social seria a união do psíquico individual ao grupo, ao coletivo. Contudo, Paiva (2017) ressalta que a eliminação do hífen na ortografia foi possível entender que, em algumas palavras, essa separação se tornou inútil devido a união tão íntima das palavras. O próprio autor defende a não utilização do hífen e a concentração do social no psíquico, e do psíquico no social.

Desse modo, como compreender a dimensão individual e social unidas? E como pensar nessa relação dentro do processo escolar? Para responder essas perguntas, Gonçalves Filho (2017) afirma que fenômenos que destacamos distintivamente humanos, com suas complexidades e relevância, possuem uma característica importante: a de não poderem descartar a presença de outro humano para que tais fenômenos assumam um caráter real e significativo. Ou seja, esses fenômenos possuem também uma dimensão social.

Essa dimensão psicológico associada ao social é o que utilizaremos nesta dissertação quando nos referimos ao psicossocial. E isso nos será possível entendendo as relações que envolvem essas dimensões, as deixando tão intimamente unidas que, em determinado nível, não é possível entendê-las exclusivamente isoladas. Por isso, a construção do percurso teórico com algumas produções existentes referentes a identidade negra, ao histórico das relações raciais, em especial no Brasil, é importante para entender as relações sociais que adentram no

espaço escolar e afetam a dinâmica de relações inter/intrapessoal constituídas e o movimento de ensino-aprendizagem. O nosso ponto será pensar principalmente no desenvolvimento psicológico do ser social, que concebe a sua identidade mergulhada em símbolos que são interpretados e mediados por instituições consideradas de socialização – como a escola –, entendendo que os mesmos os acompanham ao longo de toda sua história, marcando espaços, comportamentos, modos de pensar e agir consigo mesmo e com os outros.

Backman e Secord (1971) fazem uma análise interessante sobre os aspectos psicossociais do processo escolar, sob os olhos da psicologia social, descrevendo a partir de três conceitos genéricos: sistema social, cultura e personalidade. O Sistema Social, segundo os autores, é constituído por relações que existem dentro do espaço escolar que seguem um padrão, uma ordem, ou como eles se referem, “padrões regulares de comportamento”, sendo um exemplo disto a forma como os alunos sentam para prestarem atenção a aula e como os professores se posicionam para dar o conteúdo. O Sistema Social também pode ser analisado de duas formas distintas: a institucional e a subinstitucional, ou seja, aquilo que se repete dentro do ambiente escolar pode ser observado e descrito dentro dessas duas fontes. Backman e Secord (1971, p. 11-12) descrevem a fonte institucional como as “expectativas compartilhadas pelos participantes na interação sobre o modo como se presume que cada um se deve comportar”. Esses comportamentos que os autores se referem são as maneiras como o cotidiano escolar se apresenta, entendendo que cada ator dentro dela desempenha uma função conforme o seu papel social.

Quanto à fonte subinstitucional, esta “identifica-se em termos de certas ‘estruturas’ que emergem diretamente da própria interação”. Ou seja, conforme as relações vão acontecendo, vão também se construindo sentimentos de amizade ou de aversão, fazendo com que as pessoas interajam mais com alguns, criando até mesmo subgrupos em decorrência dessa proximidade e afinidade. Backman e Secord (1971) chamam atenção para as consequências das interações que não decorrem apenas das que são caracterizadas pela amizade, mas também pelas que são exercidas pela influência social, ou como eles chamam, “estrutura de poder”.

A cultura sobre a qual Backman e Secord (1971) discorrem trata-se do conjunto de crenças e conhecimentos que compõem um grupo. O foco daquilo que eles apresentam em relação à cultura são os valores atribuídos a esse conjunto de crenças e conhecimento, pensando que, de algum modo, isso mantém determinadas relações, ou como eles dizem, padrões de comportamento.

Ao que se refere à personalidade, Backman e Secord (1971, p.14) retratam um conceito mais voltado ao indivíduo, que descreve de modo “singular de pensamentos, sentimentos e tendências para agir que distingue um determinado indivíduo de todos os outros”. Segundo eles, apesar do conceito de personalidade estar implicado em vários outros conceitos de modo a enriquecê-lo e compreendê-lo, os psicólogos sociais favorecem dois: motivos sociais e atitudes. Motivos sociais referem-se às tendências individuais para agirmos de maneira própria em relação ao outro. Atitudes são tendências individuais em relação ao que pensamos, sentimos e também agimos referente à outra pessoa, contudo de maneira padronizada.

Porque é importante entender a tendência individual ao agir, ou se comportar sobre algo ou até a si mesmo? Porque, ressaltam Backman e Secord (1971, p. 14), esse conjunto de ideias que a pessoa tem de si mesma, ou seja, do seu eu, influencia e é influenciado, de maneira muito forte, pelas relações que a mesma estabelece com os outros. Ou seja, motivo social, atitude e eu – segundo eles – requerem nossa atenção quando o assunto é referido ao comportamento ou ações que acontecem no contexto educacional.

Além desses Backman e Secord (1971) revelam mais dois conceitos que, segundo os mesmos, ajudam a entender a função que o sistema educacional desempenha na sociedade contemporânea: socialização e atribuição de um papel. A primeira diz respeito ao processo da pessoa quanto ao meio de sua interação, visando a modificação do seu comportamento para se adequar àquilo que os membros do grupo que ela pertence esperam; o segundo diz sobre os papéis que cada pessoa desempenha dentro dos sistemas sociais descritos acima.

Sobre o que Backman e Secord (1971) discutem, é possível pensar alguns elementos importantes. O primeiro deles é entender que o processo escolar desempenha uma função que interfere nos sujeitos em níveis objetivos e subjetivos, materiais e simbólicos, individuais e coletivos, e os mesmos devem ser considerados no processo, pois ao pensarmos que um lugar onde se estabelecem relações intersubjetivas entre sujeitos diferentes e que possui como uma de suas funções a socialização não considerar esses aspectos, é de mínimo se repensar nas práticas ou compreender que estão naturalizando as relações.

Com isso, também entendemos que se um dos conceitos que envolvem os aspectos psicossociais do processo escolar é a cultura, ou seja, o conjunto de conhecimento e valores que envolvem o lugar e as pessoas onde se encontra aquela escola, é imprescindível que entendamos os olhares sociais que envolvem os sujeitos, negros e brancos, dentro da nossa sociedade e de como isso compõe o sistema social da escola, em seus níveis institucionais e subinstitucionais, observando também que, de algum modo, isso impacta a função social do

sistema escolar, que é a socialização e a atribuição de papel. Algumas perguntas emergem: qual a educação dada a população negra no país? Como ela auxilia a construção identidade dessas pessoas? Qual é o papel que ela está sendo convocada a exercer no meio social? Para pensar sobre essas questões, vamos discorrer sobre o cenário da educação do negro no Brasil.

Uma publicação de Regina Pahim Pinto, de 1987 apontava, na época, uma escassez das pesquisas sobre a educação do negro brasileiro e dos processos inseridos quando pensamos em educação e relações raciais. Contudo, embora hoje o cenário de pesquisas relacionadas a temática tenha aumentado, Pinto (1987) já traz alguns aspectos importantes como, por exemplo, as diferenças existentes na ascensão social dos dois grupos raciais (brancos e negros) e também das posições ocupadas por eles nos postos de trabalho. O interessante nessa constatação é que de uma maneira efetiva, esses aspectos sociais afetam a mobilidade social do negro, sendo uma realidade em que ele pode se deparar desde muito cedo, na escola.

Pinto (1987) afirma que a trajetória escolar do negro é marcada de modo negativo por essas diferenças estruturadas na nossa sociedade, que o coloca em uma situação de desvantagem diante dos demais. Trazendo vários autores⁶ para a construção de um embasamento teórico, ela afirma que essa dificuldade enfrentada pelos jovens negros no seu processo de escolarização não atinge apenas a eles, mas também as famílias que acabam percebendo esses impasses e desestimulando a participação desses jovens, fazendo com que a ânsia dos mesmos por projetos grandes na trajetória profissional seja diminuída e limitada.

Rosemberg (1998) discute o acesso do negro à educação formal, mostrando dados estatísticos sobre a composição racial da população brasileira, sobre a expectativa de vida, qualidade de escolas regulares de 1º grau por raça, etc. O que destaque é a estatística referente à maior proporção de pessoas com atraso escolar, onde os pretos e pardos apresentam 72,6% e 65,4%, respectivamente, comparados com brancos, 34,9% (dados publicados em 1993). Isso demarca uma situação apontada pela autora, que são as maiores barreiras no sistema escolar que os negros enfrentam que não se sustenta com uma justificativa de cunho socioeconômico⁷.

Quando nos deparamos com esse quadro da situação educacional no que concerne o atraso escolar de crianças e adolescentes brancos e negros, levantamos também outras

⁶ Cardoso & Ianne (1960), Barbosa (1983), Azevedo (1953), Bergman (1978), Bastide (1952), outros.

⁷ Uma justificativa pelos percentuais é afirmar que a pobreza “obriga” as crianças negras a saírem da escola mais cedo para trabalharem, ajudando na renda familiar, o que Rosemberg (1998) diz que não se sustenta, pois as crianças/adolescentes negros ainda possuem maior porcentagem de atraso comparado com as crianças/adolescentes brancos, mesmo apresentando o mesmo nível de renda familiar.

atmosferas semelhantes em cenários como o acesso ao nível superior de ensino, ao mercado de trabalho e as posições ocupadas nele. Por conta dessa dificuldade, podemos observar e compreender que não apenas a escola, mas também outros espaços sociais também são preenchidos por comportamentos que tendem a oferecer aos negros tratamentos e oportunidades diferentes dos brancos, configurando o que podemos entender como uma separação racial, já que são oferecidas condições distintas a pessoas diferentes por não pertencerem ao mesmo grupo racial.

Tentando compreender o menor aproveitamento escolar de crianças negras, tenho também levantado a hipótese de segregação racial no Brasil que, por não ter nunca adquirido os contornos legais e formais do sistema Jim Crow norte-americano ou do *apartheid* sul-americano, isto é, por se apresentar de forma mais fluida, é de mais difícil captação. No caso brasileiro, a segregação espacial articular-se-ia à segregação econômica observada em nossas sociedades latino-americanas. (ROSEMBERG, 1998, p.84)

Diante do questionamento que Rosemberg (1998) apresenta “Haveria uma diferença entre a escola frequentada pelo aluno branco e pelo aluno negro?”, é possível suspeitar dessa situação, considerando os dados apresentados não só nesse artigo, mas em outros. O que destaco nessa questão – me ajudando a compreender o meu objeto de pesquisa – é considerar as diferenças não só que se encontram no nível social, mas também no que compete à formação da subjetividade desse aluno que, ao ingressar no processo escolar, encontra barreiras que começam no acesso, e mantém-se durante a permanência no espaço escolar.

Para entendermos como os mecanismos de discriminação atuam no interior da escola e de como isso participa ativamente da construção da identidade racial do negro, é necessário compreender sobre as relações raciais no cotidiano escolar, pensando que esse cotidiano atinge toda uma comunidade escolar composta por alunos, professores, funcionários, coordenação pedagógica e os familiares. Muller (2009) nos mostra que é preciso considerar a escola como um espaço de relações sociais construído cotidianamente e que, por isso, é afetada por conflitos gerados por diferenças de gênero, raça e classe social.

Com base na discussão desenvolvida até aqui, podemos compreender um pouco sobre como se dão as relações raciais no Brasil, de que modo a sua dinâmica acontece e de que maneira ela atinge as relações raciais existentes. Contudo, pelo racismo estar contido na estrutura social do país, ele assume um caráter naturalizado, fazendo com que o cotidiano escolar não reflita e nem problematize questões que dizem respeito ao racismo, muito menos pense em intervenções que possibilitem transformações dessas realidades.

Como instituição da sociedade, a escola não fica imune aos efeitos do racismo, especialmente ao assumir seu silêncio e seu caráter dissimulador. O “racismo silenciado” brasileiro é evidente quando constatamos que, apesar de ocorrerem inúmeras situações constrangedoras para o aluno negro no cotidiano escolar, tais

situações não são colocadas em debate, são minimizadas e silenciadas na escola. Prefere-se não se falar da questão racial, para não se fala de um problema até então “inexistente”. (MULLER, 2009, p.68)

Se nessa relação existe um silenciamento por se pensar que não há como se falar de algo que “não existe”, como o sofrimento causado pelo racismo dentro do ambiente escolar irá aparecer? Como tornar o processo escolar mais saudável em suas relações? O fato é que na fala pode até não aparecer a manifestação do racismo, mas ela surge de outras formas, inclusive de maneiras em que produzem mais sofrimento e discriminação.

Muller (2009) aponta formas dessas manifestações, como, por exemplo, o tratamento dado pelos professores aos alunos classificados como “bom” e “fraco”, que, segundo ela se referia aos alunos brancos e negros – respectivamente. E mais: adjetivos dado aos alunos tidos “fracos” (negros) também incluíam “não tem hábitos higiênicos”, “preguiça”, “não obedecem”, “não conseguem aprender”. Se prestarmos atenção, são os mesmos adjetivos contidos nos discursos eugênicos contra a população negra no final do século XIX e no século XX para justificar diferença entre as raças e, conseqüentemente, a inferioridade dos negros.

Além disso, a pouca atenção e a pouca interação por parte dos professores com os alunos negros também foi levantada, o que nos possibilita entender um pouco das barreiras enfrentadas por esses estudantes na sala de aula. E um questionamento que Muller (2009, p. 74-75) faz é: “Se o aluno negro já encontra inúmeras barreiras no seu relacionamento com a professora, como esperar, então, que ele tenha sucesso na escola?”. E eu ousou ir um pouco mais além: Se o sucesso escolar do aluno negro encontra tantas barreiras, como ele vai encontrar essa realidade nas suas relações sociais fora da escola? E de que maneira o seu processo escolar o prepara para esse enfrentamento? Esses questionamentos apontam o quanto o percurso escolar é importante para a formação individual e social do sujeito, e o acompanha em todo o processo de escolarização.

Portanto, em nossa pesquisa, são as imagens e estereótipos negativos e relacionados à população negra que conduzem à classificação do desempenho escolar dos alunos, com o agravante de que essa classificação tem influência decisiva no futuro escolar dos alunos negros. (MULLER, 2009, p. 78)

E mais:

Dessa forma, podemos constatar que o estigma atribuído ao aluno negro o ambiente escolar o coloca na categoria de desviante em relação aos demais discentes. E o rótulo de “fraco” constitui “marca” de que ele é um desviante. (MULLER, 2009, p. 79)

Se essa marca a que Muller (2009) está se referindo não for rompida ainda nesse processo, pode ser levada para outros espaços sociais, como por exemplo, o campo profissional em que o negro se inserirá. E se caso não for devidamente trabalhado de maneira

reflexiva e transformadora, ela pode ser facilmente reproduzida, já que estamos nos referindo a ideias enraizadas na estrutura social de maneira naturalizada e silenciosa.

Se como Luiz, Salvador e Cunha Júnior (1979) afirmam que no Brasil, “ser humano significa sempre ser branco”, essa referência não estará apenas atrelada na escola, mas também no trabalho, na universidade, na roda de amigos, nos relacionamentos amorosos e na família. Isso porque no nosso país o branco é referência, e quando os tratamos como referência, também estamos falando de pontos em que as pessoas vão se orientar, como uma bússola – mostrando o caminho (modelo) certo a ser seguido.

Pensando nessa estrutura que afeta as relações, Luiz, Salvador e Cunha Júnior (1979) nos ajudam a visualizar as representações que temos dentro da escola em relação aos agentes que compõem esse cenário: o professor, como aquele que mantém a ordem hegemônica dos acontecimentos de maneira mais direta com alunos, entendendo que existe um modelo (branco) a ser seguido e alcançado no exercício de manter o funcionamento do processo e a escola, que é a instituição vista como um instrumento de reprodução das relações sociais, conservando o ideal branco fortemente presente.

Por essa perspectiva, é importante entender que, assim como outras instituições, a escola também possui a sua função social para a manutenção do sistema social em que nos encontramos. Lane (2006) explica que essa institucionalização da educação é essencial para que haja uma transmissão da cultura e dos valores sociais fundamentais para o desenvolvimento e crescimento do país. É já no processo de escolarização que tomamos contato com um sistema de conhecimentos que nos mostra onde as nossas habilidades se desenvolvem melhor, para que, posteriormente, possamos usá-las para o mundo do trabalho; com a figura do professor que detém o “poder” de aprovar ou reprovar, colocando-o diante dos alunos em posição maior hierarquicamente, com autoridade inquestionável. Com isso, a escola que não considere a educação das relações étnico-raciais, pode ir se apresentando para os alunos negros, como um espaço onde a sua identidade não é valorizada nem positivada, e que, em muitos momentos, não reconhece um lugar de pertencimento, de discriminação, de justificativa vazias para a não aprendizagem.

Mesmo diante dessa realidade, é preciso entender que ao colocar a escola para problematizar essas questões, faz-se necessário colocar temas como as relações raciais em ênfase, de modo a se refletir na formação dos alunos negros e brancos, e na sua construção identitária.

Em outras palavras, é a escola crítica, a escola onde nenhuma verdade seja absoluta, onde as relações sociais possam ser questionadas e reformuladas, o que propiciará a formação de indivíduos conscientes de suas determinações sociais e de sua inserção

histórica na sociedade; conseqüentemente, as suas práticas sociais poderão ser reformuladas. (LANE, 2006, p. 50)

A função social da escola na construção da identidade do sujeito negro é trazida aqui, pois é necessário considerar a identidade de uma pessoa como um fenômeno social e não puramente isolado desses fatores. Por isso, é importante ter uma atitude questionadora diante da naturalização das relações sociais, de maneira a objetivar a mudança na prática, pois os efeitos sobre os indivíduos e a maneira como irão olhar para um determinado objeto pode fazer toda a diferença nas relações.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para discutir sobre a estrutura metodológica desta pesquisa⁸, reitero a sua ordem qualitativa, não para discorrer basicamente sobre aquilo que está posto, mas para evidenciar a particularidade deste tipo de pesquisa frente ao meu objeto, entendendo que esse nível de realidade não pode ser quantificado (MYNAIO, 1994). Ou seja, que a pesquisa qualitativa “trabalha com um universo de significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MYNAIO, 1994, p. 21-22) ao qual quer uma interlocução mais profunda com as relações sociais.

Segundo propõe a discussão de Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa necessariamente com a representatividade numérica, mas permite que o pesquisador adote uma abordagem de pesquisa com uma metodologia própria, buscando compreender e analisar os dados obtidos, considerando as relações, os sujeitos e o cotidiano da vida social que será o destaque da sua pesquisa. Em outras palavras, significa dizer que a pesquisa qualitativa “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009. p. 32).

