



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EXPERIMENTAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO**

EVENICE SANTOS CHAVES

**O RACISMO NA TRAJETÓRIA ESCOLAR E
PROFISSIONAL DE PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS**

**Belém
2006**

EVENICE SANTOS CHAVES

**O RACISMO NA TRAJETÓRIA ESCOLAR E
PROFISSIONAL DE PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Olavo de Faria Galvão

**Belém
2006**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca de Pós-Graduação do CFCH-UFPA, Belém-PA-Brasil)

Chaves, Evenice Santos

O Racismo na trajetória escolar e profissional de professoras universitárias / Evenice Santos Chaves; orientador, Olavo de Faria Galvão. - 2006

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2006.

1. Comportamento humano. 2. Experiências de vida. 3. Desenvolvimento da personalidade. 4. Racismo. 5. Relações raciais.
I. Título.

CDD - 20. ed. 150.1943

O RACISMO NA TRAJETÓRIA ESCOLAR E PROFISSIONAL DE PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS

EVENICE SANTOS CHAVES

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Olavo de Faria Galvão (Orientador UFPA)

Profª. Dra. Elizabeth Tunes (UnB)

Profª. Dra. Ana Cecília de Sousa Bastos (UFBA)

Profª. Dra. Regina Célia Brito (UFPA)

Prof. Dr. José Moysés Alves (UFPA)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas abaixo listadas, pela ordem em que entraram, de modo muito significativo, na minha vida.

À Memória das seguintes pessoas:

Everaldo, meu pai, que me ensinou, pelo exemplo, o valor do trabalho e foi um fiel aliado.

Daniel, meu tio, que, desde cedo, me ensinou a gostar de estudar e a ser disciplinada nesse empreendimento.

Enedite, minha tia, que me dedicou carinho, atenção e apoio, em diferentes momentos do meu ciclo de vida.

Seu Cláudio, que me acolheu como a uma filha, durante os meus anos de graduação em Brasília.

Mário, pelo salutar convívio e amizade.

Aos abaixo citados, que permanecem na lida do cotidiano:

Berenice, minha mãe, cuja severidade, ao longo da minha infância e adolescência, me fez aprender a enfrentar adversidades, sem temê-las.

Faninha, minha madrinha, pelo afeto e incentivo às minhas investidas, rumo a novos horizontes existenciais, no meu período de juventude.

Helena, pelo companheirismo e solidariedade em momentos anteriores da minha vida.

Fátima e Cida, pelos laços de irmandade, respeito, amizade, compreensão e cumplicidade, que nos une há mais de trinta e cinco anos.

Maria, Vina, Clara, Claudinho e Célia, pelo vínculo bastante familiar que construímos nos anos 1970, embora não sejamos consangüíneos.

Antônio Marcos, pelo companheirismo em desafiantes jornadas e pela dedicação, nos meus momentos mais críticos.

Vivaldo, professor e colega que, no início da minha carreira docente, valorizou a minha escolha pela extensão universitária e me incentivou.

José Carlos, amigo e colega que, há muitos anos atrás, me seduziu para retomar a pós-graduação.

Sara e Luciana, minhas filhas, pelo sentido que dão a minha vida.

Eduardo, por sua generosidade e pela genuína amizade.

AGRADECIMENTOS

Ao professor **Olavo de Faria Galvão**, meu orientador, pelo respeito às diferenças teórico-metodológicas, pela confiança depositada e pela colaboração.

À **CAPES**, pelo apoio financeiro, sem o qual seria impossível a realização do doutorado.

Às **participantes/informantes**, pela disponibilidade em fornecerem informações, pela sinceridade, pela coragem em revelarem acontecimentos que perpassaram as suas vidas e pela confiança em mim depositada.

Ao companheiro **Antônio Marcos Chaves**, que administrou a nossa casa praticamente durante todo o período de realização do meu doutorado, cuidando, com muito zelo, da minha alimentação, no último mês da jornada. Além disso, foi o leitor e o interlocutor nos momentos de redação da pesquisa, colaborando, de forma inestimável, na revisão do texto e no ordenamento das referências bibliográficas.

Ao **Eduardo**, com quem pude contar em todos os momentos da minha estada em Belém, para a realização do doutorado.

À **Olivia**, mãe de Eduardo, pelo carinho, amizade e momentos de lazer que me proporcionou, durante a minha estada em Belém.

À **Thrissy**, pela amizade, apoio em momentos cruciais, respeito e colaboração na transcrição das entrevistas, na edição, na digitação de partes deste trabalho e na tarefa de ir a bibliotecas tirar xerox de materiais.

À **Marilice**, que foi uma companhia constante, divertida, interlocutora em conversas sobre o caminho político deste país e companheira em muitas situações.

À **Simone** e ao **Emmanuel**, pela amizade expressa, companhia e zelo para comigo.

À **Rosângela Darwich**, pelos momentos de respeitadas discussões acadêmicas, as quais alegraram as minhas tardes de quarta-feira, em um semestre de 2002.

À **Roberta**, ao **Leonardo** e ao **Daniel**, colaboradores na digitação deste trabalho, na checagem de episódios e, ainda, meus interlocutores no local onde ‘me internei’ para analisar dados, interpretá-los e redigir os capítulos 5, 6, 7, 8 e 9.

À **Sônia Sampaio**, colega e amiga que, com prontidão e boa vontade, escreveu o resumo em francês.

À **Luciana**, minha filha, que me ajudou a checar episódios e a digitar partes do capítulo 5.

À **Sara**, minha filha, que redigiu o resumo em inglês.

Ao **Yoanny**, que fez questão de formatar alguns capítulos.

À **Neide**, que cuidou da minha casa, durante o meu período de doutorado.

À **Lione** e ao **Jorge**, minha irmã e meu cunhado, pela acolhida no sítio quando estava muito cansada e precisava repousar.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	vi
LISTA DE TABELAS	xi
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
RÉSUMÉ	xiv
Apresentação	1
1. Introdução	9
1.1. O racismo como modalidade de violência estrutural	16
1.2. As desigualdades raciais na universidade	42
1.3. Objetivo geral	50
1.3.1. Questões específicas	50
2. Enfoques científicos sobre o racismo no Brasil	52
2.1. O racismo científico	53
2.1.1. O darwinismo social	58
2.1.2. A versão brasileira do darwinismo social	61
2.1.3 O embranquecimento	66
2.2. O aporte da democracia racial brasileira	70
2.3. A estrutura econômica e social da escravidão como modelo interpretativo das relações raciais	76
2.4. Contextos específicos como explicação para a manutenção das desigualdades raciais	79
3. O caminho teórico-metodológico	82
3.1. O pesquisador	83
3.1.1. O pesquisador e a conduta ética	84
3.1.2. O pesquisador qualitativo como realizador de bricolagem	85
3.2. Fundamento epistemológico	86
3.3. A cultura	87

3.4. O significado e a experiência humana	89
3.5. A narrativa	90
3.6. A interpretação científica	92
3.6.1. Requisitos para a interpretação científica	93
3.7. A avaliação da pesquisa qualitativa	96
4. Método	98
4.1. O estudo de caso como estratégia de pesquisa	98
4.2. A seleção dos casos	100
4.2.1. Critérios que orientaram a seleção dos casos	100
4.3. O número de casos	100
4.4. As participantes/informantes	101
4.5. Materiais e equipamentos	101
4.6. Técnica empregada: a entrevista narrativa	101
4.6.1. Temas constitutivos da entrevista narrativa	102
4.7. Instrumentos empregados na coleta de informações	103
4.7.1 O questionário sócio-demográfico	103
4.7.2. A lista de complementação de frases	104
4.8. Locais onde foram realizadas as entrevistas narrativas	105
4.9. Procedimentos empregados	105
4.9.1. Na coleta de informações	105
4.9.2. Na transformação dos conteúdos referentes aos itens do questionário sócio-demográfico em dados	105
4.9.3. Na descrição das participantes/informantes	106
4.9.4. No tratamento das informações coletadas na entrevista narrativa	106
4.9.5. Na edição dos conteúdos referentes às informações coletadas através das entrevistas narrativas	107
4.9.6. No processo de construção do sistema classificatório	107
4.9.7. Na análise e interpretação dos dados das entrevistas narrativas	108
4.9.8. Na transformação dos conteúdos da lista de complementação de frases em dados e na análise	108
4.9.9. Na triangulação dos dados	109

5. A organização dos dados da entrevista narrativa	110
5.1. O suporte teórico	110
5.2. A organização dos dados	111
5.3. A elaboração do sistema classificatório	112
5.3.1. Temas emergentes	112
5.4. O sistema classificatório decorrente dos dados produzidos pela entrevista narrativa realizada com a participante/informante preta	113
5.4.1. O tema família	114
5.4.2. O tema escola	117
5.4.3. O tema trabalho	119
5.4.4. O tema militância	122
5.4.5. O tema relações interpessoais	125
5.4.6. O tema obstáculos	127
5.4.7. O tema facilidades	127
5.4.8. O tema lazer	128
5.4.9. O tema racismo	128
5.4.10. O tema estratégias de enfrentamento	131
5.4.11. O tema personalidade	132
5.4.12. O tema perspectivas	137
5.5. O sistema classificatório decorrente dos dados produzidos pela entrevista narrativa realizada com a participante/informante parda	137
5.5.1. O tema família	137
5.5.2. O tema escola	141
5.5.3. O tema trabalho	144
5.5.4. O tema militância	146
5.5.5. O tema relações interpessoais	146
5.5.6. O tema obstáculos	152
5.5.7. O tema facilidades	153
5.5.8. O tema lazer	153
5.5.9. O tema racismo	154
5.5.10. O tema estratégias de enfrentamento	156
5.5.11. O tema personalidade	156

5.6. O sistema classificatório decorrente dos dados produzidos pela entrevista narrativa realizada com a participante/informante branca	160
5.6.1. O tema família	160
5.6.2. O tema escola	163
5.6.3. O tema trabalho	166
5.6.4. O tema militância	168
5.6.5. O tema relações interpessoais	169
5.6.6. O tema obstáculos	172
5.6.7. O tema facilidades	173
5.6.8. O tema lazer	174
5.6.9. O tema racismo	174
5.6.10. O tema estratégias de enfrentamento	175
5.6.11. O tema personalidade	176
5.6.12. O tema perspectivas	180
5.7. Sobre a elaboração do sistema de categorias	180
6. Paula, a participante/informante preta	182
6.1. Descrição da participante/informante	182
6.2. Análise da entrevista: uma descrição explanatória	182
6.2.1. Início do ciclo de vida de Paula	182
6.2.2. Um novo evento na vida da família de origem de Paula	184
6.2.3. A fixação da família na Cidade E	185
6.2.4. O estilo de vida da família na Cidade E	185
6.2.5. Inserindo-se na escola e completando o ciclo formal de estudos	189
6.2.6. Superando adversidades, tendo em vista concluir o ciclo de estudos	208
6.2.7. A trajetória profissional	215
6.2.8. Qual o olhar de Paula sobre si mesma?	230
6.2.9. Qual o olhar de Paula sobre o papel do racismo contra o negro em sua vida?	231
6.2.10. O projeto profissional de Paula	233
6.3. A análise da lista de complementação de frases	234
6.4. A triangulação	238