A pesquisa (qualitativa) preocupa-se em compreender – como dito acima – determinada realidade, ou seja, chegar a um conhecimento válido sobre um objeto de investigação. Assim, pode-se dizer que a pesquisa científica busca um método que utiliza de procedimentos e instrumentos válidos para se obter uma dimensão mais aprofundada sobre aquilo que se quer conhecer. Gil (2008, p.8) define o método como “caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

Se o método científico é o caminho para chegar ao fim desejado, a metodologia é o estudo desse método. Ela se define, segundo Silveira e Córdova (2009, p. 11) pelo “estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas”. A metodologia tem sua relevância, pois auxilia no estudo do método da pesquisa, nos instrumentos utilizados juntamente com o corpo teórico escolhido pelo pesquisador; tudo para que os procedimentos tenham maior solidez para sua aplicação.

⁸ Ressaltamos que esta pesquisa passou pela análise do Comitê de Ética em Pesquisa/Humanidades/UFMT, sendo aprovada conforme o Anexo 1.

Uma pesquisa, bem como todo o seu desenvolvimento, possui várias etapas. Uma das especificidades do método das ciências sociais é poder pensar em um caminho metodológico bem particular para cada estudo proposto, bem com ajudar outros pesquisadores a construir também o seu percurso. É importante explicar para o interlocutor quais foram esses procedimentos, pois sem eles não seria possível obter os resultados e nem as análises realizadas com os dados coletados.

A primeira questão a ser pontuada é a revisão de literatura – um ponto importante e o primeiro passo que nos é orientado a fazer. Trata-se de um procedimento cujo objetivo é poder acessar as produções já existentes sobre o tema do objeto de pesquisa proposto. Ele possibilita visualizar diferentes formas de pesquisar e estudar um mesmo objeto, dando ao pesquisador a possibilidade de compreender as implicações teóricas e metodológicas que envolvem a pesquisa, o que pode funcionar para o mesmo e aquilo que ele pode construir de novo a partir desse referencial, dando a característica particular a ele. Moreira (2004) acrescenta:

Trata-se, portanto, de um tipo de texto que reúne e discute informações produzidas nas áreas de estudo. Pode ser a própria revisão um trabalho completo, ou pode aparecer como componente de uma publicação, ou ainda organizadas em publicações que analisam o desenvolvimento de determinada área no período de um ano, os chamados anuais reviews (MOREIRA, 2004, p. 21).

Além desses elementos importantes, a revisão bibliográfica permite ao pesquisador fazer uma análise do seu campo, observar as pesquisas e os avanços que elas proporcionaram, bem como as contribuições teóricas e metodológicas, incluindo ainda um domínio melhor do objeto de pesquisa ao qual está se propondo a pesquisar, entendendo que é necessário existir um olhar atento, pois da mesma forma que se pode encontrar muitas pesquisas sobre o tema, pode-se também encontrar uma biografia escassa.

No caso dessa pesquisa, reforço novamente a importância de levantar produções sobre o tema e objeto escolhidos. Percebeu-se, durante esse levantamento, que quanto mais a pesquisa ia se refinando – seja por área de conhecimento, seja pela proximidade ao meu objeto – havia um decréscimo na quantidade de pesquisas encontradas, me permitindo a reflexão tanto da dificuldade em encontrar discussões tão específicas, quanto da relevância da pesquisa por se tratar de uma produção que se situa dentro de um espectro ainda pouco explorado.

Em seguida, foi realizada a construção da parte teórica da pesquisa, um modo de conhecer como o será objeto estudado, ou seja, os aspectos psicossociais do processo escolar na construção da identidade negra, seguindo-se o planejamento metodológico da pesquisa.

Afinal, para se desenvolver uma pesquisa, a curiosidade do pesquisador não é razão suficiente, mas é necessário um conhecimento do que se quer pesquisar, bem como dos instrumentos e do material envolvido (Silveira e Córdova, 2009).

2.1 História Oral: a história do tempo presente

O método usado para a realização dessa pesquisa foi a história oral. Esse método foi escolhido pelo entendimento de que nos ajudará a compreender o modo de pensar da sociedade, permitindo-nos resgatar e analisar a história não apenas contada de uma forma, mas sim uma história contada por diferentes óticas, possibilitando ao pesquisador cruzar informações, bem como maiores instrumentos para a construção do que se busca pesquisar.

Meihs e Holanda (2017) trazem alguns conceitos utilizados para se explicar a história oral, de modo a entender que é um conjunto de procedimentos, que engloba desde a elaboração do projeto, passando pelas escolhas do grupo de pessoas a serem entrevistadas até o destino oferecido aos dados coletados, considerando à comunidade ao qual essa pesquisa tem relevância. O que diferencia a História Oral de outros métodos de pesquisa é que nos permite, no momento presente, resgatar elementos históricos através da memória para se analisar um momento histórico presente. “História Oral é um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva.” (MEIHY e HOLANDA, 2017, p. 17).

Fazer história oral requer, obrigatoriamente, pensar em alguns pontos importantes, sendo o principal deles para essa pesquisa: “A história oral ao valer-se da memória estabelece com a identidade do grupo entrevistado e assim remete à construção de comunidades afins” (MEIHY e HOLANDA, 2017. p. 14). Isso significa dizer que a memória é um dos meios pelos quais é possível desenvolver a história oral, permitindo entender essa relação com a identidade do grupo em questão. Para isso, as entrevistas são essa manifestação do que se pode nos chamar de documento oral – o material expressado pela linguagem verbal – ao qual se torna fonte oral quando é registrado para uma finalidade. Desse modo, chamaremos de fonte oral todos os dados coletados e registrados para os objetivos gerais e específicos contidos nessa pesquisa.

Um dos instrumentos fundamentais utilizados em história oral são as entrevistas. Meihs e Holanda analisam a entrevista como o resultado gravado de um encontro entre o entrevistador e o entrevistado – dois elementos que se completam na pesquisa. Sendo assim, é

importante ressaltar que jamais deve se usar, por exemplo, termos como “depoimento” para nomear esse resultado, pois o mesmo carrega sentidos densos, remetendo à ações jurídicas e militares. Essas especificações são importantes para distinguir a entrevista realizada dentro da história oral de entrevistas convencionais.

Um dos pontos basilares da distinção entre história oral e entrevistas convencionais reside exatamente na especificação dos critérios de captação das narrativas segundo os termos estabelecidos nos projetos. É aí que entra a primeira variação entre entrevistas convencionais e de história oral. (MEIHY E HOLANDA, 2017, p. 33).

De maneira geral, podemos distinguir a história oral em três gêneros diferentes: (1) história oral de vida, (2) história oral temática e (3) tradição oral. Para sermos mais objetivos, essa pesquisa caracteriza-se pela história oral temática, contendo como principal elemento de especificidade a existência de um eixo central que justifica e direciona a entrevista de todo o procedimento, possibilitando ao pesquisador um maior domínio do andamento das entrevistas – embora um domínio total não seja possível, uma vez que estamos lidando com inúmeras variáveis em um processo de entrevistas – como também com o uso de questionários de acordo com “os critérios de abordagem temática” (MEIHY E HOLANDA, 2017).

Uma característica que Meihy e Holanda (2017, p.40) ressaltam é também o caráter social que a história oral possui, uma vez que as entrevistas realizadas nessa especificidade da história oral não se sustentam sozinhas, mas são amparadas e até mesmo contestadas com outros documentos e outras versões de entrevistas pelo mesmo colaborador⁹. Nessa mesma condução, é importante o processo de a escolha dos participantes da entrevista, para garantir ao máximo o seu caráter testemunhal de acordo com a temática conduzida.

Dado o seu caráter específico, a história oral temática tem características bem diferentes da história oral de vida. Detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central. (MEIHY E HOLANDA, 2017).

Todo processo da pesquisa é ressaltado, principalmente o detalhamento no que condiz a elaboração do projeto. Digo isto porque, segundo a história oral, existe uma responsabilidade que deve ser considerada ao se entender que estamos lidando com uma “documentação viva”, ou no movimento de transformar a história oral em história escrita pelo processo de transcrição. Por isso, a entrevista possui uma importância significativa em toda a elaboração – e veremos melhor adiante.

⁹ Termo usado pelas autoras para denominar os participantes da pesquisa. Contudo, para esta dissertação, serão chamados de participantes.

Já apresentamos que essa pesquisa se trata da história oral enquanto tema, ou seja, compreenderá a história dos seus participantes¹⁰ tendo um tema orientador. A partir disso, apresentamos uma forma mais sistematizada de visualizar o projeto em questão, contemplando a temática abordada juntamente com a comunidade a qual se destina a pesquisa. O esquema que segue é apresentado por Meihy e Holanda (2017):

Tema: Estudo sobre os aspectos psicossociais do processo escolar e a construção da identidade negra.

Comunidade de destino: Negros e Negras que passaram por processos de escolarização.

Colônia: Negros e Negras que estudaram em escolas públicas de Cuiabá-MT.

Redes: 1) Homens negros que estudaram em escolas públicas de Cuiabá-MT; 2) mulheres negras que estudaram em escolas públicas de Cuiabá-MT.

Dentro desse plano, o objeto de pesquisa se apresenta como sendo **os aspectos psicossociais do processo escolar na construção da identidade negra**, e para que seja possível estudar e discutir sobre ele, o objetivo geral da pesquisa se apresentou como sendo: Compreender os aspectos psicossociais do processo escolar na construção da identidade de sujeitos negros (as) da cidade de Cuiabá – MT. Seguindo, os objetivos específicos: (1) Identificar os significados da identidade negra a partir da oralidade; (2) Compreender as relações sociais em torno da identidade negra no ambiente escolar e (3) Discutir as implicações dessa construção identitária negra no cotidiano.

A história oral utilizada na pesquisa em questão busca contemplar a análise dos dados, compreendendo os objetivos apresentados acima e tendo como instrumento principal a entrevista. Sobre isso, é importante explicar: Meihy e Holanda (2017) apontam cinco possibilidades pelas quais a história oral pode ser usada, sendo elas: (1) ferramenta, (2) técnica, (3) método, (4) forma de saber e (5) disciplina. As três primeiras apresentam diferenças quanto à posição da entrevista frente aos outros instrumentos, pois ela pode ser uma coadjuvante ou centralidade e as duas últimas posicionam-se como formas pelas quais será concebido e manifestado o conhecimento ao qual se chega por ela.

Nesta pesquisa, a utilização será enquanto método de pesquisa, pois mais do que uma técnica, o método permite com que se alcancem os objetivos expostos acima com mais rigidez e validade na obtenção dos resultados, e também porque ela tem como uma das características principais trazer a entrevista como um epicentro da pesquisa, onde tudo o que mais acontecer

¹⁰ Por se tratar de uma pesquisa que envolve história oral, utilizamos o Registro de Consentimento Livre Esclarecido e Modelo Termo de Consentimento para uso de Imagem e Voz, na respectiva ordem Apêndice 1 e Apêndice 2.

girará entorno da mesma. Sendo assim, há um cuidado e preocupação da forma como a mesma será conduzida.

Para a história oral ser valorizada metodologicamente, os oralistas centram sua atenção, desde o estabelecimento do projeto, nos critérios de recolha das entrevistas, no seu processamento, na passagem do oral para o escrito e nos resultados analíticos. (MEIHY E HOLANDA, 2017, p. 72).

2.2 Entrevista: acessando os conteúdos históricos

Gaskell (2002, p. 65) explica-nos que tem alguns pontos importantes para se entender a entrevista nas pesquisas em ciência sociais, e uma delas é o fato de que o mundo ao qual fazemos parte não se apresenta e se estrutura de maneira natural, mas sim é baseado nas relações que construímos no nosso cotidiano, bem como na realidade na qual estamos inseridos. E pensando nisso, a adoção da entrevista na pesquisa concede ao pesquisador a oportunidade de acessar e compreender esse mundo do qual fazemos parte, e que contém as suas especificidades.

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2002)

Por meio da entrevista, é possível ter acesso a contextos diferentes e por isso, essa oportunidade que ela oferece é um fato essencial para a entrevista qualitativa. Através dela, a pesquisa pode tomar caminhos diferentes quando se trata da sua utilização para acessar aquilo que se deseja ter contato sobre quem se deseja saber. Além disso, é uma metodologia versátil, ou seja, a entrevista é um instrumento a ser utilizado, ligando-se a diferentes tipos e propostas de métodos.

A entrevista possui alguns aspectos na sua construção e para a sua aplicação, que pode ser individual ou em grupo. Mesmo parecendo algo simples, ela exige cuidados para que atinja, da melhor maneira possível, os objetivos propostos pelo tipo de pesquisa que ela auxilia. Gaskell (2002, p. 66) nomeia esse movimento de preparação e planejamento, que incluem também a “seleção dos entrevistados e a introdução às técnicas de entrevistas individuais e grupais”. Lembrando que o referencial teórico dará suporte para a compreensão dos conceitos usados na investigação que a pesquisa se propõe a realizar.

O que perguntar e para quem perguntar se faz uma parte essencial do qual não podemos escapar. Em primeiro lugar, o que perguntar é traduzido pelo que Gaskell (2002) chama de tópico guia, ou seja, aquilo que na relação entre entrevistador-entrevistado parece ser tão natural, na verdade é consequência de um preparo e de uma atenção por parte do

entrevistador que já começa na formulação das perguntas, na condução da entrevista e no preparo mínimo em lidar com as oportunidades e imprevistos que possam surgir.

Neste caso, a entrevista formulada para esta pesquisa tem como objetivo acessar conteúdo da história dos participantes condizentes ao seu processo de construção identitária negra, demarcando principalmente o seu período de escolarização. As perguntas elaboradas sinalizam para a pesquisadora aspectos fundamentais de maneira a compreender essa construção do participante, considerando o afetamento social no seu desenvolvimento individual.

Como a pesquisadora investiga a história dos participantes, em um período longe do tempo presente ao qual a entrevista ocorre, ela adquire também um caráter peculiar de rememorar, ou mais especificamente, de despertar memórias. Através delas, é possível visitar – pelas palavras dos entrevistados e a descrição que eles fazem – e desenhar os contextos sociais que podem se assemelhar ou se diferenciar, bem como as relações estabelecidas nesses locais. E, junto com isso, os sentimentos e opiniões dos mesmos, referentes às realidades contadas.

Mesmo se tratando de um instrumento que visa coletar dados de uma maneira objetiva, o conteúdo extraído é carregado de subjetividade, especialmente porque se refere à história de vida dos participantes. Contudo, Duarte (2004) explica que tomar tal conteúdo como forma de investigação dá ao entrevistador a oportunidade de analisar, através do processo, a dimensão coletiva das relações, de acordo com a realidade social dos participantes. E ainda sobre o conteúdo da entrevista, Duarte (2004, p.218) observa que, com um número significativo de entrevistados, é possível agrupar boas informações sem que seja necessário fazer uma análise de tudo o que for falado.

Seu ponto de partida será sempre aquilo que o informante lhe diz, por isso é sua matéria-prima. Porém, produtos da cultura, sejam industriais, acadêmicos ou artísticos, não são apresentados enquanto matérias-primas – para que sejam produto, tem que haver trabalho, investimento, modificações, supressões, manufatura. (DUARTE, 2004)

E continua ainda dizendo que, muitas vezes, os pesquisadores não se sentem confortáveis ao aplicar esse instrumento, pensando que receberão informações valiosas, mas não transmitiram nada em troca. Duarte (2004, p. 220) afirma que não é bem dessa forma e que existe uma troca na relação da entrevista, que consiste em propiciar ao entrevistado a reflexão sobre a sua história, sobre o seu contexto e mais ainda, sobre os fatores sociais que o atravessam, bem como criar novas perspectivas de ações a partir dessas reflexões.

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre

si próprio, incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. (DUARTE, 2004)

Para a história oral, a entrevista é um meio pelo qual é possível acessar a memória individual, isso porque é dada ao colaborador uma liberdade para narrar (Meihy e Holanda, 2017), entendendo que essa narração não está desconectada de um contexto social. Por conta disso, é necessário que se existam alguns cuidados por parte do entrevistador quanto aquilo que está sendo narrado e a forma como isso será estimulado para que os conteúdos apareçam, entendendo que estímulo não significa responder as perguntas para a pessoa, mas sim promover a resposta da maneira mais confortável possível.

Além da questão acima, boas condições para a realização das entrevistas é um fator fundamental, pois está inserido no que podemos entender de um lugar confortável e seguro para que a relação entrevistador-entrevistado aconteça de maneira fluída. Meihy e Holanda (2017) entendem que existem situações em que é permitido deixar o entrevistado escolher o local em que ocorrerá a entrevista, mas que também existem situações um ambiente propício para o mesmo pode ser requerido – mas de qualquer forma, o ambiente eleito precisa ter as condições adequadas.

Considerando essas características que a entrevista, como um instrumento de coleta de dados, possui, foram formuladas as perguntas para essa pesquisa. A entrevista consiste em um modelo semiestruturado, ou seja, são usadas peças-chave para condução da coleta, mas permite ao pesquisador poder acrescentar outras perguntas conforme o decorrer da entrevista. Elas foram formuladas pensando que serão guias para localizar a memória dos participantes em um tempo e em um contexto, sinalizando situações do processo escolar que permitirão compreender os aspectos psicossociais envolvidos no mesmo, na construção da identidade negra.

Como dito no tópico acima, os participantes dessa pesquisa foram tanto homens quanto mulheres, que se autodeclarem pretos ou pardos (negros) acima de 18 anos e que tenham estudado em escolas públicas, de nível básico e/ou superior. Foram encontrados a partir de relações com a pesquisadora, em níveis primários ou secundários¹¹, que serviram como uma espécie de “ponte” para acessarem esses participantes. Inicialmente, foram pensamos em entrevistas grupais, mas pensando – juntamente com a orientadora – nas histórias que seriam contadas, no possível desconforto, bem como na forma como reuniríamos esses participantes em um único horário e local, decidimos por realizar entrevistas individuais

¹¹ Ex: amigos da pesquisadora (relações primárias), e amigos dos amigos da pesquisadora (relações secundárias).