7. Ilma, a participante/informante parda	243
7.1. Descrição da participante/informante	243
7.2. Análise da entrevista narrativa: uma descrição explanatória	243
7.2.1. Os anos iniciais do ciclo de vida de Ilma	243
7.2.2. Um novo evento na vida da família de origem de Ilma	248
7.2.3. O novo estilo de vida da família	248
7.2.4. Inserindo-se na escola e completando o ciclo formal de estudos	254
7.2.5. Superando adversidades, tendo em vista concluir o ciclo de estudos	276
7.2.6. A trajetória profissional	277
7.2.7. Qual o olhar de Ilma sobre si mesma?	289
7.2.8. Qual o olhar de Ilma sobre o papel do racismo contra o negro em sua vida?	290
7.2.9. O projeto profissional de Ilma	292
7.3. A análise da lista de complementação de frases	295
7.4. A triangulação	299
8. Marise, a participante/informante branca	303
8.1. Descrição da participante/informante	303
8.2. Análise da entrevista narrativa: uma descrição explanatória	303
8.2.1. Os anos iniciais do ciclo de vida de Marise	303
8.2.2. O estilo de vida na família de origem	303
8.2.3. Inserindo-se na escola e completando o ciclo formal de estudos	308
8.2.4. Superando adversidades, tendo em vista concluir o ciclo de estudos	327
8.2.5. A trajetória profissional	328
8.2.6. Qual o olhar de Marise sobre si mesma?	333
8.2.7. Qual o olhar de Marise sobre o papel do racismo contra o negro em sua vida?	334
8.2.8. O projeto profissional de Marise	334
8.3. A análise da lista de complementação de frases	334
8.4. A triangulação	337
9. Considerações finais	339

Referências Bibliográficas 367

Anexos 379

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Tamanho da população brasileira, branca, preta e parda, nos anos de 1890 a 1940	67
Figura 2. Tamanho da população brasileira, branca, preta e parda, de 1940 a 2000	69
Figura 3. Percentual de modalidades de ocupações em 1950	77
Figura 4. Formação escolar da população brasileira branca e não branca com 10 anos de idade ou mais em 1950	78
Figura 5. O tema família, categorias, subcategorias e marcadores temporais	116
Figura 6. O tema escola, categorias, subcategorias e marcadores temporais	118
Figura 7. O tema trabalho, as categorias formal e informal, subcategorias e marcadores temporais	120
Figura 8. O tema trabalho, a categoria outros trabalhos desenvolvidos, subcategorias e marcadores temporais	122
Figura 9. O tema militância, categorias, subcategorias e marcadores temporais	124
Figura 10. O tema relações interpessoais, categorias, subcategorias e marcadores temporais	126
Figura 11. O tema obstáculos, categoria e marcadores temporais	127
Figura 12. O tema facilidades, categoria e marcadores temporais	128
Figura 13. O tema lazer, categoria e marcador temporal	128

Figura 14. O tema racismo, categorias, subcategorias e marcadores temporais	130
Figura 15. O tema estratégias de enfrentamento, categorias e marcadores temporais	132
Figura 16. O tema personalidade, as categorias auto-atribuição de características, enfermidade, subcategorias e marcadores temporais	133
Figura 17. O tema personalidade, a categoria preferências e marcadores temporais	133
Figura 18. O tema personalidade, a categoria avaliações e marcadores temporais	135
Figura 19. O tema perspectivas, categorias e marcadores temporais	137
Figura 20. O tema família, quatro categorias constitutivas, subcategorias e marcadores temporais	139
Figura 21. O tema família, as categorias estilo de vida na família de origem, realização de tarefas, perdas, reconstruções familiares, subcategorias e marcadores temporais	140
Figura 22. O tema escola, categorias, subcategorias e marcadores temporais	142
Figura 23. O tema trabalho, as categorias formal e informal, subcategorias e marcadores temporais	145
Figura 24. O tema militância, categorias e marcadores temporais	146
Figura 25. O tema relações interpessoais, as categorias relativas ao convívio da entrevistada com grupos de pessoas, subcategorias e marcadores temporais	147

Figura 26. O tema relações interpessoais, as categorias amizades e apoio social, subcategorias e marcadores temporais	149
Figura 27. O tema obstáculos, categorias e marcadores temporais	152
Figura 28. O tema facilidades, categorias e marcadores temporais	153
Figura 29. O tema lazer, categoria e marcador temporal	154
Figura 30. O tema racismo, categorias, subcategorias e marcadores temporais	155
Figura 31. O tema estratégias de enfrentamento, categorias e marcadores temporais	156
Figura 32. O tema personalidade, as categorias auto-atribuição de características e aspirações, subcategorias e marcadores temporais	157
Figura 33. O tema personalidade, a categoria avaliações e marcadores temporais	159
Figura 34. O tema família, as categorias e subcategorias constitutivas e marcadores temporais	161
Figura 35. O tema escola, categorias, subcategorias e marcadores temporais	164
Figura 36. O tema trabalho, as categorias formal e informal, subcategorias e marcadores temporais	167
Figura 37. O tema militância, categoria, subcategorias e marcadores temporais	168
Figura 38. O tema relações interpessoais, as categorias relativas ao convívio da entrevistada com grupos de pessoas, subcategorias e marcadores temporais	170

Figura 39. O tema obstáculos, categorias e marcadores temporais	173
Figura 40. O tema facilidades, categorias e marcadores temporais	173
Figura 41. O tema lazer, categoria e marcadores temporais	174
Figura 42. O tema racismo, categorias e marcadores temporais	175
Figura 43. O tema estratégias de enfrentamento, categorias, subcategorias e marcadores temporais	176
Figura 44. O tema personalidade, a categoria auto-atribuição de características, subcategorias e marcadores temporais	176
Figura 45. O tema personalidade, a categoria avaliações, subcategorias e marcadores temporais	178
Figura 46. O tema perspectivas, categoria e marcador temporal	180

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de publicações em quinze periódicos de Psicologia, de janeiro de 1997 a fevereiro de 2006	25
Tabela 2. Publicações focalizadas na temática do negro, em oito periódicos de Psicologia, de janeiro de 1997 a fevereiro de 2006	26
Tabela 3. Percentual de estudantes que ingressaram no ensino de terceiro grau, segundo a cor e a universidade pública	45
Tabela 4. Percentual de negros e brancos na população dos Estados da Bahia, Maranhão, Paraná, Rio de Janeiro e Distrito Federal e percentual de ingresso às respectivas universidades públicas	45
Tabela 5. O racismo em diferentes localidades	234
Tabela 6. O racismo em instituições sociais	236
Tabela 7. O racismo como fenômeno social segregador	237
Tabela 8. O racismo em diferentes localidades	296
Tabela 9. O racismo em instituições sociais	297
Tabela 10. O racismo como fenômeno social segregador	298
Tabela 11. O racismo em diferentes localidades	335
Tabela 12. O racismo em instituições sociais	336
Tabela 13. O racismo como fenômeno social segregador	337

RESUMO

Chaves, E. S. (2006). O Racismo na Trajetória Escolar e Profissional de Professoras Universitárias. Belém, (pp.378). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará.

A pesquisa proposta empregou um aporte teórico-metodológico interdisciplinar e enfocou as desigualdades sociais e raciais no percurso escolar e profissional de professoras universitárias. A literatura brasileira consultada na área da Psicologia não fornece exemplares de pesquisas qualitativas sobre desigualdades sociais e raciais, focalizadas no negro e no branco. Nesse contexto, inseriu-se o presente estudo, que objetivou responder às seguintes questões: 1) há indicadores de desigualdades sociais, produzidas estruturalmente, que perpassaram a trajetória escolar e profissional da pessoa socialmente intitulada de preta, de parda e de branca? 2) há indicadores de desigualdades raciais, quando se compara o percurso de vida da pessoa socialmente intitulada de preta e parda com o da pessoa socialmente denominada de branca? Participaram do estudo três professoras universitárias: uma socialmente definida como branca e duas como negras (preta e parda), pós-graduadas e lotadas em diferentes departamentos de uma universidade pública brasileira. Na coleta de informações, empregou-se a entrevista narrativa, um questionário sócio-demográfico e uma lista de complementação de frases. As informações coletadas foram submetidas a tratamento, que as transformaram em dados. A organização dos dados incluiu o processo de categorização. Os resultados mostraram que a pobreza, indicador de desigualdades sociais, fez parte de momentos da trajetória existencial das participantes/informantes, mas, ao se considerar a cor, verifica-se que há uma relação entre grau de pobreza e a cor das mesmas e entre o grau de pobreza e as escolhas dos cursos que as levaram à profissionalização; que a escolarização foi via de profissionalização e de mobilidade social ascendente para as mesmas; que as adversidades, surgidas ao longo do percurso escolar da branca, da preta e da parda foram superadas, com o apoio social de parentes e/ou amigos e com emprego de estratégias pessoais de enfrentamento às dificuldades; que para a preta, o fato de completar o ciclo de estudos, e ser uma profissional qualificada por dois cursos de graduação e um de pós-graduação, não a eximiu de ser objeto do racismo, quer através de manifestações explícitas, quer através de formas camufladas; que o racismo contra o negro, expresso na discriminação direta ou indireta, foi dirigido à preta e à parda, em diferentes momentos dos seus cursos de vida, enquanto a branca foi apenas observadora de interações sociais racializadas, em situações do seu cotidiano; que a escola e a família consolidaram-se como reprodutoras do racismo contra o negro; que a instituição escolar apresentou-se como um espaço social contraditório, porque, apesar de objetivar a formação de cidadãos, promoveu a exclusão social das participantes/informantes, quando eram crianças pobres e freqüentavam o ensino de primeiro grau, ao colocá-las à margem da participação em atividades recreativas, colaborando na reprodução das desigualdades sociais; que, paradoxalmente, enquanto formadora de cidadãos, a escola apresenta-se como local de materialização do racismo, expresso em interações sociais entre colegas ou entre professora e aluna, independentemente do grau de ensino; que o racismo contra o negro faz parte do processo de (re)construção da subjetividade das participantes/informantes, porém as significações que atribuem a esse fenômeno social diferem, em função dos seus fenótipos e experiências nas relações sociais racializadas; que os seus posicionamentos face ao racismo, e engajamento em movimentos sociais de combate à discriminação racial, relacionam-se ao modo como ele afetou as suas vidas, bem como à visibilidade desse fenômeno, no mundo social e/ou nas suas experiências pessoais; que ser objeto do racismo contra o negro gera singularidades constitutivas do si mesmo e da formação da identidade étnica. Os resultados do estudo poderão contribuir na compreensão de aspectos sócio-psicológicos do racismo, em construções teóricas sobre o tema, na identificação de mecanismos psicossociais de inclusão social excludente do negro, na identificação de mecanismos psicológicos de enfrentamento ao racismo, na elaboração de estratégias de pesquisa sobre o racismo; no fornecimento de subsídios para a elaboração e implementação de programas de combate ao racismo na escola, através de atividades curriculares e extracurriculares.

Palavras-chave: trajetória escolar, trajetória profissional, desigualdades sociais e raciais, negro, branco.

ABSTRACT

Chaves, E. S (2006). Racism through female professors' academic and professional trajectories. Belém, (pp.378). Phd thesis. Postgraduate program in Theory and Research of Behavior. Federal University of Pará.