– de acordo com a disponibilidade de cada um, e caso fosse necessário obter mais informações, chamá-los para se reunir em grupos – claro que deixando todos cientes desse fato. Foi cedida para a realização da pesquisa a sala 315 (antiga sala 58), localizada no Instituto de Educação (IE-UFMT), no segundo andar, por se tratar de um ambiente que oportuniza a boa condução da entrevista, bem como ser um lugar de fácil acesso. As perguntas construídas para as entrevistas foram:

- 1) Relate como foi a sua vida na escola? (ensino fundamental/ médio/ superior)?
- 2) Como era a sua relação com os seus professores? E com os seus colegas?
- 3) Você lembra se, tinha algum apelido na escola?
- 4) O que você se lembra de estudar ou de conversar sobre relações raciais ou sobre preconceito e discriminação racial?
- 5) Você se lembra de ter alguma referência negra na época de escola?
- 6) Você percebia algum comportamento discriminatório por ser negro (a)? Se sim, relate um fato.
- 7) Como você se percebe negro agora que já saiu da escola?
- 8) Já passou por alguma situação em que foi discriminado pela sua cor em outros âmbitos das suas relações sociais?
- 9) Acha que o seu processo escolar contribuiu para a sua conscientização enquanto negro (a)?

Entendendo que se trata de um resgate de memória e história, podemos ressaltar que as respostas dadas podem não se tratar dos fatos em sua integralidade, mas apontam dois elementos importantes: (1) como o fato foi percebido e sentido por quem o vivenciou e (2) seus impactos nas vivências que se seguiram. Sendo a análise dos dados feita sobre aquilo que foi narrado, e considerando os fatores ditos acima, vale ressaltar que:

Sendo a memória sempre dinâmica, e que muda e evolui de época para época, é prudente que seu uso seja relativizado, posto que o objeto de análise, no caso, não é a narrativa objetivamente falando nem sua relação contextual, e sim, a interpretação do que ficou (ou não) registrado nas cabeças das pessoas e foi passado para a escrita. (MEIHY E HOLANDA, 2017, p.58).

Apresentado o roteiro, no capítulo seguinte descrevemos como foi a abordagem dos sujeitos, desde o primeiro contato até a coleta dos dados.

2.3 Memória: o resgate da história

Um elemento que analisamos ser muito significativo para discutirmos aqui é a memória. Quando se entendeu que as entrevistas iriam solicitar, a todo, a memória dos participantes e que se estava falando também de uma época já um tanto distante do presente para eles, foi necessário investigar qual a relação dos mesmos com a memória e como seriam para eles o movimento de lembrar, rememorar, trazer para o presente acontecimentos passados – que poderiam ou não estar carregados de sentimentos bons e ruins.

A memória como processo psicológico, diz Bosi (1987), possibilita ao homem ter uma relação ao mesmo tempo com o presente e o passado, de modo que as suas representações atuais são afetadas por esse movimento. Desse modo, a memória guarda em si nossas experiências de forma intensa, profunda ao mesmo tempo em que permite que o tempo presente possa ser afetado pelo tempo passado. É essa relação que guarda o princípio do resgate das lembranças, pois é do presente que parte o chamado ao qual a lembrança responde (Bergson apud. Bosi, 1987, p.10).

É importante distinguir que a memória não atua da mesma forma, mas carrega em si dimensões distintas, com ambas sendo fundamentais. Uma que corresponde aos esquemas de comportamentos que o corpo guarda para agir sobre o mundo e o que nele existe, o que seria, segundo Bosi (1987), a memória dos mecanismos motores. Contudo, existem também aquelas memórias que agem independente dos hábitos, contendo em si uma peculiaridade, uma particularidade.

Um aspecto interessante da construção da memória, em seu âmbito individual, é que ela não é isolada das demais relações do indivíduo. Ao contrário, ela está intrinsecamente ligada ao seu relacionamento familiar, com a igreja, escola, com a classe social, enfim, com espaços sociais que nós vamos sendo inseridos logo no momento do nosso nascimento e de todo o nosso desenvolvimento. Ou seja, já ao nascermos, nós somos inseridos em um passado coletivo que existe antes de existirmos e que recebemos conforme nos socializamos; desse modo, o nosso passado individual vai se interligando ao passado coletivo construindo a nossa história.

A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória. (BOSI, 1987, p.31)

Quando se relaciona a memória com o método utilizado nesta pesquisa – a história oral –, percebe-se que existiu e existe alguns enfrentamentos. Os críticos em história oral

diziam, na década de 70, para não confiar apenas na memória como fonte histórica, pois nela agiam vários fatores que poderiam alterar as lembranças, bem como carregar interferências das vivências tanto do entrevistador como do entrevistado.

Thomson (1997) diz que, ao se preocuparem nas distorções que poderiam ter as memórias, os historiadores se esqueceram de que também é importante entender como as memórias são despertadas e afloradas no processo de lembrar, mesmo que envolvidas por distorções, afinal, todos esses processos possuem significados subjetivos ligados às experiências individuais e coletivas construídas ao longo da história do indivíduo social.

O principal argumento usado por esses críticos era que a memória não é confiável como fonte histórica porque fica distorcida pela deterioração física e pela nostalgia própria da idade avançada, pelas tendências pessoais tanto do entrevistador como do entrevistado e pela influência das versões coletivas e retrospectivas do passado. [...] Na tentativa de eliminar as tendências e fantasias, alguns profissionais descuidavam-se das razões pelas quais as pessoas constroem suas memórias de modo específico e não conseguiam enxergar como o processo de afloramento de lembranças poderia ser a chave para ajudá-los a explorar os significados subjetivos das experiências vividas e a natureza da memória individual e da memória coletiva. (THOMSON, 1997, p.51 e 52)

Outro ponto interessante que Thomson (1997) discute é que a tentativa de resgatar a memória, ou que seja, esses fragmentos de memória, também fica sujeita às experiências traumáticas, aos dramas pessoais, que nos convocam a estabelecer um elo coerente com aquilo que vivemos – e que foi doloroso – com aquilo que nos convoca no presente. A entrevista, no geral, possui a capacidade de fazer essa convocação no aqui e agora, sem saber exatamente como essas memórias virão e o quão carregadas de sofrimento elas possam estar, embora exista a possibilidade de deduzir previamente quando construído um roteiro de entrevistas com base naquilo que se deseja investigar. As memórias carregam esses significados, bem como a reminiscência que possuem a sua importância por se tratar também de um resgate das lembranças, mesmo que vagas.

Nem toda linguagem e imagem disponível no tempo presente são necessárias para descrever a nossa memória tal como ela aconteceu. Todas as experiências que sofremos ao longo da nossa vida ampliam de maneira significativa as imagens que já existem na memória e permitem que possamos gerar, assim, novas formas de compreensão. Thomson (1997) diz que o processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história – ou seja, encontra-se aqui uma relação importante entre memória e identidade, pois o movimento de narrar uma história (a nossa própria história) permite mostrarmos quem éramos no passado, quem somos no presente e quem podemos ou gostaríamos de ser no futuro. Essas memórias importantes do passado fazem parte da nossa

vida e se reconfiguram à medida que o tempo passa, sempre em ligação com quem vamos nos tornando.

Na verdade, um projeto coletivo que explora a relação entre a memória coletiva e as reminiscências pessoais e que contesta a história de vida de determinados indivíduos quase sempre provoca embaraços e sofrimentos. No entanto, em sua manifestação mais positiva, a análise coletiva de histórias de vida dentro de projetos participativos pode ajudar as pessoas a reconhecer e dar valor a experiências silenciadas, ou a se reconciliar com os aspectos difíceis do seu passado. Para alguns, esse processo é extremamente desafiador, mas pode também insuflar-lhes confiança à medida que se recuperam e confirmam experiências antes silenciadas e fazer com que as histórias sejam compartilhadas e ouvidas. A História Oral seria muito monótona se não se envolvesse em debates sobre memória, tanto em nível individual como coletivo (THOMSON, 1997, p. 70).

Com isso, não é apenas o indivíduo, mas também aquilo que o integra enquanto grupo se fortalece por essa relação. Lovisolo (1989) revela a importância da memória coletiva ou histórica para sustentar os sentimentos das pessoas no que as une enquanto grupo, nação, etnia, enfim. Nesse sentido, não só a memória individual, mas valorizar a memória coletiva é fortalecer uma identidade que une indivíduos nos grupos, num processo de identificação e fortalecimento de maneira positiva a suas diferenças com os demais.

Com isso, pensando nos grupos sociais – em suas histórias e lutas – Lovisolo (1989) ressalta a importância da memória no processo de emancipação do emancipando. Ou seja, ter acesso e domínio dessas memórias permite que a conscientização histórica tanto de um passado carregado de opressões quanto das redes de significação que as envolvem.

Considero a memória parte importante da metodologia, pois foi através dela que foi possível aos participantes acessarem suas histórias com relação aos seus respectivos processos. Rememorar e ter a oportunidade de falar sobre faz com que caminhemos para uma tomada de consciência daquilo que nos afeta enquanto indivíduo e ser social, e ao longo da análise de dados, falaremos mais sobre como foi possível experienciar isso com as entrevistas.

2.4 – Análise de Conteúdo: descrevendo e interpretando os conteúdos da história

Adotou-se com vista a análise dos dados obtidos a chamada Análise de Conteúdo. Moraes (1999) nos ajuda a compreendê-la, considerando-a como uma metodologia de pesquisa bastante utilizada para a descrição e interpretação conteúdos de toda classe de documentos textos.

De modo geral, a análise de conteúdo é uma técnica que nos possibilita ler e interpretar conteúdos provenientes de qualquer classe de documento, permitindo assim conhecer os aspectos e fenômenos da vida social. Sendo assim, Moraes (1999) afirma que a

matéria-prima da análise de conteúdo pode ser composta de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não verbal.

A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Poderá ser enfocado em função de diferentes perspectivas. (MORAES, 1999, p.2)

Ainda segundo Moraes (1999), é necessário um cuidado com os materiais coletados, a fim de definir a unidade de análise, ou seja, identificar as diferentes informações que serão analisadas, considerando sempre a pertinência do mesmo com o objetivo da pesquisa.

Sobre a categorização, Moraes (1999) explica que consiste em um procedimento que visa agrupar dados considerando entre eles o que há de comum, podendo assim o mesmo dado ser incluído em mais de uma categoria. Sobre a análise de conteúdo na abordagem qualitativa, ele ainda afirma:

Quando se tratar de uma pesquisa numa abordagem qualitativa a descrição será geralmente de outra ordem. Para cada uma das categorias será produzido um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas. Geralmente é recomendável que se faça o uso intensivo de “citações diretas” de dados originais (MORAES, 1999, p.9).

Alguns autores que estudam e utilizam a Análise de Conteúdo, o dividem em algumas etapas no que se refere ao seu procedimento. Nesta pesquisa, serão utilizadas três grandes etapas que Caregnato e Mutti (2006) descrevem em seu artigo (mencionada pela autora Laurence Bardin, 1977), as quais são elas: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos resultados e interpretação. A primeira etapa consiste em uma análise inicial para organizar e colher as primeiras impressões, podendo ser usada leitura flutuante, hipóteses, etc. A segunda etapa, estabelece os sinais dos códigos a partir das unidades de registro que irão se formando, e a terceira etapa consiste na categorização, ou seja, a classificação dos elementos a partir de suas semelhanças.

A escolha pela análise de conteúdo foi por considerar que a mesma, sendo uma análise das comunicações, permite analisar o documento texto, no caso as entrevistas transcritas, possibilitando colocá-las em grupos semelhantes, e analisá-las da maneira mais fidedigna, ligando, dessa forma, os pontos das falas com a realidade social na qual as mesmas estão inseridas.

Nesta pesquisa, as categorias que discutiremos no próximo capítulo foram levantadas a partir da leitura cuidadosa das entrevistas, depois um olhar para cada uma delas, demarcando os assuntos mais emergentes nas respostas, e por último, um agrupamento dos

temas semelhantes e mais frequentes nas respostas dos participantes – tendo em foco o objetivo geral da pesquisa.

3 – A PESQUISA

3.1 - Aproximação com os sujeitos e a coleta dos dados

Confesso que ao longo da pesquisa¹² existiram muitos desafios, o maior deles, o processo de escolha dos participantes e o modo como os mesmos seriam abordados. Vejam: é comum que as pesquisas em educação sejam realizadas dentro de um espaço institucional – em sua maioria instituições públicas – como escolas e secretarias municipais ou estaduais de educação; e, nesse caso, também o público alvo da pesquisa – ou seja, os seus participantes – já fazem parte desses espaços – como alunos, professores, coordenação pedagógica, etc. Neste caso, a pesquisa saiu um pouco desse cenário mais comum, então quem ouvia sobre a minha pesquisa (professores, colegas do mestrado e colegas de orientação), manifestavam aí a sua maior dúvida: como abordar esses sujeitos? E, por um tempo também, permeou as minhas indagações, motivo pelo qual fui sempre convocada a me debruçar sobre essas dúvidas em orientação. Ainda na ocasião do desenvolvimento do projeto, a certeza que tínhamos era a de que as pessoas seriam contatadas através de relações primárias e secundárias, sem de fato terem relação com uma instituição específica, pois eu queria trazer diferentes histórias sem um vínculo institucional pré-determinado, para poder entender no que elas se assemelhavam e no que se distanciavam pensando no objeto estudado.

Nesse percurso, fui convidada a ler um artigo escrito por Ricardo Dias de Castro¹³ e Claudia Andréa Mayorga Borges¹⁴, intitulado “A construção de um campo de pesquisa antirracista ou sobre quando sujeito e objeto (se) pesquisam”, que aborda, de uma maneira reflexiva, os caminhos metodológicos da pesquisa desenvolvida pelos autores (em Psicologia Social). O que nos chamou atenção e nos fez pensar foi que, mesmo a pesquisa tendo como alvo específico os universitários negros de classe média da UFMG, os mesmos foram abordados de uma maneira interessante, que, ao ler, entendi que poderia funcionar para a minha pesquisa – pensando em um primeiro contato – que é o envio de um texto pequeno, em aplicativos de mensagens e rede sociais, convidando para a participação da pesquisa aqueles que desejassem participar, entendendo os critérios de inclusão. A nossa ideia central foi

¹² Essa pesquisa foi submetida na Plataforma Brasil para avaliação do Comitê de Ética – o CEP Humanidades – e aprovado pelo parecer nº 2.654.116, seguindo todos os procedimentos éticos exigidos para a sua execução.

¹³ Professor na Faculdade Ciências da Vida (FCV) e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (2018).

¹⁴ Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

trabalhar com uma ideia de voluntariado, ou seja, que ninguém fosse obrigado por alguma razão a participar, mas que de alguma maneira se sentisse convocado – cada um com seu motivo particular. É claro que existem riscos de quando se trabalha dessa forma: como vincular a notícia, como fazer para as pessoas se interessarem, como trazê-las para falar de suas vidas a uma pesquisadora até então desconhecida, etc. Apesar disso, Castro e Borges (2018), com sua pesquisa, ajudou-nos a pensar no primeiro passo: vinculação da notícia.

O texto elaborado para pessoas mais próximas do meu convívio cotidiano para que enviassem convites a outras pessoas de seus respectivos convívios. O texto é o que se segue: *“A mestrandia em Educação, Emanuelle Carine da Silva Souza, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – UFMT Cuiabá, convida a homens e mulheres acima de 18 anos, que se autodeclarem pretos ou pardos e que tenham estudados em instituições públicas de ensino básico e/ou superior para participarem da pesquisa "oralidade, memória e relações raciais: um estudo sobre o processo escolar e os seus aspectos psicossociais na construção da identidade negra”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Candida Soares da Costa. O objetivo da investigação é compreender os aspectos psicossociais do processo escolar na construção da identidade de sujeitos negros (a) da cidade de Cuiabá – MT. As respostas individuais serão manuseadas apenas pela pesquisadora e sua orientadora. O resultado será amplamente divulgado pela dissertação e periódicos científicos, porém a identidade dos participantes será preservada, com o sigilo das respostas garantido. Caso deseje, entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail: emanuellecaries@gmail.com, ou pelo número (65) 9 9648-XXXX¹⁵”. Esse texto foi enviado e foi compartilhado em mídia social, como o Facebook, e no popular aplicativo de mensagens – o WhatsApp.*

A partir desse convite que foi disparado, os interessados iam se manifestando e, dessa forma ou eles me contatavam diretamente por mensagem ou e-mail, ou passavam o contato através dos terceiros que divulgaram a mensagem para mim. Quatro participantes foram convidados diretamente por mim – e aceitaram imediatamente. Ao todo, o convite foi disparado em primeira instância para 13 pessoas – e as mesmas repassaram para uma média de 5 pessoas via mensagens diretas no WhatsApp, fora a quantidade de alcance do perfil da pessoa quando publicado no Facebook. Conversei com todos os contatos que chegaram até mim, fiz o primeiro convite diretamente, reforcei em alguns casos, mas como a ideia era que todos realmente quisessem participar da entrevista, houve uma parcela que não respondeu positivamente – tendo alguns até mesmo deixado de responder ao meu contato, ainda tendo

¹⁵ No convite constava o meu número de telefone, que aqui deixarei ocultado por questão de privacidade.

manifestado interesse em participar. Outra questão também foi de pessoas que marcaram comigo de conceder a entrevista, de vermos um bom dia para a realização da mesma, a pessoa não aparecer e em seguida não responder.

A proposta inicial era desenvolver as entrevistas com uma dinâmica de três grupos compostos cada um por quatro pessoas, totalizando 12 participantes. Ao percebermos que forma como estávamos conduzindo a abordagem dos participantes e que a entrevista em grupo poderia ser um ponto negativo, já que eles teriam que expor histórias não só para a pesquisadora, mas também para outros desconhecidos, seria mais adequado realizarmos as entrevistas individualmente, considerando também que teríamos mais dificuldades que reunirmos pessoas com rotinas diferentes, sem ligações institucionais em um mesmo local.

Quando transpomos de entrevistas em grupo para individual, escolhemos manter o mesmo número de participantes, que seriam 12, contudo, o total de entrevistas realizadas foram 9, pois, como citado acima, muitos daqueles que inicialmente manifestaram interesse em participar da entrevista, depois do contato inicial, não mais responderam ou marcaram e não compareceram – e respeitamos a decisão, entendendo que os mesmos não mais queriam participar. Tentamos completar ainda o número de 12 entrevistas – que era a nossa proposta inicial, mas ao percebermos que não era mais viável procurar participantes por conta também no tempo da pesquisa, decidimos fechar com o número de entrevistas que até então tínhamos – 9.

No convite enviado, constavam as informações básicas da pesquisa e os critérios de inclusão que eram: (1) Idade: ser maior de 18 anos (2) autotransclassificar-se como preto (a) ou pardo (a) (negro) (3) ter passado pelo processo de escolarização – mesmo ainda estando nele, (4) ter passado por esse processo ou uma parte dele na cidade de Cuiabá, respeitando ao longo da abordagem dos até então manifestantes a vontade em querer participar da pesquisa. Os critérios foram repassados também para aqueles que nos ajudaram a disparar o convite nas redes sociais. Abaixo segue um quadro com as informações iniciais dos participantes, a forma como foram abordados e a primeiras impressões da pesquisadora. Pelo critério de sigilo, os participantes estão serão identificados pela ordem de suas entrevistas.