This research utilized an interdisciplinary theoretical and methodological apparatus and focused on social and racial disparities along the academic and professional way of female professors. Brazilian literature examined in Psychology field does not offer examples of qualitative researches about social and racial disparities with an emphasis on black and white individuals. This way, and in this context, this study was included and intended to answer the following questions: 1) are there elements which indicate social disparities structurally produced that are related to the academic and professional trajectories of individuals socially entitled as black, mulatto and white? 2) Are there elements indicating racial disparities when comparing the life trajectories of those socially entitled as blacks and mulattos to those of the ones socially called whites? Three female professors participated in this research: one socially defined as white and two socially designated as blacks (a black-skinned and a mulatto). They concluded post graduation and work in different departments in a Brazilian public university. A social demographic questionnaire and a list for completing phrases were used as information was collected. The information gathered was converted into data. Data organization included a categorization process. The results showed that poverty, indicative of social disparities, was a reality for the participants during some periods of their existential trajectories, though, when considering skin color, it was verified the existence of a connection between the participant's level of poverty and her skin color, and between the participant's level of poverty and career choices. The results also showed that the schooling process became their path through their professional course in life and ascending social mobility; adversities that emerged along the white, the black-skinned and the mulatto women's life were overcome through support offered by relatives and friends and through the use of personal strategies; that despite the black-skinned professor finished her academic cycle, is a qualified professional who graduated in two different courses and has a post graduation degree, she is still a target for racism, displayed either explicitly, either in disguised ways; that racism toward black individuals, expressed directly or indirectly, was addressed both to the black-skinned and the mulatto women in different episodes of their lives, while the white woman was only an observer of racial social interactions in daily basis situations; that school and family are consolidated institutions that reproduce racism against blacks; that school presented itself as a contradictory social place since, although it pursues the development of citizens, it promoted social ostracism toward the participants when they were poor children attending elementary school, putting them aside during amusing activities, collaborating to the reproduction of social disparities. The results also showed a paradox, from one hand the school is an institution responsible for the upbringing of citizens, on the other hand, it presents itself as a place for the materialization of racism expressed in social interactions among classmates or between the teacher and the student, regardless the grade in which the student is; that racism against blacks is part of a subjectivity (re)construction process, though the meanings they attribute to this process differ according to their phenotypes and experiences in social relations involving a race issue; that the participants' points of view toward racism and engagement in social movements against racial discrimination are related to the way racism affected their lives, as well as to the visibility of this phenomenon in the social world and/or in their personal experiences; that being a target for racism against blacks generates singularities responsible for the constitution of the individual herself and for the construction of an ethnic identity. The results of this study will help us in the understanding of racism's social and psychological aspects, in theoretical constructions about this issue, in identifying psychological and social mechanisms of social inclusion that exclude the black, in identifying one's psychological mechanisms when facing racism, in the elaboration of strategies for racism research, in providing subsidies to the creation and execution of programs that fight racism at school through curricular and extracurricular activities.

Key words: school trajectory, professional trajectory, social and racial disparities, black, white.

RÉSUMÉ

Chaves, E. S. (2006). *Le Racisme dans la Trajectoire Scolaire et Professionnelle de Professeurs Universitaires*. Belém, (pp.378). Thèse de Doctorat. Programme de Post-graduation en Théorie et Recherche sur le Comportement. Université Fédérale du Pará.

La recherche proposée a utilisé un apport théorico-méthodologique interdisciplinaire et elle a traité des inégalités sociales et raciales dans le parcours scolaire et professionnel de professeurs universitaires. La littérature brésilienne consultée dans le domaine de la Psychologie ne fournit pas d'exemplaires de recherche qualitatives sur les inégalités sociales et raciales, concentrées sur le blanc et sur le noir. Dans ce contexte, on a introduit cette étude, dont le but était de répondre aux questions suivantes: 1) Y a-t'il des indicateurs d'inégalités sociales, produites structurellement, qui ont outrepassé la trajectoire scolaire et professionnelle de la personne socialement intitulée noire, métisse et blanche? 2) Y a-t'il des indicateurs d'inégalités raciales, lorsque l'on compare le parcours de vie de la personne socialement intitulée noire et métisse avec celui de la personne dénommée blanche? Trois professeurs universitaires participent à l'étude: une socialement définie comme blanche et deux comme noires (noire et métisse), post-graduées et venant de départements différents d'une université brésilienne. Dans la collecte d'informations, on a utilisé l'entrevue narrative, un questionnaire socio-démographique et une liste de complémentation de phrases. Les informations recueillies ont été soumises à un traitement qui les a transformées en données. L'organisation des données a inclus le processus de catégorisation. Les résultats ont montré que la pauvreté, indicateur d'inégalités sociales, fait partie de moments de la trajectoire existentielle des participants/informateurs, mais on vérifie, lorsque l'on considère la couleur, qu'il y a une relation entre le degré de pauvreté et les choix des cours qui les ont conduites à la professionnalisation; que la scolarisation a été une voie de professionnalisation et de mobilité sociale ascendante pour elles; que les adversités apparues au long du parcours scolaire de la blanche, de la noire et de la métisse ont été surmontées avec le soutien social de parents et/ou d'amis et avec l'usage de stratégies personnelles pour faire face aux difficultés; que pour la noire, le fait de compléter le cycle d'études et d'être une professionnelle qualifiée par deux cours de graduation et un cours de post-graduation, ne l'a pas exemptée de faire l'objet de racisme, soit à travers de manifestations explicites, soit sous des formes camouflées; que le racisme contre le noir, exprimé dans la discrimination directe ou indirecte, a été dirigé à la noire et à la métisse, à divers moments de leur chemin de vie, alors que la blanche a juste été une observatrice d'interactions sociales racialisées, dans des situations de leur quotidien; que l'école et la famille se sont consolidées comme des reproductrices du racisme contre le noir; que l'institution scolaire s'est présentée comme un espace social contradictoire, parce que, bien qu'elle vise à la formation de citoyens, elle a engendré l'exclusion sociale des participants/informateurs, quand ils étaient des enfants et fréquentaient l'école primaire, en les mettant en marge de la participation à des activités récréatives, collaborant ainsi à la reproduction des inégalités sociales; que, paradoxalement, en tant que formatrice de citoyens, l'école se présente comme un lieu de matérialisation du racisme, exprimé dans des interactions sociales entre collègues ou entre professeur et élève, indépendamment du degré d'enseignement; que le racisme contre le noir fait partie du processus de (re)construction de la subjectivité des participants/informateurs, mais les significations qu'ils attribuent à ce phénomène social diffèrent en fonction de leurs phénotypes et de leurs expériences dans les relations sociales racialisées; que leurs positionnements face au racisme et leur engagement dans les mouvements racistes de combat à la discrimination sociale, ont à voir avec le mode selon lequel elle a affecté leurs vies, ainsi que la visibilité de ce phénomène, dans le monde social et/ou dans leurs expériences personnelles; que le fait de faire l'objet de racisme contre le noir engendre des singularités constitutives de soi-même et de la formation de l'identité ethnique. Les résultats de l'étude pourront contribuer à la compréhension d'aspects socio-psychologiques du racisme, dans des constructions théoriques sur le thème, dans l'identification de mécanismes psychosociaux d'inclusion sociale qui excluent le noir, dans l'identification de mécanismes psychologiques d'affrontement au racisme, dans l'élaboration de stratégies de recherche sur le racisme; dans l'apport de subventions pour l'élaboration et l'implémentation de programmes de lutte contre le racisme à l'école, à travers d'activités curriculaires et extra-curriculaires.

Mots-clé: trajectoire scolaire, trajectoire professionnelle, inégalités sociales et raciales, noir, blanc.

APRESENTAÇÃO

Uma via de legitimação da relevância de um tema, como objeto de investigação científica, é a sua ocorrência no cotidiano. No ano de 2000, atuando em atividade de extensão universitária, numa instituição escolar, defrontei-me com um fenômeno social que, apesar de fazer parte das relações sociais cotidianas brasileiras, desde o nosso período colonial, é ideologicamente manipulado e ainda permanece invisível para a maioria da população: o racismo contra o negro.

Remetendo-me à atuação, trabalhei, naquele ano, em uma escola pública de primeiro grau, localizada em um bairro de periferia de Salvador, desenvolvendo uma atividade extracurricular com doze adolescentes, voluntários, idades entre onze e quatorze anos, que cursavam a quarta série do ensino fundamental na referida escola e moravam no bairro onde a instituição de ensino localizava-se. O trabalho, além de envolver esses adolescentes, contou com a participação de dois estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, na condição de estagiários.

Empregando o delineamento da pesquisa-ação, construí um grupo em educação para a saúde (Chaves, 2003a). O tema identificado e trabalhado foi o racismo contra o negro, a partir de solicitações dos adolescentes e, também, das interações entre os mesmos, que ocorreram no início do grupo de discussão. No curso das minhas ações, na extensão universitária, esse tema constituiu-se como uma novidade.

A atuação e a temática do racismo contra o negro foram abrindo caminho para questões a serem desveladas e, como enfatiza Rey (1999), as idéias surgem em qualquer espaço da vida profissional, vão assumindo um nível teórico mais global, iniciando articulações, produzindo análises e interpretações que suplantam o caso individual e geram uma produção conceitual.

Assim, a constatação de relações racistas, na singularidade do grupo educativo, desdobrou-se na necessidade de transpor aquele caso individual para a verificação da abrangência mais coletiva do fenômeno do racismo, em outros espaços e situações do mundo social. O caminho que segui foi a consulta à literatura, onde constatee que o

racismo:

1) É um fenômeno universal, assinalado como tal por Guimarães (1999) e McDougall (2001).

2) Como questão social universal, é um objeto de trabalho na ONU, através da Comissão de Eliminação da Discriminação Racial (McDougall, 2001).

3) É um fenômeno social que se evidencia no Brasil, já explicitado pelo movimento negro, desde há muito tempo, segundo Guimarães (1999) e Santos (1990), embora camuflado, conforme Rodrigues (1995).

4) É um fenômeno social reconhecido pelo governo do nosso país como constitutivo da sociedade brasileira, desde 1995 (Silvério, 2002).

5) É produtor de desigualdades sociais e materializa-se, no Brasil, através das desigualdades raciais (Pereira, 1997; Santos, 1990; Teixeira, 2000).

6) Do ponto de vista psicológico, é produtor de opressão, isolamento social, conflitos (Chaves, 2001), auto-imagem e auto-estima desvalorizadoras do si mesmo e da identidade étnica (Cavalleiro, 2001; Gusmão, 1997).

A invisibilidade do fenômeno, no nosso país, foi evidenciada por Guimarães (1999), ao ressaltar que, através da prática discursiva nacionalista da não racialidade, retira-se a ilegitimidade da discriminação e da segregação, porém tal estratégia não elimina a presença do racismo no cotidiano. Assim, continua o autor, o racismo está presente em discursos e em práticas sociais, embora não seja juridicamente reconhecido.

A consulta bibliográfica também demonstrou que o racismo contra o negro é escassamente estudado pela Psicologia brasileira (Ferreira, 1999a), o que me levou a mergulhar em leituras de construções científicas sobre o referido tema, realizadas por pesquisadores nacionais, em outras áreas do conhecimento científico.

Destarte, o trabalho que desenvolvia com os adolescentes, bem como os estudos que efetuava, clarificaram duas condições que justificavam a relevância do racismo como objeto de estudo científico: a necessidade de pesquisas, no âmbito da Psicologia, e a possibilidade da realização de estudos interdisciplinares, visando a uma compreensão histórica e culturalmente situada do fenômeno.

Iniciei a elaboração de um projeto de pesquisa centrado no racismo contra o negro, tendo em vista conhecer mais sobre as relações sociais racializadas, contribuir, no plano teórico e metodológico, com novas elaborações e fornecer subsídios para a

construção e implementação de projetos de combate ao racismo contra o negro na escola, que possam vir a ser desenvolvidos em atividades curriculares e extracurriculares, nos diferentes graus de ensino.

A revisão da literatura permitiu o enquadramento do estudo do racismo contra o negro nos Estudos Culturais. Segundo Shepperson e Tomaselli (2004), os Estudos Culturais podem ser conceituados como um campo de pesquisa onde se investiga tanto os processos bloqueadores do desenvolvimento da pessoa e suas implicações, como aqueles processos que possibilitam o desenvolvimento do ser humano, a expressão de suas habilidades e decorrentes conseqüências.

Shepperson e Tomaselli (2004) destacam a interdisciplinaridade como principal especificidade dos Estudos Culturais, acentuando que a mesma é condição básica para a apreensão de dimensões constitutivas das diversas condições humanas, ao passo que a transdisciplinaridade proporciona estabelecer relações dialéticas entre questões sociais específicas, com a finalidade de se obter uma integrada compreensão das múltiplas dimensões do contexto humano.

Guareschi, Medeiros e Bruschi (2003) mencionam que os Estudos Culturais focalizam-se em práticas sociais cotidianas, nas quais o sujeito se expressa através de suas ações, sempre ancoradas em contextos históricos, atravessados pelo poder e pela política.