Quadro 1: Perfil dos participantes da pesquisa

Nome	Idade	Profissão	Escolaridade (completo)	Como chegou até a pesquisa	Primeiras impressões da pesquisadora

Participante 1	31 anos	Manicur e	Ensino Médio	Soube pelo convite circulado nos <i>whatsApp</i> e fez o primeiro contato direto com a pesquisadora.	Aparentou estar um pouco nervosa, mas muito decidida a compartilhar a sua história e as situações de racismo que estava enfrentando.
Participante 2	44 anos	Microempresário, motorista de ônibus e instrutor de trânsito.	Ensino Médio	Fez o primeiro contato por e-mail ao ver a circulação do convite no <i>WhatsApp</i> .	Aparentou tranquilidade, contudo curiosidade com o que lhe seria perguntado.
Participante 3	20 anos	Estudante	Ensino Médio	Recebeu o convite por <i>WhatsApp</i> na primeira lista da pesquisadora respondeu se interessando em participar	Demonstrou muita tranquilidade e um interesse na participação da pesquisa de modo geral.
Participante 4	20 anos	Estudante	Ensino Médio	Interessou-se em participar por ver a circulação do convite no <i>WhatsApp</i> e permitiu que o seu número fosse dado a pesquisadora para o primeiro contato	Aparentou um pouco de apreensão e curiosidade ao que aconteceria durante a entrevista.

				direto	
Participante 5	41 anos	Professor da rede pública	Ensino Superior	Foi convidado diretamente pela pesquisadora e logo aceitou	Aparentou uma pouco de nervosismo, mas ficou muito tranquilo conforme a entrevista foi acontecendo
Participante 6	31 anos	Funcionário Público, formado em Letras.	Ensino Superior	Viu a circulação do convite pelo <i>WhatsApp</i> e fez o primeiro contato direto por e-mail com a pesquisadora.	Aparentou um pouco de apreensão durante toda a entrevista, embora tenha diminuído ao longo do processo e além de curiosidade pelo propósito da pesquisa
Participante 7	29 anos	Formada em música, Canto lírico e Estudante de Pós-Graduação	Ensino Superior	Foi convidada diretamente pela pesquisadora	Aparentou tranquilidade com a pesquisa, mas disse que estava sensível no momento por situações de racismo que estava passando naquele momento na família.
Participante 8	Não quis falar a idade	Professora do Ensino Superior (Privado)	Ensino Superior	Foi convidada pelo <i>WhatsApp</i> por terceiros e manifestou o interesse em participar	Aparentou curiosidade pelas perguntas, mas sobretudo pela duração da entrevista, pois segundo a mesma não poderia demorar muito.

Participante 9	23	Psicóloga	Ensino Superior	Foi convidada pelo <i>WhatsApp</i> na primeira lista disparada.	Apresentou muita tranquilidade, e um interesse em contribuir com a pesquisa.
---------------------------------	----	-----------	-----------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

As entrevistas aconteceram de uma maneira fluída, os participantes apresentaram – em sua maioria – estar à vontade diante da pesquisadora e também das perguntas realizadas – tanto das que estavam no roteiro, quanto as que poderiam surgir conforme as respostas apresentadas. A duração delas foi uma média de 35 minutos, contando apenas a entrevista, sem incluir o contato inicial, o momento antes da entrevista para explicar como será o andamento do mesmo, tirar algumas dúvidas e conversa depois da gravação. Não foi estabelecido um tempo pré-determinado para a duração da entrevista, a mesma fluiu conforme o tempo de cada participante para resposta.

Como aponta no quadro 1 acima, percebemos que alguns chegaram na entrevista meio receosos, querendo saber de imediato quais seriam as perguntas. Alguns deram mais detalhes dos eventos que iam relatando, ou demonstraram uma cautela ao relatarem suas histórias, mas todas as entrevistas foram conduzidas para que todos os participantes se sentissem confortáveis. Todas foram gravadas em áudio e depois transcritas.

Outra questão percebida foi que ao se trabalhar com a vontade dos participantes em quererem ser entrevistados, eles demonstravam motivações diferentes para estarem ali, apontado por pequenos detalhes que iam aparecendo ao longo da entrevista: vontade de partilhar o caso de racismo que estava passando no momento da entrevista; a crença em uma educação que pode transformar e melhorar a vida das pessoas; compartilhar o quanto o processo escolar foi sofrido e cheio de enfrentamentos no que se refere a questão racial ou até mesmo a vontade de participar da pesquisa de modo geral. Independente das motivações, foi uma jornada de entrevistas que possibilitou conhecer a vida escolar, as superações, as esperanças dos participantes.

3.2 - Análises dos dados coletados

Todo o processo de coleta de dados acaba deixando impressões no pesquisador, portanto, comigo não foi diferente. Ao longo das entrevistas, conforme eu ia conhecendo um pouco da história de vida de cada participante, a forma como me relatavam suas vivências, resgatavam suas memórias, me causaram algumas impressões que quero deixar exposto nessa dissertação já nesse primeiro momento.

3.2.1 - Empatia na Pesquisa: o “nós” na relação pesquisadora x participante

Uma das impressões que tive ao longo do desenrolar das entrevistas foi a seguinte: apesar da situação sensível que a entrevista traz, a maioria dos entrevistados não teve dificuldades em falar das suas vivências, da sua história e das suas possíveis dores. Com isso, em muitos momentos aconteceram falas como: “*mas não é assim como nós¹⁶”*; “*Mas nós somos uma geração que estamos mudando isso através da educação né, é seus filhos, os meus netos, os seus netos a realidade para eles já será bem diferente*”. E quando essa proximidade não vinha pela fala, vinha por gestos com a mão indicando a ideia de nós e no fim a frase “*você sabe né?*”.

Diante dessas falas e gestos, questioneei o que me aproximava deles para que os próprios se abrissem comigo, para além do combinado que a entrevista implicava. Em um primeiro momento me fez pensar que, pelo fato de eu ser negra e de entrevistar pessoas negras, foi fundamental para que eles se sentissem mais à vontade para relatar suas vivências. E é isso mesmo. Contudo, existe um elemento importante intrínseco nessa questão que é a empatia.

Sampaio, Camino e Roazzi (2009, p.214) fazem uma discussão sobre o significado de empatia e sua utilização em alguns campos de conhecimento como a Estética, Ciências Sociais e principalmente na Psicologia. No século XIX, essas últimas áreas citadas já utilizavam a ideia de empatia como a “*característica pela qual alguém identifica o que está na consciência de outra pessoa*”. Já no final do século XX uma nova ideia surge – onde quero dar destaque: a empatia trabalhada por Carl Rogers¹⁷.

Rogers via a empatia, segundo Sampaio, Camino e Roazzi (2009), não como uma simples resposta reflexa à atuação do outro, mas também como uma habilidade

¹⁶ Destaque do pesquisador

¹⁷ 1902-1987. Psicólogo nascido nos Estados Unidos que desenvolveu a Abordagem Centrada na Pessoa.

aprendida/desenvolvida, que permite construir vínculos em níveis cognitivos e afetivos entre pessoas, permitindo aí que uma possa se aproximar e envolver-se na vida no outro. Até mesmo poderia se pensar em uma compreensão do outro que vem de dentro. Pensando nessa ideia utilizada por Rogers (apud. Sampaio, Camino e Roazzi, 2009) me veio à mente as seguintes perguntas: O que os participantes tinham que envolviam essa empatia? O que nos aproximava? Quais vínculos foram estabelecidos contando que aquele era o nosso primeiro contato “cara-a-cara”?

Essa relação do “nós” que aparecia na fala dos participantes, entendo que está implicada uma relação que nos identifica no mesmo lugar social, ou seja, no lugar que historicamente foi construído com negros e negras em nossa sociedade, entendendo todos os entrelaçamentos que isso envolva. Contudo, essa ligação – que naquele momento pareceu ter muito significado, até mesmo pela temática da entrevista – foi importante para que, de alguma forma, eles presumissem que eu me envolveria com a vida deles, não só com um relato de uma vivência, mas com os sentimentos implicados nas experiências. Ou seja, que eu seria empática aos relatos, a ponto de permitir existir um “nós”.

Entendo que isso é um exemplo de como a empatia pode se manifestar na pesquisa, mais exatamente no processo da entrevista. Rogers se referia à empatia no processo terapêutico, mas aqui estendo para o processo metodológico da pesquisa pensando que, no caso específico da entrevista, me encontrar no mesmo espaço social que os entrevistados, mesmo tendo as diferenças de história de vida, foi um passo que percebi ser fundamental, que eles se sentissem confortável para responderem – mesmo que algumas poucas questões não fossem respondidas – deixando implicado que essa história em comum me envolveria de alguma forma na história que eles contariam.

3.2.2 – A emersão da memória e suas manifestações

Com relação às memórias manifestadas a partir das respostas que foram dadas, o que eu pude perceber foi que em poucos momentos os participantes tiveram dificuldades de resgatar as lembranças. Como estávamos falando do processo escolar, desde o ensino básico até o superior, houve um pouco mais de dificuldade de resgatar as vivências dos primeiros anos de estudo, o que entendo ser um processo comum, afinal, quanto mais tempo se passa do fato, mas difícil ele fica de ser lembrando.

Contudo, foi possível observar aquilo que Bosi (1987) refere em seu livro quando diz que a memória guarda para si as experiências de maneira intensa e profunda, e que o presente

– que é o lugar da rememoração – pode ser afetado pelo tempo passado. E o que Thomson (1997) diz sobre o resgate das memórias também ficam a encargo das memórias traumáticas, dolorosas. Conforme a oralidade trazia a memória que emergiu, foi possível observar o quanto era presente esse movimento e em alguns momentos isso foi sinalizado na fala, seguido de lembranças sofridas, já na primeira pergunta feita: Relate como foi a sua vida na escola:

P4: Certo... Ah sim... Olha eu... foi um processo muito difícil [...]

P5: Foi bastante turbulenta, assim no sentido de muitos enfrentamentos, preconceitos né para você estar no espaço [...]

E foram essas lembranças, as que continham um sentimento forte, eram as que vinham com mais facilidade, às vezes até mesmo pareciam fazer parte das únicas lembranças do participante – principalmente dos primeiros anos da vida escolar. Memórias que em algum momento pareciam estar elaboradas e em outros não, como é o caso de um dos entrevistados que em uma das perguntas, se recusou responder ao questionamento:

Pesquisadora: Você lembra se na escola você tinha algum apelido referente a sua cor de pele?

P2: Sim... Tinha...

Pesquisadora: E quais seriam?

P2: Ah... não gosto (e sinaliza não com a cabeça, dando a entender que não falaria) ... Não... Não...

Pesquisadora: Tudo bem [...].

O último elemento que gostaria de destacar é de como a memória individual, ou seja, as lembranças de cada participante possibilitou também observar pontos em comuns entre eles, mesmo que não tivessem compartilhado vidas, possibilitando construir uma realidade coletiva daquilo que na história de cada um era comum, mostrando que de fato há uma construção social que nos atravessa.

3.3 Categorização e Interpretação dos dados

3.3.1 - "Desde o primeiro ano que entrei na escola": Socialização

A primeira categoria a ser analisada é aquela que contém os desafios e contradições do processo escolar. Ao longo das entrevistas, o que a maioria dos participantes relatou em seu percurso escolar descreve um cenário onde percebemos expressivamente a percepção dos mesmos sobre esses desafios e contradições vividas nesse espaço.

Como discutido no capítulo 2, o processo escolar possui uma dinâmica própria que afeta todos os seus envolvidos, ou seja, todos (as) aqueles (as) que estão inseridos dentro do contexto sentem os efeitos que o mesmo produz. Como vimos com Backman e Secord (1971), existem dois conceitos importantes que nos ajudam na compreensão da função do sistema educacional – que também já foram discutidos no mesmo capítulo referido acima: a socialização e a atribuição de um papel. Nessa categoria, iremos focar na socialização, trazendo mais elementos compreensivos.

A socialização, como um processo de interação com meio, inicia-se no primeiro contato com um indivíduo específico, seja com uma instituição. Pensando no processo escolar, podemos pensar que o primeiro contato, ou seja, os primeiros anos da vida escolar do indivíduo, possui uma marca significativa na construção das relações interpessoais dos alunos como também na forma de identificação com aquele ambiente. O que foi possível perceber através de alguns entrevistados, já no início, a presença de uma memória, e conseqüentemente, uma experiência negativa logo no que se refere aos primeiros anos escolares. Percebemos que essas experiências negativas podem aparecer, inicialmente, contendo origens diferentes. No relato da primeira participante, podemos observar a conotação violenta que experiência carrega em uma relação ente professor-aluno.

Bom, a primeira pergunta então, é para você relatar sua vida escolar desde ensino básico até o ensino superior, onde você estiver?
(Pesquisadora)

R: Olha foi em questão de professor, desde o primeiro ano que eu entrei na escola, [...], primeira professora minha ela já não gostava de mim. Entendeu? Que ela, de todos os alunos, ela tratava super bem, até a minha mãe viu essa diferença. E assim, ela rasgava a folha do meu caderno, não tinha paciência de ensinar para mim, entendeu? - Isso com quantos anos? - Eu tinha 7 anos... 7 anos. (Participante 1)

Ainda na mesma pergunta, mas em outra entrevista, a experiência negativa aparece por meio de um desconforto, que segundo relato, tem como motivação a separação com os pais:

Então... eu lembro que quando eu comecei estudar no São João Bosco eu tinha bastante medo de ir para a escola, porque eu sempre fui apegado aos meus pais, e... Fazer contato com novas crianças era um pouquinho difícil pra mim, né, diferente de outras crianças eu não chorava, mas eu ficava retraído porque eu não queria que meu pai me deixasse (Participante 3).

Em outra entrevista, podemos entender que a experiência em relação aos primeiros anos permeados por enfrentamentos para a permanência dentro desse processo de escolarização:

Foi bastante turbulenta, assim no sentido de muitos enfrentamentos, preconceitos né para você estar no espaço. Foi difícil ter que enfrentar essa aí... Algumas irregularidades da sala de aula, porque assim, eu era uma criança muito esperta, porque havia uma exigência muito grande na minha casa, que tinha que estudar, né, o livro era a válvula de escape (Participante 5).

E assim como também apareceram nas respostas algumas experiências que demonstram ser positivas, ou sem apresentar conflitos ou enfrentamentos:

(tentando lembrar) Era de amizade, fraternidade... Era uma relação bem próxima, não havia problemas de racismo ou de bullying, ou de qualquer outra forma, era uma relação de amizade natural como... (Participante 6).

Porque nos chamou a atenção essas primeiras experiências com o processo escolar nas entrevistas se tratando da socialização como uma das funções do sistema educacional? Cavalleiro (2018) nos ajuda a pensar mais sobre isso. O fato que nas entrevistas foram identificadas como primeiras experiências, podemos entender por Cavalleiro (2018) o que ela chama de primeira socialização do indivíduo, ou socialização primária – essa introdução inicial do indivíduo no mundo social ou num setor dela. Segundo Cavalleiro (2018, p. 16):

A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida a família e a escola serão mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social. (CAVALLEIRO, 2018, p. 16).

Ou seja, podemos entender que, ao ser introduzida no processo escolar, a criança não só é apenas inserida num setor específico da vida social, ela é introduzida em um dos mediadores mais importantes entre ela e o mundo, além de ser para uma grande parcela o segundo maior convívio social que ela terá depois da relação familiar. Desse modo, faz-nos pensar não só na importância desse espaço para a formação social desse indivíduo, como pensar também na importância dos primeiros anos da relação criança – ambiente escolar. Segundo Cavalleiro (2018, p.17), a experiência escolar “*amplia e intensifica a socialização*

da criança”; possibilitando a mesma, que terá um contato com outras crianças e outros adultos que não fazem parte do seu convívio familiar, um crescimento na sua leitura de mundo.

A relevância da socialização primária com as respostas dos entrevistados, entendendo as características particulares que possuem em cada um deles, podemos ressaltar que muitas variáveis estiveram presentes nesse primeiro contato sobre o processo de escolarização e dos participantes, de modo que, quando observamos em particular experiências negativas, percebemos que há uma necessidade concreta de que o contexto escolar possua mecanismos que proporcionem a virada dessas experiências, de modo a oferecer um desenvolvimento sadio, porque é ela que detém nesse momento a função de mediar essa socialização primária.

Quando nos deparamos com isso, pensamos: como a identidade se constitui nesse processo? Onde ela e a socialização se relacionam? Cavalleiro (2018) também nos auxilia com o entendimento de que a partir do momento em que a criança, ao final desse processo de socialização, reveste-se desses papéis sociais ao qual tem contato, ela adquire consistentemente elementos fundamentais de sua personalidade e identidade – sendo a identidade um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito:

O indivíduo se identifica reconhecendo seu próprio corpo, situado em um meio que o reconhece como ser humano e social. Assim, a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem. Desse modo, a identidade é concebida como um processo dinâmico que possibilita a construção gradativa da personalidade no decorrer da existência do indivíduo. (CAVALLEIRO, 2018, P.19)

Quando o processo de identificação é carregado por essas experiências negativas, a construção da imagem de si na relação com o outro vem carregado de distorções e, tendo o nosso foco no processo escolar de homens e mulheres negros (as), existe uma série de características, construídas historicamente, que negativam esse grupo – como relatado no capítulo 1 –, que estão presentes nos espaços sociais, incluindo a escola. Essas imagens podem ser interiorizadas no decorrer do processo de socialização, no que se referem à formação desses indivíduos.

Um dos participantes relata uma experiência que teve início dentro da sua família e que se estende em sua relação dentro da escola prolongando-se até o ensino fundamental, onde é possível perceber os afetamentos que podem envolver a infância de uma criança negra e o seu processo de socialização, no que tange os preconceitos raciais socialmente existentes:

P: Como foi a sua vida na escola? (Pesquisadora)

R: Certo... Ah sim... Olha eu... foi um processo muito difícil. No ensino fundamental principalmente assim, porque quando a gente morava em São Paulo, a gente estudava em escola periférica, e aí...

Eu tinha muita dificuldade de conversar com os outros meninos que... que estudavam naquela escola... Por “N” fatores, porque a minha mãe sempre acreditou que se a gente morasse na favela, ela teria filhos bandidos. E os meus pais são um casal inter-racial, então minha mãe é branca e meu pai é negro, e a minha mãe nunca quis morar na favela depois que ela se relacionou com o meu pai. Então a gente sempre tentou morar em bairros que não era favela, por isso que essa mudança toda e o aluguel sempre ficava muito caro, e aí o fato de eu não morar nesses lugares, mas estudar numa escola junto com eles, era algo muito diferente, porque tinha o fato de eu não brincar com eles, me relacionar com eles fora da escola [...]. (Participante 4)

Deparando-nos com essas experiências, percebemos o quão se torna importante o processo de socialização já nos primeiros anos da vida escola, ou seja, os primeiros contatos das crianças com o processo de escolarização, bem como com todos os integrantes desse mesmo seguimento, entendendo essa educação como um movimento social ao qual nós vamos nos tornando também cidadãos que compõem esta sociedade em que estamos inseridos – com todas as suas potencialidades, enfrentamentos e desafios.

Com isso, quando Cavalleiro (2018) questiona a relação dessa educação – como um processo social – e a sua relação com a aprendizagem de preconceitos e de atitudes discriminatórias, pedimos licença para ir um pouco mais além e questionar: Qual a preocupação que estamos tendo com as primeiras experiências dos alunos com a escola? Como um dos meios de socialização, estamos mediando a relação das crianças considerando que se encontra inserida em uma sociedade cercada de preconceito, discriminação e racismo?

3.3.2 – “Mas por olhares eu já percebi”: Racismo no processo escolar

Outra categoria tema que analisamos é o racismo dentro do processo escolar, que pode aparecer com inúmeras facetas e trazendo vários desdobramentos, consequências provenientes do modo como a escola pode ou não trabalhar essas questões dentro e/ou fora da sala de aula.

Ao longo das entrevistas, foram aparecendo algumas situações em que alguns participantes sofrem ou veem algum outro colega sofrer racismo por parte da equipe escolar, ou podemos apontar uma falta de atenção e de preparo por parte, especialmente, dos professores e professoras de tratarem essas questões quando elas surgem, ou até mesmo de promover diálogos formativos a respeito das relações raciais. Isso pode gerar, de algum modo, a percepção do aluno de que a escola não fornece os aparatos necessários para a sua construção social e individual, bem como um sentimento de descuido por parte da instituição, sendo ela escola ou universidade.

Na fala da primeira participante, já relatado o tópico acima, ela afirma que teve o seu caderno rasgado pela professora quando tinha 7 anos, também narrou outro ocorrido, agora na universidade – e em conversa me explicitou que, no momento, se encontrava afastada da faculdade.

[...] Aí a partir do momento em que eu entrei na faculdade, aí sofria a mesma coisa. Fui chamada de negra pela própria dona da instituição, então, isso não foi chateado não só por mim, eu nem sabia que tinha acontecido isso [...] (Participante 1)

Já outro participante conta o modo como ele, sendo negro, percebia a dinâmica das relações raciais no ambiente escolar em alguns momentos:

P: você já sofreu, já vivenciou algum comportamento discriminatório nesse processo escolar por ser negro? (Pesquisadora)

R: Então, já, mas nunca a pessoa falar ou fazer brincadeira tipo “ah seu macaco, ah seu negro”, não. Mas eu percebia no olhar das pessoas que não queriam se aproximar, alunos de outra turma que não eram do convívio do pessoal da minha sala, às vezes, né, geralmente roda de pessoas com cores de peles mais claras eles chegavam e ficavam meio com um olhar, a gente percebe isso, né? Isso aí não foi muito presente no ensino médio, mas no são João Bosco e no Francisval, ensino fundamental isso acontecia e aconteceu várias vezes né? E também já presenciei dentro do ônibus a gente indo embora aquela bagunça aí um xingava não sei o que, aí sempre remetia a isso “ah, mas você é negro, não sei o que...macaco. Ah não sei o quê lá... carvão.” Já presenciei dentro da sala também às vezes por uma desavença entre colegas aí usavam esses adjetivos, vou chamar de adjetivos, para as pessoas, então... Comigo... Alguém me xingar, assim, não. Mas por olhares eu já percebi que... Já aconteceu. (Participante 3)

Com essa mesma pergunta, a participante 7 o seguinte relato:

Sim, quer dizer na escola né? Sim, vários. No próprio Salesiano São Gonçalo, que quando eu estudava lá era por bolsa né, era uma bolsa integral, e aí tinha desconto do governo então aí por ser bolsa para a maioria é negra né e a gente estudava à noite somente à noite, separado de todo mundo, isso para mim já era discriminação total. E aí os professores falavam assim, falava na sala de aula me lembro disso como é que vocês são como se a gente fosse um bicho né, uma coisa diferente deles. (Participante 7)

Essas três falas nos introduzem em uma questão muito importante acerca das relações raciais, mais especificamente sobre o racismo, que é a forma como ele se aloja nas estruturas sociais, se mantendo de maneira presente, apesar de criar novas configurações. Almeida (2018) vai nos ajudar a entender essa estrutura, ressaltando que de início, para que o racismo continue existindo nas estruturas sociais, é necessário que em algum nível esteja naturalizado,

razão porque pouco se levantará questionamentos referentes à forma como ele opera nesses ambientes.

O racismo se faz presente no que Almeida (2018) chama de complexo imaginário social e ele é reforçado por vários sistemas. Um deles o sistema educacional – já discutido anteriormente que esse complexo educacional possui diferentes funcionalidades. Dito isto, podemos compreender que o processo escolar, por fazer parte desse complexo imaginário, possui em sua estrutura mecanismos que mantem e propaga o racismo, seja através dos conteúdos ensinados em sala de aula, seja por sua forma de funcionamento e de relação com os alunos.

Quando, nas experiências decorrentes do processo escolar, os participantes vivenciam tal processo de forma separatista em sua estrutura, ou seja, mostrando de alguma forma lugares de negros – e conseqüentemente lugares de brancos, podemos dizer, assim como Almeida (2018), que quando sujeitados às estruturas de pensamentos dominantes, negros e negras podem reproduzir em seus comportamentos o racismo ao qual são as maiores vítimas. E continua:

Submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais comum é que o negro e a negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem. Somente a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo sendo negro, enxergar a si próprio e ao mundo que o circunda para além do imaginário racista. (ALMEIDA, 2018, p. 53)

Nesse sentido, é importante garantir, minimamente, que o processo escolar favoreça aos alunos (as) negros (as) um desenvolvimento científico e interrelacional, de modo a potencializar individual e socialmente sua identidade racial e não reforçar, como Almeida (2018, p.51) diz, “todas as percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não tem muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria liberdade graças à bondade de brancos conscientes”.

Sobre a questão do racismo dentro do processo escolar, Azevedo e Oliveira (2017) apontam ainda o papel social formador da escola, mais do que um trabalho pedagógico é, sobretudo, uma formação humanista, entendendo que seja um caminho eficaz para a superação do racismo. Quando as autoras enfatizam a formação humanista, referem-se a uma formação que considere homens e mulheres como seres históricos e sociais, estimulando a capacidade de escolher, decidir e intervir no mundo – enfatizando que o debate sobre o racismo no contexto educacional ético-política.

Azevedo e Oliveira (2017) apontam que o imaginário negativo que habita na sociedade, interferindo na construção da identidade negra, tem como conseqüências

sofrimentos que se materializam em práticas de exclusão, em especial no espaço escolar. O racismo, desse modo, apresenta-se como uma forma de exclusão dentro do ambiente escolar, que não integra em sua dinâmica relações e trabalhos pedagógicos os alunos e alunas negros e negras, causando sofrimentos físicos e psicológicos, que não são levados em consideração pelos outros pertencentes ao processo escolar.

O processo de discriminação e exclusão da pessoa negra na sociedade, além de se configurar em um sofrimento físico e psíquico, adquire uma dimensão ético-política, na medida em que a exclusão, conforme explica Bento (2007, p. 29), consiste em um “descompromisso político com o sofrimento do outro”, bem como pela “ausência de compromisso moral e o distanciamento psicológico em relação aos excluídos”. Dessa forma, a exclusão moral consiste na desvalorização do outro como pessoa, sendo considerado sem valor, e, portanto, passível de ser explorado e discriminado. (Azevedo e Oliveira, 2017, p. 628).

A esse processo de exclusão, Azevedo e Oliveira (2017) destacam alguns caminhos a serem tomados, que também queremos ressaltar aqui, sendo um deles o pensamento de equidade. A conquista de sermos iguais sem que a diferença seja um motivo de inferiorização, negação e discriminação, mas pelo contrário, seja um motivo de posituação, deve ser a meta de políticas educacionais que visam a transformação social e a formação de indivíduos mais engajados socialmente na luta para a superação do racismo escolar.

O diálogo também é citado por Azevedo e Oliveira (2017), pois elas ressaltam que ações pedagógicas que promovam um diálogo relacional e crítico, possibilitam não só um conhecimento da realidade, mas uma luta pelos direitos da população negra não só dentro do espaço escolar, mas também nos outros espaços sociais.

Dessa maneira, a escola pode contribuir para superar o racismo, mas precisa desenvolver ações dialógicas e inclusivas que possibilitem a esses alunos serem protagonistas de sua própria história e de seu desempenho social, por meio de conteúdos e práticas pedagógicas de valorização de suas identidades, bem como problematizando e debatendo criticamente a ideologia do branqueamento e todas as formas de padrões culturais que evidenciam práticas sociais pautadas em convicções racistas, classistas, sexistas e homofóbicas, compreendendo-se que a inclusão social e escolar é uma questão ética e política. (AZEVEDO E OLIVEIRA, 2017, p. 633)

Sobre isso, uma das participantes responde algo que cabe um destaque:

P: Como você se percebe negra depois que sai da escola? Nos seus outros espaços sociais? (Pesquisadora)

R: Quando saíu então acho que eu tenho uma vantagem hoje que é tipo estar numa bolha assim, talvez a bolha que eu escolhi estar. Eu até brinco que é muito difícil sair da minha bolha e conviver com a sociedade como ela é nua e crua, então é assim, quando eu saio da minha bolha não sei para os meus amigos não sei com a minha família é mais difícil, mas elas são a minha eu acho que eu passei por poucas coisas assim eu lembro por exemplo de uma vez que eu fui que eu comecei a trabalhar como psicólogo e era um atendimento, eu faço

atendimento domiciliar, era um atendimento domiciliar, eu ando com uma caixa porque com atendimento de crianças e tem que andar com brinquedo, comprar um monte de coisa. E aí eu estava no condomínio e eu entrei no elevador social e era um elevador e eu tava com uma caixa de plástico e uma pessoa olhou para mim e perguntou “você faz unha?” e aí na hora eu falei “não” então na hora só respondi não, não... Não faço unha porque “se você faz unha acho que esse elevador não é para você senhora, troque!” (risos) e continuei e isso eu sei que foi da minha área de trabalho né, fora isso também não me lembro de ter passado mas é isso talvez eu não saio muito da minha bolha sim e às vezes que eu saio eu vejo coisas não exatamente comigo mas coisas que eu não quero ver mesmo [...] mas acho que é isso não me lembro de mais coisas... (Participante 9)

A participante destaca uma “bolha” que ela criou, como uma forma de se proteger da realidade que o racismo apresenta. Podemos entender essa bolha de algumas formas, mas a que gostaríamos de ressaltar aqui é em relação ao que Azevedo e Oliveira (2017) destacam uma pedagogia dialógica; podemos entender que é uma forma de se proteger das realidades do racismo, não como uma forma de isolamento do mundo – já que a bolha traz essa sensação –, mas uma proteção construída tendo como base o conhecimento, a construção de si de maneira saudável e com uma teia de relações que fortalecem mutuamente no processo.

3.3.3 - "Se estudei foi algo tão simplório que não marcou": A lei 10.639/03 e o 20 de Novembro: a ausência que traz a necessidade

Outro fato que nos chamou a atenção no decorrer dos relatos foi a experiência proporcionada – ou não – pela escola aos alunos de maneira mais pedagógica com a história da população negra e africana no Brasil. Em alguns relatos, os participantes apresentam um pouco não só a maneira que foi apresentada a eles, como também alguns relatam um pouco da impressão que tiveram sobre assunto, já que, de alguma forma, era a história deles que lhes era apresentada.

Quando questionados se, em algum momento do processo escolar, eles se depararam estudando sobre as relações raciais, discriminação ou preconceito racial, cada um conforme a sua trajetória relata aquilo ao qual teve contato nesse contexto.

R: Vou ser muito sincero e claro, assim, para você. Eu acho que a escola precisa ter uma dimensão de preparação sobre as questões raciais porque eu vim entender as relações raciais, entender assim, digo, que partiu de mim. Eu nunca estudei relações raciais, eu nunca ouvi essa discussão sobre reafirmar, reconsiderar, trazer políticas afirmativas certas das relações sociais no Brasil, e principalmente no que se refere as contribuições africanas, porque a escola sempre fez

atividades com cartazes quando eu era aluno, e aí tratavam principalmente questões religiões coisas de matriz e coisa de cultura era assim, tipo, dança, cartazes, zumbi e acabou o assunto, era uma página. (Participante 5)

O participante 6 e a participante 7 ainda expressam os seus sentimentos em relação a forma como foi trabalhada em seus processos escolares:

R: Não, não me lembro. Assim, se estudei foi algo tão simplório que não marcou, que não fez diferença, que a memória não registrou. Então, assim, do estudo que eu tive, algumas coisas que me marcaram foram questão sobre política, a questão do agro, sobre Getúlio Vargas, coluna Prestes, porque os professores estabeleceram essas ideias com bastante criticidade. Sobre racismo eles trabalharam como algo que não existisse, aliás como algo que já existiu, mas não existe mais. Pelo menos essa percepção que eu tenho do passado em relação a isso, porque quando estudava racismo, não sei... quando o professor dava aula sobre racismo, no ensino médio, no ensino fundamental e a gente que é negro nas suas diversas tonalidades a gente... aquilo afeta, né? Aquilo... eu não sei se era por isso que os professores tratavam assim de maneira supérflua, porque a gente... de alguma forma aquilo doía. Era como reviver aquilo. Talvez seja por isso que os professores também não tinham coragem de abordar o assunto como deveria ter sido abordado. (Participante 6)

R: eu a única vez que eu me lembro ter estudando sobre isso foi quando, já citei aqui, que ela falou que eu era a Cabocla né eu era filha de branco e negro e que a gente já tinha superado racismo que ficou lá na lei áurea foi quando eu me lembro, mas eu só que eu também lembro dos meninos da sala numa situação pontual, mas não foi sempre. Sabe daquela época do Digimon? não sei o que me chamavam de “GRENHOMON” por causa do meu cabelo e me chamaram uma vez disso, foi uma vez só mas aquilo também contribuiu, ficou para mim entendeu? e tinha uma menina na sala que, eu tenho a pele negra mais um pouco mais claro né, assim mas aceita eu acho socialmente, e tinha uma menina da pele negra escura mesmo e eu vi o quanto ela era mais discriminada do que eu até na escola estadual onde tinha mais negros né, então assim a única vez que eu me lembro de estudar racismo foi nessa vez aí e nem foi isso daí porque tinha que passar pela escravidão né, foi até uma crítica assim forte porque se falava disso como se não existisse mais para mim, e depois nessa faculdade de música que era tão falada que ela se dividiu a sala, se dividiu e como eu me senti assim eu chorava às vezes depois da aula, para você ter uma ideia depois da aula da professora porque me abalava... (Participante 7)

Esses relatos fizeram compreender que tanto a formação social do indivíduo quanto a construção da identidade negra passam também pelo conhecimento sistematizado, ou seja, pelos conteúdos aos quais se tem acesso na sala de aula, as discussões, as disciplinas, a forma

como o professor e até mesmo os livros didáticos apresentam e tratam sobre as relações raciais na sociedade brasileira. Com isso, uma coisa que podemos ressaltar é a importância de se garantir que isso seja bem conduzido no processo escolar.

Uma das coisas que nos evidenciaram nesses processos foi a importância da Lei 10.639/03, que inclui na rede ensino de modo obrigatório a presença da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos. Embora os participantes tenham iniciado o percurso antes da lei ser sancionada, as histórias que contam evidenciam de fato uma necessidade de garantir que essas discussões entrem nos currículos escolares.

Para entendermos melhor: a Lei 10.639, de 09 de Janeiro de 2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, devendo ser ministrada no âmbito de todo o currículo escolar (em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, alterando a Lei nº 9.324, de 20 de novembro de 1996). Costa (2011) nos mostra que a Lei teve sua relevância no que configuram reivindicações individuais e coletivas que não são recentes. Pelo contrário, pesquisadores e representantes do movimento negro já se mobilizavam para denunciar a precariedade da educação escolar da população negra – em 1986, por ocasião do Seminário *O Negro e a Educação*.

A lei 10.639/03 se torna uma conquista muito relevante, se considerarmos o cenário educacional, como também já discutimos no capítulo primeiro, envolvido por pseudociências que ocultaram a positiva participação da população africana na construção do país, bem como a consciência crítica da situação a qual os (as) negros (as) são sujeitados cotidianamente. Costa (2011) nos diz que:

A educação escolar, nos moldes como hoje a conhecemos, se assentou e se desenvolveu tendo como fundamento as teorias raciais e outras que, de um modo ou de outro, a elas se filiam. A estrutura de escola que a atualidade herdou desse passado recente ainda persiste, manifesta através de diversos aspectos, dentre os quais: o modo de organização da gestão da escola, do currículo e do processo educativo; falta de percepção do significado político que envolve o fazer pedagógico. (COSTA, 2011, p. 94).