Em síntese, os Estudos Culturais buscam o rompimento de fronteiras entre as disciplinas, na medida que uma pesquisa enquadrada nesse campo apropria-se de conhecimentos sobre um dado tema, elaborados em diferentes áreas, tendo em vista a complementaridade entre saberes científicos produzidos e um entendimento mais global sobre determinado objeto em estudo. Eacosteguy (2003), referindo-se à Psicologia, afirma que os Estudos Culturais objetivam compreender inter-relações entre dimensões constitutivas de uma dada cultura, processos culturais, institucionais e os particulares contextos, sociais e políticos, que articulam o modo através do qual a cultura relaciona-se com a subjetividade humana.

De acordo com Shepperson e Tomaselli (2004), em se tratando dos Estudos Culturais, a interdisciplinaridade não é homologação da indisciplina intelectual, mas a redefinição de um campo de estudos, onde as pesquisas são orientadas por objetos comuns a várias disciplinas, enfocados de maneira interdisciplinar. Salientam como

objetos de estudo compartilhados por diferentes áreas do conhecimento, a etnicidade, o gênero, o corpo, a masculinidade, a classe social, a literatura, a nação, a cultura popular e a mídia.

Então, imbricada na relevância do racismo contra o negro, enquanto objeto de estudo, está a sua complexidade e a necessidade de abordá-lo de forma interdisciplinar, com disciplinamento teórico. Na presente pesquisa, tal enfoque foi empregado sob uma condição: a de complemento entre conhecimentos sobre o racismo contra o negro, gerados em diferentes áreas de estudo, e respectivas disciplinas, que partilhavam a concepção do ser humano como socialmente construído, em contextos políticos e sociais, demarcados por diferentes temporalidades.

A minha tomada de decisão em abordar o racismo contra o negro, de forma inter e transdisciplinar, exigiu que me munisse de conhecimentos provenientes de diversas áreas, elaborados por diferentes autores, todos eles constituindo aportes já consolidados, os quais, no cenário científico, não representavam novidade. Contudo, o meu modo pessoal de articulá-los difere daqueles realizados pelos autores consultados, que construíram os conhecimentos fincados em outros objetivos, diferentes dos meus. Logo, a integração que realizei delineou outra forma de articulação entre diferentes conteúdos científicos.

Além disso, essa integração, a partir de um olhar construído na Psicologia, abriu espaço para uma investigação sobre as desigualdades sociais e raciais, centrada nas experiências humanas que atravessaram trajetórias de vida, nos diferentes espaços do cotidiano de participantes/informantes preta, parda e branca. Os conteúdos das narrativas construídas, no processo de coleta de informações, produziram dados sobre acontecimentos vinculados às desigualdades, sociais e raciais, que fizeram parte dos seus cursos de vida e participaram da configuração e re-configuração de aspectos das suas singularidades.

Bruner (1997) assevera que o discorrer sobre as próprias vivências e o si mesmo é fonte geradora de dados para uma Psicologia culturalmente situada, que focaliza o que as pessoas verbalizam sobre os seus mundos, considerando-se aquele em que relata viver ou ter vivido, e os possíveis, ou seja, aqueles que podem vir a ser. A posição teórica desse estudioso traz à baila que, no entendimento das relações raciais, a subjetividade é relevante, pois, em última instância, cada pessoa é produtora ou objeto

das relações racistas que perpassam as suas experiências sociais, ao longo do processo de desenvolvimento. Essa processualidade configura-se nos cursos de vida, cujos acontecimentos criam oportunidades para a pessoa atuar, relacionar-se, sentir, significar e re-significar concepções e comportamentos, materializáveis nas situações interativas com outros, que, conforme Simão (2004), nem sempre estão fisicamente presentes.

Rey (1997) aborda a subjetividade humana como constituída e constitutiva da história social, argumentando que, por isso mesmo, o sujeito a organiza no convívio com outros. Dessa forma, entende-se que a subjetividade traz em seu bojo a marca do mundo social, através dos sentidos que a pessoa atribui às situações, aos eventos, às relações, às suas próprias realizações, aos conflitos e às frustrações, como ator e autor participante da vida na sociedade. Dito de outro modo, o processo de subjetivação integra a unidade mundo social-sujeito das ações, organizando suas compreensões, seus sentimentos, suas ações e imprimindo qualidade aos relacionamentos humanos, que se estabelecem durante toda a trajetória existencial de cada um, em particular.

Para Hernández (2005), aportes multilaterais e transdisciplinares possibilitam a compreensão de manifestações sociais e psicológicas de grupos e de seres humanos, através do desvelamento da teia de relações e expressões pessoais, tácitas ou explícitas, dialeticamente articuladas, com elaborações culturais e ideológicas. Esse pesquisador, no entanto, adverte que integrar o social com o psicológico não significa psicologizar fenômenos sociais mais amplos, nem sociologizar as situações sociais, porém, entender como determinantes estruturais e das condições de vida material dos seres humanos se entrelaçam. Adita que é necessário articular uma interpretação que englobe mecanismos psicossociais, culturais e ideológicos e explique a conexão entre manifestações sociais da subjetividade e situações humanas constituintes dos fenômenos sociais.

Nessa ótica, estudos centrados na interconexão entre a história social e os processos de subjetivação podem prover conhecimentos sobre diferentes facetas histórico-culturais do racismo contra o negro e sobre aspectos da singularidade de sujeitos, cujos percursos se desenrolam em contextos sociais racializados. A referida interconexão, portanto, confere relevância a pesquisas focalizadas na processualidade inerente ao curso de vida das pessoas, que se desenvolvem nos contextos, nas situações e nas instituições sociais, em movimentos sempre mediados pela participação de outros.

Bento (2002a) ressalta que as pessoas de fenótipo branco são esquecidas como

participantes de estudos, nas pesquisas brasileiras sobre relações raciais, e, em decorrência, o racismo é maciçamente focalizado como uma questão apenas do negro. Nas referências consultadas, não encontrei nenhum estudo enfocando percursos de vida de pessoas negras e brancas ao mesmo tempo, no que concerne às relações raciais brasileiras. Desse vazio, emergiu a necessidade de realizar um estudo que considerasse o negro e o branco como pessoas que, através de suas ações, contribuem para a manutenção do racismo contra o negro ou lutam, por diferentes vias, para a sua modificação, na direção da igualdade racial.