A presença dessas discussões se mostra tão relevante que o participante 6 continua sua fala mostrando a sua percepção do fato, considerando a ausência – ou quase ausência – desses debates em seu processo escolar:

Mas se os professores tivessem tido a criticidade de abordar como eu penso que deveriam, a gente ia se revoltar, a gente não ia esperar as coisas acontecerem, a gente ia fazer as coisas acontecerem. Então, penso que talvez é porque como a gente era afetado por aquilo, talvez por isso. Talvez porque eles não tinham conhecimento crítico para passar a informação para a gente. (Participante 6)

Outro ponto relevante da Lei se encontra no Artigo 79-B, que determinou a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, o que também se caracteriza como uma conquista, além de uma relevância significativa para a construção da identidade negra, pois apresenta-se como mais uma oportunidade de toda a comunidade escolar se envolver com essa temática. Uma das participantes lembrou uma ocasião que aconteceu em decorrência do dia 20 de novembro, que para ela apresenta ser valoroso em seu processo escolar:

P: E você lembra de estudar ou conversar durante o seu processo escolar sobre as relações raciais, ou preconceito ou discriminação racial? (Pesquisadora)

R: Olha, nessa época, eles não tinham muito essa... muito esse hábito de, tipo, chegar com o aluno e conversar para poder... hoje está mais rígido nessa parte. Hoje, eu vejo que mudou muito em relação a isso. Mas... eu fiz, uma vez, uma apresentação na escola, Zumbi dos Palmares, essa apresentação a gente... Eu fiz, e assim, eu fiz porque eu quis mostrar para todo mundo que nós somos todos iguais. Eu tranchei meu cabelo, coloquei uma saia enorme e fui fazer apresentação na escola. (Participante 1)

P: E isso você tinha quantos anos? (Pesquisadora)

R: Isso aí eu tinha 10 anos. 10 anos... E aí de lá para cá eu achava que depois dessa apresentação eu ia sofrer um pouco mais, mas graças a Deus não, entendeu? O pessoal foi vendo que foi uma dança muito bonita, não tinha pessoas só da minha cor. Tinha pessoas, também, de outras, assim, cores né, que eram mais branca, mais parda. Mas só que assim, eles trataram normal, entendeu, simplesmente normal. (Participante 1)

P: mas você sente que teve alguma mudança depois dessa apresentação? Você sente que depois disso as pessoas começaram a falar um pouco mais sobre a cultura negra dentro da escola ou se diminuiu o preconceito não só em relação a você, mas também a outros meninos e meninas pretos e pretas que estudavam nessa escola?(Pesquisadora)

R: Olha, em relação a isso, depois que eu fiz essa apresentação, na minha parte... Assim, da minha parte para mim mudou, mas para igual eu te falei tinha essa colega minha para ela ainda continuou, entendeu? O processo de discriminação foi... (Participante 1)

Essa participante conta o quão significativo para ela foi participar desse dia e fazer uma espécie de intervenção naquele momento e naquele contexto, mas também relata que para sua outra colega negra não mudou, ou seja, o racismo continuou. Com isso, outro ponto se destaca: ter o dia 20 de novembro comemorado no calendário escolar e garantir o estudo da

história e da cultura africana e afro-brasileira é uma grande conquista, mas ela precisa efetivamente fazer parte do planejamento escolar – entendendo que pensar no mesmo é pensar na própria organização do trabalho pedagógico (Costa, 2011).

Destacamos o planejamento porque, segundo Costa (2011), ele configura um importante caminho dentro de todo processo educativo, visando uma contribuição e atuação mais eficaz da escola no que envolve as realidades sociais existentes, em particular no que condiz à realidade racial a qual vivemos, percebendo também a responsabilidade que carregam os profissionais da educação – em suas diferentes áreas de conhecimento – na efetivação deste caminhar.

O planejamento se constitui, portanto, em importante caminho no interior do processo educativo, mediante qual se pode tornar possível a construção da escola à construção de uma nova realidade que não considere *raça* como um critério social, compreendendo que os desafios que concomitantemente se colocam aos profissionais da educação não são dos menores: implica, ao mesmo tempo, confrontar-se com as representações racializadas e hierarquizadas dos sujeitos em relação ao seu pertencimento racial, fazendo valer o sentido político de sua prática didática-pedagógica. (COSTA, 2011, p. 101)

Estar presente no planejamento do processo educativo, a conquista da Lei 10.639/03 e o 20 de novembro são maneiras de demonstrar aos professores, alunos, corpo administrativo, a família – enfim: toda a comunidade escolar – que é preciso falar – ou em outras palavras – não silenciar! Gomes (2012) afirma que a implementação dessa lei poderá romper – e acreditamos que já está rompendo – esse silêncio até então existente nas práticas pedagógicas e na dinâmica escolar. Entendendo que esse silêncio, segundo ela, “diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar” (GOMES, 2012, p. 105).

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. (GOMES, 2012, p. 105)

Diante dessas discussões e da experiência escolar dos participantes, reforçamos a importância da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/96) no que se refere às alterações a ela trazidas pela Lei n.10.639/03. Urge, portanto, a superação de variáveis ante a necessidade dessa implementação, especialmente no tocante à formação dos professores sobre a temática, à garantia dos conteúdos referentes à educação das relações étnico-raciais nos currículos, tanto de formação inicial e continuada de docente, quanto da educação básica, efetividade do planejamento escolar, envolvimento de toda a comunidade escolar nas atividades propostas e desenvolvidas, dentre outras.

Abrindo um parêntese importante nesta categoria, queremos apontar, a partir da fala de um dos participantes, a formação na área das relações raciais e educação para os profissionais da Psicologia. O participante 4, a ser questionado se sofreu discriminação racial no espaço escolar, conta que sim e que passou por um processo doloroso, principalmente por conta da estética, quando deixou o seu cabelo crespo crescer, e foi uma situação complicada com os pais, em especial com a mãe, que não era a favor do mesmo usar o cabelo grande. No decorrer de sua fala, ele diz:

R: [...] E aí eu tive uma crise muito grande porque os meus pais eram a minha referência, e eu queria uma coisa e meus pais diziam outra e eu entrei em uma crise identitária gigantesca, assim, horrível mesmo. Fiz coisas muito ruins com o meu corpo inclusive, durante esse período, porque eu não conseguia olhar no espelho, eu me achava feio, muito feio. Pra eu superar isso eu tive que procurar ajuda da psicóloga do meu IFMT, porque o IF lá tinha uma psicóloga, então para eu conseguir superar essa questão de me ver, de me aceitar o meu corpo, tive que passar por uma psicóloga porque eu não consegui fazer isso sozinho... (Participante 4)

Duas coisas importantes são destacadas: o sofrimento que o homem e a mulher negra têm por conta da estética – cada um com suas especificidades –, que é atacada pelos padrões sociais de beleza que enaltecem os cabelos lisos, o corpo magro, os olhos claros, os lábios finos, acabando por colocar muitas crianças e jovens negros e negras em crise com seus corpos por não entrarem enquadrados nesses padrões. Mais uma vez, o racismo atuando na estrutura social.

O outro ponto que destaco é a relevância da presença de psicólogos (as) no ambiente escolar, com formação para trabalhar essas questões. Sobre isso, ressalto o lançamento, em 2017, no país, o documento “Relações Raciais: Referências Técnicas para a atuação de psicólogas (os)”, elaborado pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – o CREPOP – e no qual eu tive o prazer de participar do lançamento aqui em Cuiabá, pelo CRP-18, ao lado de profissionais da área que são também professores da UFMT.

As Referências Técnicas, em primeiro lugar, são a materialização de uma conquista a base de lutas travadas já por profissionais e acadêmicos de psicologia que há tempos vinham discutindo, estudando, pesquisando e trazendo para os espaços acadêmicos a importância da temática para a formação profissional. Em segundo lugar, é um instrumento que auxilia na atuação com a temática em diversos contextos de atuação, como a educação, a clínica, institucional, etc.

A Psicologia cabe contribuir para o dismantelamento dessa modalidade de dominação. Cabe ao Sistema Conselhos, aos sindicatos da categoria, às

universidades de Psicologia e as(os) psicólogas(os) ajudar a pensá-la, a denunciá-la e a colaborar com o desvelamento de mecanismos sociais e subjetivos que a legitimam, o que exige a realização de ações em diferentes âmbitos, todos os possíveis. São práticas a serem realizadas no campo e na cidade, na rua e nos serviços públicos (jurídico, de saúde, de educação, de cultura, de trabalho etc.), no consultório particular, na pesquisa ao lado do Movimento Negro. (Conselho Federal de Psicologia, 2017, p. 17-18)

Este documento tem como finalidade contribuir para o enfrentamento do racismo, para o delineamento de uma sociedade radicalmente igualitária e, notadamente, dar lastro para que psicólogas (os) em seus diferentes campos de atuação possam reconhecer, pensar, e se posicionar diante do racismo. (Conselho Federal de Psicologia, 2017, p. 18)

Os avanços que as Referências Técnicas nos apresentam são relevantes, mas trata-se apenas do “pontapé inicial”. É necessário ainda caminhar em direção a estudos que auxiliem a prática profissional de modos mais específicos e especializados, para que os profissionais se sintam cada vez mais preparados para atuarem, independentemente do contexto, nas relações raciais e nos sofrimentos consequentes do racismo.

3.3.4. "Eu acredito que eu perdi muito tempo não sabendo quem eu era": Conscientização da identidade racial: realidades e potencialidades

Nessa última categoria, vamos discorrer sobre a última pergunta feita aos participantes da entrevista: **Acha que o seu processo escolar contribuiu para a sua conscientização enquanto negro (a)?** Uma pergunta que, particularmente, ressaltaria como uma das mais importantes da entrevista semiestruturada, por mostrar-nos um ponto muito importante: de um modo direto ou não, pela presença ou pela ausência, o processo escolar é uma parte importante da construção social e individual, objetivo e subjetivo dos indivíduos.

Como conscientização, queremos descrever aqui o sentido mais etimológico da palavra. Segundo o Dicionário Online de Português, conscientizar significa: “Tornar-se consciente, informado; passar a saber ou fazer com que alguém saiba de algo”. Conscientização, nessa pergunta, é o movimento de conhecer-se a si mesmo e as realidades que envolvem a realidade ao qual somos sujeitos cotidianamente pelo o nosso contexto e a nossa história.

Nas respostas dos participantes, apesar de serem parecidas, muitos disseram que o processo escolar não ajudou nesse seguimento de conscientização, portanto, o que podemos perceber é que esse chamado “não conscientizar”, ou uma ausência ou isenção da escola nesse compromisso em formar alunos e alunas negros e negras conscientes das realidades sociais, ao mesmo tempo da sua história e potência, levou a cada um deles um entendimento sobre si e sobre como a sociedade os veem.

Uma realidade contada por uma das participantes quando questionada, foi de que em sua opinião, a escola tinha sim auxiliado na sua conscientização enquanto negra, contudo, quando ela me explica o porquê da afirmação, a mesma relaciona ao fato da escola ter lhe mostrado, pelos racismos sofridos por ela dentro desse processo, de que seria assim em outros espaços e ela precisaria se defender ou impor o respeito para que as pessoas a pudessem respeitar. Ou seja, o que podemos perceber é que as experiências negativas, o racismo sofrido dentro desse espaço, que a fizeram entender uma parte da sua vivência individual e social como mulher negra.

P: O que você acha que o seu processo escolar contribuiu para sua conscientização enquanto mulher negra? (Pesquisadora)

R: Olha ela me preparou muito, e eu aprendi muito, porque, tipo, isso me fez. Porque, assim, a pessoa para saber respeitar tem que passar por uma situação né? Pelo que eu passei, e eu queria respeito e exigir respeito das pessoas a me respeitarem, então eu também tenho que respeitar. Porque eu penso assim, se eu não tivesse passado por esses tipos de coisas que aconteceram na escola, será que eu seria casada com um negro hoje? Será que não era eu que teria um preconceito? Eu vejo assim. E outra coisa é em relação às minhas filhas, eu ensino muito a respeitar... de forma... nunca criticar as pessoas, nunca. Eu falo para elas “lembre-se sua mãe é negra também” porque as minhas filhas são tudo um pouquinho mais claro que eu entendeu? Então eu falo para elas “tem que saber respeitar” porque lá na escola onde elas estuda tem haitianos também. Então tem que ensinar em casa para poder ela chegar na escola e acolher aquela situação. Tem que saber resolver aquele assunto quanto a pessoa, nunca xingar. Elas já chegaram em casa “ah, mãe tem um guri na escola que xingou uma menina assim e assim”. Elas fala entendeu? Mas eu falo para elas que tá errado. Então da mesma forma que eu ensino as minhas filhas os outros pais também deveriam fazer o mesmo. E acho assim, deve ser um gesto que hoje como está tendo muito... agora tá tendo muito essas leis que tá saindo mais rígida, né, nas escolas então agora que era hora dos pais acordarem. Só que às vezes tem aqueles pais também que não deixa os filhos brincarem com aquela criança, então tem isso aí também. (Participante 1)

P: Pode me explicar melhor?

Como fui chamada de negra e de vários apelidos, então, eu não gostava. Então, tipo assim, se eu não gostava, eu me colocava no lugar do outro, entendeu? Então a escola me ensinou, o que eu passei na escola, eu tive, eu presenciei que as coisas não podem ser assim, você entendeu? Que se eu exijo respeito eu também tenho que respeitar os outros, então eu levo comigo até hoje, entendeu? Eu não posso ter preconceito com você porque você é negra, eu tenho que me pôr no seu lugar, porque se eu quero respeito, você também quer respeito,

entendeu? Então, por que que eu tranquei minha faculdade? Porque eu não ia brigar com ela, eu não ia discutir com ela da forma como ela me chamou de negra e o coordenador não aceitou o meu sentimento foi o que, eu não ia aguentar ficar olhando para uma pessoa que me chamou de negra, entendeu? Eu também não ia sair nos tapas com ela ali e nem xingar e nem nada. Fui lá tranquei a faculdade, né, seja o que Deus quiser. (Participante1)

Outro participante também dá uma resposta semelhante, contudo, ele enfatiza que o seu processo escolar foi como um pequeno cenário do que ele viveria nos outros espaços sociais e a que obstáculos a sua identidade racial se construiria:

P: No que você acha que o seu processo escolar contribui para sua consciência de homem negro?(Pesquisadora)

Olha, foi uma das coisas. primeiro para perceber que não seria fácil e nunca vai ser processo de relação de uma pessoa que quer tipo... porque esse espaço sempre incentivou a gente a ter uma ascensão social, então tipo assim ainda mais estando na universidade o percurso que eu tive foi de muita importância para perceber que acessar esses espaços que a educação permite acessar, não é uma coisa fácil. Então assim percebi que as pessoas sempre vão questionar sempre vão duvidar da minha capacidade dos meus projetos das minhas ideias, assim, o fundamental para perceber que eu preciso ser forte assim de que a minha relação com esses espaços é uma relação como eu te falei, que eu preciso tá sempre muito armado e a escola foi de fundamental importância de eu entender isso. De que sendo um homem negro eu sempre vou tá tendo que lidar com o que essas pessoas esperam de um homem negro entendeu, ainda mais agora que eu tipo, tô perto do terceiro, eu vou pro quarto ano. É o último. (Participante 4)

Outra realidade apresentada foi essa conscientização presente já no ensino superior, ou através das instituições públicas de ensino superior, com seus grupos de estudos e cursos de aperfeiçoamento, ressaltando mais uma vez a importância social das universidades públicas para a construção de profissionais engajados com a transformação das realidades sociais existentes que se apresentam em desigualdade racial, de gênero, de classe, etc.

R: Tirando, assim, todas as questões raciais que não foram discutidas ao longo da minha trajetória, eu fui entender de uns 10 anos... eu fiz um curso aqui também, pelo NEPRE, sobre Relações Raciais, porque eu tinha essa... eram situações que me intrigavam. Aí depois de ver discussão sobre Base Nacional Comum, veio discussões do currículo escolar e você vai vendo a realidade do dia-a-dia ... seus insucessos. Porque isso que eu quero falar agora entra todo um processo... como que eu vou falar... acho que se eu não tivesse a leitura para outros aspectos e por curiosidades eu não saberia me defender hoje nesses outros espaços. Estar assim. É difícil você não ter conhecimento, não

se apropriar de ir... não precisa ser leituras que tratam das questões raciais, mas tem uma sabedoria que é nata, que vem da sua casa, que te promove uma defesa e aí você consegue fazer algumas superações, porque a sociedade ela é a chibata do mundo, ela pega você de uma forma que, se você não tiver contextualizado para ela... e aí o restante você tem que procurar ler, saber, nas dinâmicas das relações. (Participante 5)

Outro ainda ressalta a universidade como um lugar que se pode ter contato, em especial nos últimos anos, de modo mais evidente, com pessoas de outros países e culturas através de intercâmbio, mobilidade – especificamente com países do continente africano:

R: (Tempo para pensar) Em nada. O processo escolar que eu tive, que a mim foi dado, que a mim foi possibilitado, que tive acesso, não me ajudou em nada. O primeiro ponto, o que me ajudou é que sempre gostei de ler história. Então eu lia muito sobre esse processo. Foi primeiro pela leitura... pela leitura eu vi coisas sobre a escravidão, sobre a história, sobre o que fizeram não só com a gente, mas com os indígenas e senti aquela dor ali, assim... depois de fazer universidade, eu não participei do coletivo negro de maneira direta, mas eu vi a galera, tive contato com os africanos, o contato com pessoal negro e que participavam desses processos, e que eram mais politizados sobre isso do que eu. Eu trabalhava o aspecto político mais geral, assim, não pegava muito... embora eu soubesse disso, mas através da universidade, do movimento negro na universidade, de conhecer e tá muito com a galera politizada sobre esse assunto, que a questão da identidade ela realmente é ela ficou, transpareceu. Mas, até então, era um processo de dor solitária conseguida através de leitura de livros históricos sobre o que aconteceu. Nesse aspecto de identidade acho que foi na universidade, através de aspectos dos africanos. Quando eles vieram estudar aqui na universidade foi um fator fundamental, assim, conhecer essa galera mudou a minha relação com a negritude e com a minha visão sobre a África. Talvez a minha percepção fosse diferente sobre isso se eu não tivesse acesso a eles, não tivesse convivido com eles, porque daí é conhecer a história através de alguém que viveu ou que ouviu aquilo de alguém que viveu. Por exemplo, a gente conversava sobre processo de independência da África portuguesa, o que aconteceu... você sentir a dor de alguém que se não sentiu aquela dor no momento em que ela existiu, conheceu alguém, conversou com alguém que viveu aquilo. Então é um processo muito mais humanizado de sentir o que a história foi. O aspecto identitário, acho que foi através disso, pela universidade, primeiro contato com os camaradas, com os amigos africanos e, a posteriori, de entender o processo de maneira mais politizado com o movimento negro, conversando com a galera que participava das discussões, nas conversas, bebendo cerveja, conversando essas coisas assim que são fundamentais para que a

gente entenda a vida como ela foi e como ela é... acho que é isso... (Participante 6)

E, apesar de assumir a importância do processo escolar na trajetória universitária, outra participante explicita em sua fala o quão seria um diferencial na sua história se ela tivesse desde já nos primeiros anos de seu percurso escolar, contato com a sua história de uma forma positiva:

(Responde emocionada): Eu acredito que eu teria sido uma pessoa mais firme nas minhas decisões, nunca cedo, mas seria mais eu teria ainda mais coragem. E eu teria ido para o Rio antes. Eu acredito que eu perdi muito tempo não sabendo quem eu era porque muitas vezes eu abaixava a cabeça... eu abaixava a cabeça assim, porque eu num certo momento eu acreditei que eu era inferior e hoje em dia eu não acredito mais. Nem eu, nem a minha mãe mesmo que as questões também financeiras que tem a ver com negro também entra nisso porque assim hoje em dia eu acho que eu ganho super bem, só que como eu venho de um histórico de pobreza, empobrecida mesmo, até eu senti esse dinheiro vai levar um tempo. E aí por exemplo, eu tô bastante sensível hoje porque foi o casamento da minha irmã agora e a minha família de São Paulo veio, que é justamente com ela que eu tenho toda essa dor e eles estão na minha casa, e discriminar assim da minha mãe mais uma vez daquele jeito, chamaram meu pai para ir na reunião de todo mundo e não queriam chamar eu e minha mãe para você ter uma ideia, então se fosse em outra época eu estaria sei lá chorando mas não hoje em dia, não importa para mim o que os outros falam que eu sou eu sei quem eu sou, o que eu posso fazer e eu vejo que se a escola tivesse contribuído para isso essa consciência teria vindo muito antes. Eu vejo também que eu tinha já uma força de fazer pela força que a minha mãe adquiriu com a própria vida né, que é uma mulher negra também, mas por exemplo eu vou fazer 30 anos o ano que vem assim eu penso que se eu soubesse quem eu era antes dos 23 de forma mais cristalina eu teria já conquistado coisas financeiros materiais já teria conquistado outras coisas, mas eu também vejo assim que foi bom naquele tempo também porque pelo menos eu entendi, em algum momento eu entendi, o que era e eu considero que conhecimento superior ao bem materiais e essas coisas. (Participante 7)

Essas respostas não nos deixam dúvida de que o processo escolar pode ter – e, segundo as falas dos próprios participantes, ainda tem – um impacto na formação da identidade negra das crianças. Esse impacto em questão pode vir carregado de uma construção positiva ou não, e esse não traz consequências significativas no olhar que esses indivíduos terão sobre si na relação com o outro.

Gomes (1996) afirma que os sujeitos que participam do processo escolar – sejam eles alunos e alunas, professores e professoras, pais e mães – constroem diferentes identidades ao longo de suas histórias e que a escola, como já dissemos e reafirmamos, é sim um dos espaços

que interfere nesse processo de construção das identidades. É claro que, nessa pesquisa, estamos nos referindo especificamente à identidade racial, mas Gomes (1996) também lembra-nos das questões de classe e de gênero que são construídas nesse espaço em específico.

O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre sujeitos e na maneira como esses veem a si mesmos e aos outros no cotidiano da escola. (GOMES, 1996, p. 68).

Diante disso, Gomes (1996) também nos auxilia a pensar que a escola não é um campo neutro. A realidade escolar é interpelada pelas contradições e conflitos existentes na sociedade. Se a discriminação, o preconceito e o racismo são problemas sociais presentes, o espaço escolar não será isento dessas questões, muito menos que os seus membros – em particular, os alunos – sofram com as suas consequências e que percebam isso na relação com os demais sujeitos do processo escolar.

As falas acima trazem o quanto, no momento da entrevista os participantes se mostraram cientes daquilo que viveram no processo escolar, mas também daquilo que poderiam ter vivido. Eles assumiram uma deficiência de conscientização em seus processos, mas também reconhecem que o trabalho dentro e fora da sala de aula poderia ter auxiliado positivamente na construção de suas identidades.

Essas histórias nos apontam para uma realidade que Gomes (1996) nos alerta: o trabalho pedagógico ainda é executado pautado no que ela chama de “boa vontade” dos docentes. Ou seja, a prática dos professores ainda se encontra distante da análise histórica, sociológica, política e antropológica no que se refere à diversidade étnico-cultural ou ainda encontra-se muito presente o senso comum.

Podemos sinalizar aqui, com a discussão de Gomes (1996), que como movimento, a conscientização precisa ser construída não apenas com os alunos, mas antes deve passar pelos profissionais da educação, e citamos não apenas professores (as), mas também coordenação pedagógica, psicólogos (as), equipe em geral. E nos referimos a profissionais brancos e negros que compõem as instituições de ensino, desde o ensino infantil a educação superior.

A presença de profissionais – em especial professores – com esse diferencial é tão significativo que marca a história dos (as) alunos (as), que em uma das perguntas do questionário, nos evidenciou esse fato e reflete, de alguma forma, nesse processo de conscientização. Ao serem questionados se tinham alguma referência negra na época da escola, muitos deles citaram professores ou professoras negros e negras que ou colocavam

essas discussões em sala de aula, ou só pela representatividade já lhes marcaram. A resposta de um dos participantes nos evidencia isso:

P: Você se lembra de ter uma referência negra na época da escola?
(Pesquisadora)

R: Tenho... Tem uma professora no ensino médio ela deu aula para mim no terceiro e quarto ano. Uma professora negra, de português, muito boa né? Ela é uma professora muito mãezona da turma, a turma tem muito gosto, tem muito amor por ela - isso já no ensino médio, já no IF - Ela sempre foi muito atenciosa com a gente ela sempre... nas aulas dela separava alguns minutos para saber como a gente tava, né? Perguntar como foi nosso dia, vários alunos chegaram a chorar na frente dela porque ela era muito atenciosa e isso me cativou, cativou a turma. Até hoje a gente tem um pouquinho de contato com ela, que foi uma pessoa para além da disciplina de português, que ela era excelente, ao dar aula, ela foi uma pessoa muito amiga da turma, né, e com isso a gente tem muito amor por ela. Ela foi uma referência, porque eu disse que tive boas relações com professores, mas ela foi assim a mais próxima de uma amiga mesmo, né? Ela perguntava como a gente estava. No corredor no intervalo de aula dela ela queria saber como a tua irmã tava e isso pra gente era cativante né então vê a professora ter aula dela era uma coisa que motivava a gente né justamente por essa atenção e carinho que ela dava é isso.
(Participante 3)

P: E ela trazer a questões raciais assim para vocês?(Pesquisadora)

R: Você fala...?(Participante 3)

P: Se ela se ela trazia algumas coisas para pensar sobre as Relações raciais com vocês... (Pesquisadora)

R: Assim, não diretamente. Ela tratava muito sobre questões humanas, sabe? Convívio, da gente tratar as pessoas bem, independente de cor, né? O foco não era assim a questão racial mas ela indiretamente tava nisso também, né, é questão de respeito de religião, opção sexual, é... a questões sociais mesmo, né? Como eu disse ela na aula de português ela sempre separava uns 15 minutos para conversar com a gente sobre isso dentro do tema na literatura e ela fazia a gente pensar assim já chegou no momento dela falar sobre isso que a gente tem que ter respeito né que se Deus colocou... que se essa pessoa nasceu assim foi uma escolha de Deus não tem porque a gente questionar não tem porque eles tratar de forma diferente né. Assim era esse tipo de reflexão que ela trazia né conversava com a gente. (Participante 3).

E ao fim, sua resposta sobre como o processo escolar contribuiu para sua conscientização enquanto negro, ele respondeu:

R: Então, mediante tudo que eu falei, eu acredito que isso me fez uma pessoa mais sensível. Uma pessoa que não julga... Como eu posso dizer... É, mais sensível. Às vezes na questão daquele primeiro momento você se depara com aquela pessoa você tem aquela primeira impressão, isso pra mim, eu procuro não fazer... por passar por isso de as vezes um olhar não tão legal, eu sempre buscava independente de como a pessoa está vestido, cor de pele ou condição financeira, eu procurava sempre conhecer primeiro a pessoa, né, para depois formar uma opinião sobre na minha cabeça. E isso foi importante porque, assim como não faz legal para mim ter aquele tipo de olhar preconceituoso, eu não queria que as pessoas... eu não queria aplicar isso nas pessoas. Com isso eu buscava conhecer primeiro, porque na minha cabeça as pessoas fizeram isso comigo, elas deveriam primeiro ter conversado comigo e não assim “ah, ele por ser negro deve ser uma pessoa de mal caráter”, entendeu? Isso aí machucou, é uma coisa que eu interpretava de uma forma que me deixava triste e eu não queria aplicar isso com as outras pessoas. E com isso eu acho que eu tenho hoje uma postura em relação a isso mais sensível, de compreender as pessoas, de conversar com as pessoas, de entender a situação da pessoa, porque isso não é mérito para você dizer que uma pessoa é boa, ruim não isso não entra como critério pelo menos na minha visão. (Participante 3).

Como sabemos pelas discussões anteriores, a construção identitária é um processo onde não só a escola, mas a família e os demais espaços sociais participam, mas o que nos chamou atenção foi a forma como ele descreveu o trabalho da professora em questão e da forma como ele descreve a maneira que o processo escolar contribuiu para sua conscientização enquanto negro. Dá para entender certa relação significativa entre os dois. “O processo de construção da identidade racial do negro brasileiro se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece” (GOMES, 1996, p. 75).

As histórias nos relataram algumas realidades, mas a partir delas, podemos pensar nas potencialidades. Se pensarmos que, nas histórias, os próprios participantes nos assumiram o quanto uma educação formadora poderia ter lhes proporcionado um caminho menos sofrido e com mais oportunidade. A escola pode e deve, conforme já vimos, se apropriar cada vez mais nas questões sociais – em particular das relações raciais –, de modo a se comprometer com uma educação transformadora.

Todos os (as) participantes, de acordo com suas histórias e memórias, em algum momento da entrevista assumem a importância da educação, da escola e dos professores para a construção do indivíduo e de sua identidade, e isso nos permite pensar que, mesmo pelo viés do sofrimento por consequência do racismo experienciado dentro do processo escolar, esses

participantes ainda acreditam que na possibilidade de se construir um ambiente escolar favorável à formação de uma identidade negra permeada por relações interpessoais mais saudáveis e potencializadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trouxe como objetivo analisar os aspectos psicossociais do processo escolar na construção da identidade negra de homens e mulheres adultos e, com isso, a possibilidade de compreender de que maneira a história construída dentro do espaço escolar afeta alunos e alunas negros e negras em sua construção e conscientização identitária, e de como isso interfere em suas vivências, considerando outros espaços sociais.

Podemos ver nas discussões teóricas desta dissertação a relevância da temática das relações raciais, presente na história do mundo e, principalmente, na forma como a história do Brasil foi se constituindo, estruturando as relações sociais, institucionais e interpessoais, e dessa forma, relações de poder e opressão, lugares de privilégios e desprivilegios que perduram no cotidiano, ganhando ao longo do tempo novas configurações.

Entendendo, a partir das discussões teóricas de como as relações raciais se configuram no país e, conseqüentemente o racismo, o preconceito e a discriminação racial se instalam na sociedade, compreendemos ainda mais que o processo escolar não está isento desses problemas sociais, pelo contrário, reforça-os. E que os seus membros, em especial alunos e alunas – sendo crianças, jovens ou adultos – estão sujeitos constantemente a experienciarem tais processos, de maneira objetiva ou subjetiva.

Quando estudamos sobre o processo escolar e suas funções, percebemos o quão o mesmo possui um papel importante, principalmente por inserir – juntamente com a família – os indivíduos nas relações sociais, no bom convívio com os demais e nas funções que cada criança exercerá dentro dessa mesma sociedade, profissional e nas relações afetivas. Concomitante, um movimento acontece: a construção de si mesmo, ou seja, da identidade.

A identidade é um movimento de construção dos indivíduos, que os caracterizam e ao mesmo tempo em que os diferenciam dos demais. É um movimento relacional, ou seja, concebido no encontro com o outro, da mesma forma que não é estático – sua construção é ao longo de toda a vida. A sociedade ao qual estamos inseridos, a história, a cultura exerce influência na construção de si e, se tratando desta dissertação, tendo como foco a identidade negra, mais ainda esses elementos são considerados.

Sob essa ótica, a pesquisa realizada contribui significativamente para a temática das relações raciais no campo nacional, mas especialmente no que confere o estado de Mato Grosso e sua capital, já que os participantes traçaram aqui seu percurso escolar, manifestaram em suas histórias realidades locais. Com isso, entendemos um pouco melhor os diferentes

contextos que envolvem os aspectos sociais e psicológicos que emergem no processo escolar da cidade de Cuiabá.

Tomando como ponto de partida esses estudos, a pesquisa foi realizada tendo como proposta metodológica a História Oral, que se apresenta como um conjunto de procedimentos que permite acessar histórias e registrá-las. A história oral se utiliza da memória – outro elemento importante da pesquisa –, estabelecendo junto a ela vínculos com a identidade do grupo pesquisado. A utilização desse método possibilitou-nos não só conhecer com mais detalhes do processo escolar dos participantes, mas reconstruir um contexto que de algum modo afetou a todos os envolvidos na pesquisa. Mesmo não possuindo os mesmos vínculos, as histórias contadas possuem muitos traços semelhantes. Isso significa dizer que a memória é um dos meios pelos quais é possível desenvolver a história oral, permitindo entender essa relação com a identidade do grupo em questão.

A entrevista foi nosso instrumento principal de coleta de dados. Foi escolhida a entrevista semiestruturada, onde mesmo com a existência de perguntas pré-elaboradas, é possível deixar o participante à vontade para responder mais do que o perguntado, assim como o pesquisador inserir perguntas que pareçam oportunas para a compreensão daquilo que se busca com a entrevista. Ao fim, a análise dos dados ficou por conta da análise de conteúdo, uma técnica que possibilita-nos ler e interpretar conteúdos oriundos de qualquer espécie de documentos, permitindo conhecer mais a fundo aquilo que se busca investigar, como aspectos da vida social.

As entrevistas realizadas com os voluntários nos revelaram as histórias sobre um processo de escolarização e a construção da identidade negra dos participantes. Contudo, em primeiro lugar, trouxeram algumas impressões importantes sobre a empatia e a memória. A empatia como um elemento importante para que os participantes pudessem falar de suas lembranças mais íntimas e talvez dolorosas para alguém que não conhecia, como se soubessem que eu iria ser empática ao que traziam por ter, de algum modo, vivido a mesma experiência; e a memória por se manifestar de diferentes maneiras, proporcionando um encontro entre o passado e o presente, dando elementos para ressignificar o futuro.

Com as entrevistas, muitas histórias se revelaram, também muitos elementos importantes. Contudo, dentre elas, as que consideramos mais recorrentes e que correspondem ao objetivo dessa dissertação, ou seja, compreender os aspectos psicossociais do processo escolar na construção da identidade de sujeitos negros (a) da cidade de Cuiabá – MT, quatro categorias foram analisadas: (1) Socialização; (2) Racismo no processo escolar; (3) A lei 10.639/02 e o 20 de Novembro: a ausência que traz a necessidade; (4) Conscientização da

identidade racial: realidades e potencialidades. Através dessas quatro categorias compreendemos que a construção identitária negra está sujeita, dentro do processo escolar, a práticas sociais que podem ou reforçar a discriminação racial e o racismo, ou podem construir uma consciência racial concreta. As categorias analisadas revelam ainda o racismo estruturado no processo escolar, que acabam não auxiliando os alunos e alunas negros e negras na construção de suas identidades, permitindo que o racismo atue de maneira muito presente no cotidiano e com diferentes configurações.

Com relação aos objetivos específicos, foi possível identificar nas entrevistas, a construção da identidade negra significou, para muitos, a possibilidade de ser mais do que os olhares discriminatórios e racistas condenavam, e a liberdade de poder sê-lo através de um assumir o cabelo cacheado/crespo, de fazer das relações raciais tema de pesquisa, de poder entrar em um curso superior e entender que aquele lugar também é seu. Enfim, significados de uma identidade que transforma a relação com a realidade social.

Foi possível também, compreender as relações sociais em torno da identidade negra no ambiente escolar, que para alguns foi vivenciada com eventos de sofrimento devido ao racismo, e para outros não. Mas que, para os que passaram por essas situações, as implicações da construção identitária negra no cotidiano sinalizaram, através da história oralizada, mais enfrentamentos ao mesmo tempo que mais ações concretas para formar espaços de resistência, apoio e solidariedade – ou seja, um vínculo afetivo com outras pessoas negras, seja em grupos de estudos na faculdade, movimentos culturais, pesquisas na área.

Os participantes nos apresentaram um sentimento significativo: a de que mesmo não apresentando experiências positivas sobre o processo escolar em relação a construção de suas identidades, muitos deles afirmam a importância da escola – e da educação – para a transformação dos indivíduos e da sociedade, reconhecendo inclusive a escola como um espaço social que pode proporcionar possibilidades reais de mudanças, principalmente se for composta por uma equipe de profissionais que assumam com importância o conhecimento e a atuação nas relações raciais.

Sendo um espaço onde estão presentes as relações intersubjetivas, a escola precisa se preocupar com a formação dos indivíduos – e futuros cidadãos atuantes – de maneira a entenderem o contexto em que estão inseridos, a história de racismo construída ao longo da história do nosso país – e de tantos outros – que ainda é presente e não somente com conteúdos sistematizados. Aliás, nas discussões foi possível perceber que essas duas realidades podem e devem andar juntas: os conteúdos sistematizados podem conter assuntos, estudos e diálogos que auxiliem a compreensão da vida social e subjetiva dos alunos e se

considerarmos que na relação ensino-aprendizagem pode se tornar uma construção mútua, os professores também podem adentrar nesse movimento de construção identitária dentro do processo escolar.

Foi possível entender as diferentes configurações com que o racismo se torna presente no processo escolar: apelidos, negação da existência do racismo, violência por parte dos professores aos alunos negros, tratamento diferenciado em relação aos alunos brancos, omissão em trabalhar a história africana e afro-brasileira em sala de aula, enfim. De muitas maneiras ele se apresenta, e em todas elas pode trazer um sofrimento psicológico e até mesmo uma distorção da imagem de si, afinal muitas dessas ofensas têm como foco as características físicas como: cabelo, cor da pele, tamanho do nariz e da boca. Ou seja, a imagem que se vê no espelho constantemente na mira de práticas racistas e em níveis até mesmo cruéis. O racismo presente nas estruturas escolares não só impede a realização de uma educação transformadora, como colocam crianças negras em situações de muito sofrimento.

Nessa pesquisa, não foi possível abarcar todas as questões que apareceram nas entrevistas, e afirmando que esta dissertação não é o fim, mas a continuidade de pesquisas que a antecederam e para aquelas que virão posteriormente, acreditamos que alguns pontos podem ser objeto de futuras pesquisas. A que destacaríamos é o quanto as relações raciais possuem também suas interseccionalidades, e a pesquisa aponta em particular as questões de gênero e as de classe. Alguns dos participantes apontam situações de opressão não só questão da raça, mas da mesma em conjunto com o gênero – homens e mulheres, feminilidade e masculinidade – bem como a questão de classe, que se percebe ser não apenas uma realidade específica do espaço escolar, mas também dos outros espaços sociais existentes.

Além das pesquisas, reafirmo a extrema importância dos estudos sobre as relações raciais para a formação dos profissionais de um modo geral, mas destaco aqui os profissionais da educação: gestores, pedagogos, professores, psicólogos, enfim, todos aqueles que exercem um trabalho nesse contexto. As histórias que podemos ter contato aqui nos mostram o quanto faz a diferença um profissional que é preparado para lidar com essas questões, mediar e proporcionar espaços de discussões que transformam a realidade, mesmo que aos poucos. Podemos pensar, a realidade do (a) aluno (a) negro (a) dentro do processo escolar – assim como as pesquisas apontam – não se trata de um conjunto de acontecimentos únicos e isolados. Existe uma realidade social que, de algum modo, atinge essa população na sua fase escolar e que é sim significativa e possui um peso na formação social do indivíduo. Por isso, fica o incentivo às formações continuadas sobre o assunto e a disciplina da educação das

relações étnico-raciais nos currículos escolares do ensino básico ao superior, destacando nesse caso o ensino superior como um meio de formação de futuro profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo e Ideologia. In: ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG), Letramento, 2018, p. 47-63.

AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **O racismo no contexto educativo:** uma questão ética e de direitos humanos. Revista Eletrônica de Educação, v. 11, n.2, jun./ago. 2017, p. 626-636.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco:** o negro no imaginário das elites do século XIX. São Paulo: Annablume, 2005. p. 91-151.

BACKMAN, Carl W. SECORD, Paul F. **Aspectos Psicossociais da Educação.** Traduzido da primeira edição publicada em 1968. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971, p.11-40.

BICUDO, Virgínia Leone. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo.** Marcos Chor Maio (org.). São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010, p.192.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade:** lembranças de velhos. 2 ed., São Paulo, T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São PAULO, 1987, p. 399.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino. MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo.** Texto Contexto Enferm, Florianópolis, Out – Dez 2006, 15 (4), p.679-684.

CASTRO, Ricardo Dias de. BORGES, Claudia Andréa Mayorga. **A construção de um campo de pesquisa antirracista ou sobre quando sujeito e objeto (se) pesquisam.** Revista da ABPN, v.10, n.24, nov. 2017-fev. 2018, p. 339-365.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6. ed., 4º reimpressão, São Paulo: Contexto, 2018, p.110.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os.** Brasília, CFP, 2017, p. 147.

CONSCIENTIZAR, Dicionário online Dicio, 31 jan 2019. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/conscientizar/>>. Acesso em 31 jan. 2019.

COSTA, Candida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio.** Cuiabá, EdUFMT, 2011, p. 233.

COSTA, Jurandir Freire. Do corpo ao Corpo: a violência do racismo. In: SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro. Edições Graal. Coleção Tendências. v.4. 1993. p. 1-16.

_____. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania.** Formação em Direitos Humanos, São Paulo, 2012, p. 11. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1540>>. Acesso em: 15 out. 2018.

DESCHAMPS, Jean-Claude. MOLINER, Pascal. A semelhança e a diferença. In: _____. **A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais.** Tradução de Mucia M. Endlich Orth, Petrópolis – RJ, Vozes, 2009, p.17-27.

DIWAN, Pietra. Renato Kehl, o médico do espetáculo: como salvar um povo feio, inculto e triste? In: _____. **Raça pura: Uma história da eugenia no Brasil e no Mundo.** São Paulo, Contexto, 2007, p. 121- 152.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em Pesquisas Qualitativas.** Educar, n° 24, Editora UFPR, Curitiba, 2004, p. 213-225.

_____. **Educação, Raça e Gênero: Relações imersas na alteridade.** Cadernos Pagu, 6-7, 1996, p.67-82.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Jorge Zahar, 2000. p. 224.

FERNANDES, Viviane Barbosa. SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. **Identidade Negra entre exclusão e liberdade.** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. n. 63. abr. 2016. p. 103-120.

FERREIRA, Ricardo Franklin. CAMARGO, Amilton Carlos. **As Relações Cotidianas e a Construção da Identidade Negra.** Psicologia: Ciência e Profissão, 2011, 31(2), 374-389.

FREYRE, Gilberto. O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro (continuação). In: FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** São Paulo: Global, 2003. p. 498-573.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi, Petrópolis – RJ, Vozes, 2002, p. 64-89.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n.1, jan/abr 2012, p. 98-109.

GONÇALVES FILHO, José Moura. O fenômeno psicossocial e o problema a sua proposição. In: JUNIOR, Nelson da Silva. ZANGARI, Wellington (orgs.). **A psicologia social e a questão do hífen** [livro eletrônico]. São Paulo, Blucher, 2017, p. 31-40.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro, Rio de Janeiro, Lamparina, 2015.

IDENTIDADE. **Dicionário Aurélio online,** 21 fev. 2018. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/identidade>>. Acesso em 21 fev. 2018.

LANE, Silvia T. Maurer. **O que é psicologia social.** São Paulo, Brasiliense, Coleções Primeiros Passos, 2006, p. 46-54.

LOVISOLO, Hugo. **A memória e a formação dos homens.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 16-28, 1989.

LUÍZ, Maria do Carmo. SALVADOR, Maria Nazaré, CUNHA JUNIOR, Henrique. **A criança (negra) e a educação.** Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, p. 69-72. 1979.

MARTINS, Edna. SANTOS, Alessandro de Oliveira dos. COLOSSO, Marina. **Relações étnico-raciais e psicologia: publicações em periódicos da SciELO e Lilacs.** Revista Psicologia: Teoria e Prática, 15(3). São Paulo, SP, set-dez, 2013, p. 118-133.

MASIERO, André Luíz. **A Psicologia Racial no Brasil (1918-1929).** Estudos de Psicologia, 2005, 10 (2), 199-206.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. HOLADA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar.** 2.ed., 5º reimpressão, São Paulo, Contexto, 2017, 175 p.

MOORE. Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo: São Paulo: Mazza Edições, 2007. p. 33-106.**

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v.22, n.37, 1999, p. 1-13.

MOREIRA, Walter. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção.** Janus, Lorena, ano 1, n° 1, 2º semestre de 2004.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues... [et al.], **Educação e diferenças: os desafios da lei 10.639/03.** Curitiba: EdUFMT, 2009. 147p. il.

MUNANGA, Kabenguele. **Negritude: usos e sentidos.** 3.ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2012. p. 11- 19.

_____. **Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso?** Revista da ABPN. v. 4. n. 8. Jul-out. 2012. p. 06-14.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza. **Cência, Técnica e Arte: o desafio da Pesquisa Social.** In: DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 26. ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 1994. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>> Acessado em 13 abr. 2018.

PAIVA, Geraldo José de. **O psico-social/psicossocial – papel do hífen.** In: JUNIOR, Nelson da Silva. ZANGARI, Wellington (orgs.). **A psicologia social e a questão do hífen** [livro eletrônico]. São Paulo, Blucher, 2017, p. 25-29.

PAIVA, Vera Silva Facciolla. **Psicologia na Saúde: Sociopsicológica ou Psicossocial? Inovações do campo no contexto da resposta brasileira à AIDS.** Temas em Psicologia, Vol. 21, nº 3, 2013, p. 531-549.

PIERSON, Donald. **Branços e prêtos na Bahia: estudo de contato racial; introdução de Arthur Ramos e Robert E. Park.** 2ª ed. São Paulo, Editora Nacional, p. 213- 225; 245-271, 1971.

PINTO, Regina Pahim. **A Educação do Negro: Uma revisão de bibliografia.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo (62), Agosto 1987, p. 3-34. Disponível em: <

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1253>> Acessado em 02 de jan. de 2019.

REIS, Carlos Antônio dos. A reabilitação do negro e do mestiço: Manoel Querino e seu projeto de identidade nacional. In: NASCIMENTO, JAIME: Gama, Hugo (orgs.). **Personalidades negras: trajetórias e estratégias políticas**. Salvador: Quarteto, 2012. p. 55-103.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa (coord.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, 1998, p. 73-91.

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues; CAMINO, Cleonice Pereira dos Santos and ROAZZI, Antonio. **Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia**. Psicologia: Ciência e profissão, vol.29, n.2, 2009, p.212-227. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932009000200002>> Acesso em 02 de fev. de 2019.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos. SHUCMAN, Lia Vainer. **Desigualdades, Relações Raciais e a Formação de psicólogos (as)**. Revista EPOS. Rio de Janeiro –RJ, Vol. 6, nº2. jul-dez de 2015, p. 117-140.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana**. Psicologia & Sociedade, 26(1), 2014, p. 83-94.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In:_____. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**, Petrópolis – RJ: Vozes, 2012, p.73-102.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A Pesquisa Científica**. In: GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denie Tolfo. (orgs) **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS, Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009, p.31- 42.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. **As interações sociais e a formação da identidade da criança negra**. GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, CAPES n. 07, 2004, p.19. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/interacoes-sociais-e-formacao-da-identidade-da-crianca-negra>> Acessado em 25 de jan. 2019.

SOUZA, Emanuelle Carine da Silva. COSTA, Candida Soares da. **Memória, Identidade e Linguagem: Impressões a partir do processo de transcrição de entrevistas**. Revista Extensão & Cidadania. Vitória da Conquista. v. 3. n. 5. p. 35-45. jun/dez. 2015.

THOMSON, Alistar. **Recompondo a memória: Questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias**. Proj. História, São Paulo, (15), abri. 1997, p. 51-84.

_____. **Trajетórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?**, Revista Brasileira de Educação, nº 21, set/out/nov/dez 2002, p. 40-51.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**, Petrópolis – RJ: Vozes, 2012, p.07-72.

APÊNDICES

Apêndice 1: Modelo do Registro de Livre-consentimento



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO
POPULAR
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre **Oralidade, Memória e Relações Raciais: Um estudo sobre o Processo Escolar e os seus aspectos psicossociais na construção da identidade negra**, e está sendo desenvolvida pela pesquisadora **Emanuelle Carine da Silva Souza** do **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso**, sob a orientação da **Prof.^a Dr.^a Candida Soares da Costa**. O objetivo do estudo é **compreender os aspectos psicossociais do processo escolar na construção da identidade de negros pertencente a cidade de Cuiabá-MT**. A finalidade deste trabalho é **contribuir para a educação brasileira no e a sua importância para a construção da identidade negra**. Solicitamos a sua colaboração para participar da entrevista que será realizada em grupo, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa possui risco mínimo. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Telefone para contato: Você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (65) 9 9648-8190, e-mail: emanuellecarines@gmail.com ou contatar o Instituto de Educação - Universidade Federal de Mato Grosso, na Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2.367 – Bairro Boa Esperança – Cuiabá ou pelo telefone (65) 3615-8431 e/ou CEP: Comitê de Ética em Pesquisa/Humanidades/UFMT, CEP/Humanidades/UFMT Coordenadora: Profa. Dra. Rosangela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro, Instituto de Educação, 1º. Andar, sala31, telefone: (65) 3615- 8935, e-mail: cephumanas@ufmt.br

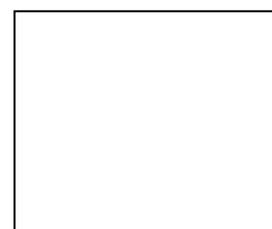
Função do CEP: Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu _____ RG nº _____

Abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Oralidade, memória e relações raciais: um estudo sobre o processo escolar e os seus aspectos psicossociais na construção da identidade negra”, como sujeito entendo que terei garantia de confidencialidade, ou seja, que apenas dados consolidados serão divulgados. Entendo também, que tenho direito de receber informações adicionais sobre o estudo a qualquer momento, mantendo contato com o pesquisador principal. Fui informado ainda, que a minha participação é voluntária e que se eu preferir não participar ou deixar de participar deste estudo em qualquer momento, isso não me acarretará qualquer tipo de penalidade.

Compreendendo tudo que me foi explicado sobre o estudo a que se refere este documento, concordo em participar do mesmo.



Assinatura do participante: _____

Assinatura da Pesquisadora Principal: _____ Assinatura dermatóglifo

Observações complementares: _____

_____, de _____ de 2018
Local Dia Mês

Apêndice 2: Modelo Termo de Consentimento para uso de Imagem e Voz



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: MOVIMENTOS SOCIAIS, POLÍTICA E EDUCAÇÃO
POPULAR**

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO CIENTÍFICO DE IMAGEM E VOZ
GRAVADA EM ENTREVISTA**

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Tema do projeto: “Oralidade, memória e relações raciais: um estudo sobre o processo escolar e os seus aspectos psicossociais na construção da identidade negra”

Pesquisadora responsável: Emanuelle Carine da Silva Souza

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu: _____, RG n° _____

Abaixo assinado, concordo em participar do estudo “**Oralidade, memória e relações raciais: um estudo sobre o processo escolar e os seus aspectos psicossociais na construção da identidade negra**”, após conhecimento do teor da pesquisa e concordância em responder as perguntas a mim formuladas, autorizo a pesquisadora, regularmente vinculado a este estudo, a fazer uso científico de minha voz e imagem gravada e tirada durante a realização de entrevista e observação.

Por ser verdade, firmo o presente termo que dato e assino.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do Participante: _____

Observações complementares: _____

_____, _____ de _____ de 2018

Local

Dia

Mês

ANEXO

Anexo 1: Parecer do Comitê de Ética – CEP-Humanidades



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ORALIDADE, MEMÓRIA E RELAÇÕES RACIAIS: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO ESCOLAR E OS SEUS ASPECTOS PSICOSSOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA.

Pesquisador: Emanuelle Carne da Silva Souza

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 84215918.8.0000.5690

Instituição Proponente: Programa de pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: FUNDO COORD DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.654.116

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa é resultado de algumas inquietações acerca das discussões sobre relações raciais no contexto educacional, bem como as suas implicações na construção da identidade dos sujeitos tanto no que se refere ao indivíduo quanto ao social. Tem como objetivo a compreensão das aplicações do processo escolar na construção da identidade negra e identificar como eles a significam, usando como principal instrumento metodológico a oralidade – método de pesquisa e técnica da História Oral, objeto da pesquisa e da reflexão históricas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os aspectos psicossociais do processo escolar na construção da identidade de sujeitos negros (a) da cidade de Culabá - MT.

Objetivo Secundário:

- Identificar os significados da identidade negra a partir da oralidade;
- Compreender as relações sociais em torno da identidade negra no ambiente escolar;
- Discutir as implicações dessa construção identitária negra no cotidiano.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

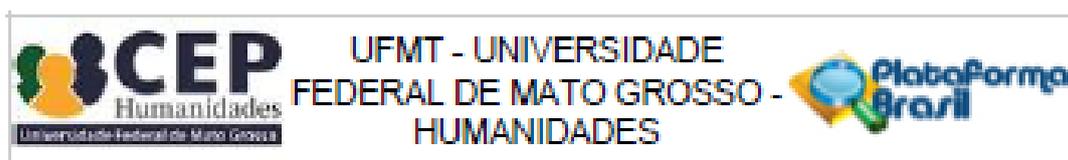
CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: GUIABA

Telefone: (65)3815-8028

E-mail: cephumanas@ufmt.br



Continuação do Protocolo: 2.054.118

De acordo com a pesquisadora: "Risco Mínimo"

Benefícios:

Segundo a pesquisadora: "A contribuição social acontecerá a partir do olhar sobre os sujeitos e seus processos escolares, permitindo que este trabalho seja um processo produtivo e sirva para pensar em novas ações que contribuam na discussão das relações raciais no espaço escolar. A contribuição científica se dará como produto final e contribuirá para o aprendizado acadêmico, o acúmulo de conhecimento científico sobre a temática. Podendo servir de subsídios para as discussões e reflexões na área da educação em nível Municipal, do estado de Mato Grosso e Brasil, ou seja, contribuindo para um novo olhar sobre essas questões sociais".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a comunidade acadêmica e não acadêmica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- A folha de rosto atende aos requisitos.
- O pesquisador apresenta declaração de que a pesquisa será realizada em locais escolhidos pelos grupos não havendo, portanto, necessidade de autorização institucional, ainda assim, a pesquisadora apresenta a Carta de Autorização de uso de uma sala do Programa de Pós-Graduação em Educação, devidamente assinada e carimbada.
- Os modelos dos instrumentos de coleta de dados foram devidamente anexados.
- O modelo do GLE para participantes maiores de 18 anos precisa de adequações.

Recomendações:

Para a versão FINAL:

Inserir no GLE a informação de que o documento deverá ser emitido em 2 vias (e não 2 cópias) e que todas as páginas deverão ser rubricadas pelo pesquisador e participante da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atender a recomendação de:

Para a versão FINAL:

Inserir no GLE a informação de que o documento deverá ser emitido em 2 vias (e não 2 cópias) e que todas as páginas deverão ser rubricadas pelo pesquisador e participante da pesquisa.

Propõe-se a aprovação do presente projeto de pesquisa em relação a análise ética.

Considerações Finais a critério do CEP:

Considerando as Resoluções 466/2012 e 510/2016, e, uma vez que a documentação apresentada

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367
 Bairro: BOA ESPERANCA CEP: 78.060-900
 UF: MT Município: CUIABA
 Telefone: (65)3615-0036 E-mail: cephumanas@ufmt.br



Continuação do Parecer: 2.054.116

atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: **Aprovado.**

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/2016, é atribuição do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente a pesquisa. Ressaltamos as seguintes atribuições do pesquisador: Desenvolver o projeto conforme delineado; Elaborar e apresentar os relatórios parcial (parciais) e final até 60 dias após o seu término (como notificação); Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto. Justificar fundamentadamente, perante o CEP, qualquer modificação (emenda) ou interrupção do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1067782.pdf	27/04/2018 18:00:06		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaraçãodeInfraestrutura.pdf	27/04/2018 17:59:40	Emanuelle Carine da Silva Souza	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	27/04/2018 17:57:53	Emanuelle Carine da Silva Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	27/04/2018 17:57:25	Emanuelle Carine da Silva Souza	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoLivreEsclarecido.pdf	27/04/2018 17:57:12	Emanuelle Carine da Silva Souza	Aceito
Outros	PERGUNTASDISPARADORAS.pdf	31/01/2018 14:19:50	Emanuelle Carine da Silva Souza	Aceito
Outros	TERMOEIMAGEMEVQZ.pdf	31/01/2018 14:19:25	Emanuelle Carine da Silva Souza	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaraçao.pdf	31/01/2018 14:17:44	Emanuelle Carine da Silva Souza	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	31/01/2018 14:17:04	Emanuelle Carine da Silva Souza	Aceito

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: GUIABA

Telefone: (65)3515-8938

E-mail: cephumanas@ufmt.br



Continuação do Parecer: 2.054.110

Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	31/01/2018 14:01:46	Emanuelle Carne da Silva Souza	Aceito
----------------	------------------	------------------------	-----------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CUIABA, 14 de Maio de 2018

Assinado por:
Rosângela Ribeiro
(Coordenador)

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANÇA

CEP: 75.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3615-8008

E-mail: cephumanas@ufmt.br