Consoante com o grupo de adolescentes e com o que a literatura me esclareceu, o racismo foi definido como tema desta pesquisa e a escola configurou-se como uma instituição social reprodutora do fenômeno (Cavalleiro, 2001). Esses focos remeteram a quatro questões: 1) se a instituição escolar é mantenedora do racismo, como a pessoa preta e a parda enfrentaram essa adversidade e concluíram o ensino de terceiro grau? 2) como transcorreu a trajetória escolar do preto, do pardo e do branco? 3) como a pessoa branca, no seu percurso escolar, portou-se diante do racismo contra o negro? 4) o que a escolaridade propiciou à pessoa preta, à parda e à branca?

Perpassando tais questões, as experiências de vida de negros e brancos, no mundo escolar, quer como alunos, quer como profissionais do ensino, passaram a fazer parte da possibilidade de pesquisar trajetórias de sujeitos sociais com escolaridade de terceiro grau, posto que as experiências de seres humanos na instituição escolar, enquanto objeto do racismo, produtor do mesmo, ou indiferente a ele, é psicológica, o que legitima o fenômeno como objeto de estudo da Psicologia.

Queiroz (2000) afirma que poucos estudos foram realizados abordando o racismo contra o negro, no ensino de terceiro grau. A pesquisadora, investigando as desigualdades raciais em uma universidade pública, relata que:

... o constrangimento em lidar com a cor está presente em muitos espaços. A UFBA¹ não é, evidentemente, uma exceção. Em outros âmbitos, também acadêmicos, além do distanciamento com relação à questão, os pesquisadores têm, em muitos casos, se deparado com fortes resistências institucionais para investigar acerca das características raciais dos grupos aí presentes. Esse tema está, não raro, cercado de negações, receios, reticências e resistências (Queiroz, 2000, p.17).

As afirmações acima coadunam com o resultado de uma pesquisa implementada

¹ UFBA = Universidade Federal da Bahia.

pela Folha de São Paulo e Instituto Datafolha (Rodrigues, 1995), a partir da coleta de informações com cinco mil pessoas, em diferentes regiões do Brasil. Os achados desse trabalho demonstraram a existência do que o autor denominou de racismo cordial no Brasil: existe, porém é negado ou disfarçado.

Portanto, um estudo centrado no racismo contra o negro, que englobasse o percurso escolar de pessoas, até a conclusão do ciclo formal de estudos e os seus percursos profissionais, como professoras do ensino de terceiro grau, tornou-se imprescindível, pois poderia revelar sobre a ocorrência do fenômeno em diferentes graus de ensino e na universidade, como local de trabalho. A presente pesquisa seguiu essa trilha e será descrita em nove capítulos.

O primeiro capítulo, a introdução, versa sobre conceitos de racismo, de preconceito de cor e de preconceito de raça; funções do racismo; mecanismos sociais e psicossociais de subordinação racial; a unidade inclusão/exclusão social; a categorização social e a opressão; o racismo como uma questão ética; o racismo como modalidade de violência estrutural; os primeiros estudos realizados no Brasil sobre o negro; saberes psicológicos empregados no início do século XX para hierarquizar negros e brancos e para orientar avaliações psicológicas; pesquisas recentes focadas na temática do negro, empreendidas no âmbito da Psicologia brasileira; as desigualdades raciais na universidade brasileira; o objetivo geral deste estudo e as questões a serem respondidas.

O segundo capítulo aborda os enfoques científicos sobre o racismo no Brasil, focalizando o racismo científico e o embranquecimento; a ideologia da democracia racial brasileira; a estrutura econômica e social da escravidão como modelo para a interpretação das relações raciais e os contextos específicos como explicação para a manutenção das desigualdades raciais.

O terceiro capítulo enfoca o arcabouço teórico-metodológico que orientou este estudo, focalizando aspectos epistemológicos; aspectos relativos ao pesquisador; os conceitos de cultura; o significado e a narrativa como fundamentos teóricos ao método; a interpretação, requisitos para a sua realização e a avaliação da pesquisa qualitativa.

O quarto capítulo trata do método empregado nesta pesquisa: a estratégia de investigação empregada; a seleção e o número de casos estudados; a técnica e os instrumentos utilizados na coleta de informações; os critérios empregados nos diversos

momentos da investigação e os procedimentos empregados.

O quinto capítulo expõe a organização dos dados coletados pela entrevista narrativa e conseqüente sistema classificatório.

O sexto capítulo descreve a participante/informante de cor socialmente intitulada preta; a análise e a interpretação da sua entrevista narrativa; a análise e a interpretação da lista de complementação de frases e a triangulação dos dados.

O sétimo capítulo apresenta a descrição da participante/informante de cor socialmente intitulada parda; a análise e a interpretação da sua entrevista narrativa; a análise e a interpretação da lista de complementação de frases e a triangulação dos dados.

O oitavo capítulo traz a descrição da participante/informante de cor socialmente intitulada branca; a análise e a interpretação da sua entrevista narrativa; a análise e a interpretação da lista de complementação de frases e a triangulação dos dados.

O nono capítulo, as considerações finais, discute os principais resultados encontrados à luz dos objetivos do estudo; tece apreciações sobre o método empregado; aponta a necessidade de realização de outras pesquisas e as contribuições deste trabalho.

Por fim, acrescento que redigi a apresentação na primeira pessoa porque julguei que ela descreve parte da minha trajetória na extensão universitária. Ainda adiciono que usei algumas referências secundárias neste trabalho, por não ter acesso aos trabalhos originais e avaliar que conteúdos provenientes dessas fontes eram importantes.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Segundo Guimarães (2004), nas décadas de 1950 e 1960, o racismo, enquanto objeto de estudo científico, era compreendido como ideologia política ou como uma doutrina. No cenário internacional, Banton e Miles (2000) mencionam que, até o final dos anos 1960, o termo racismo era conceituado, na maior parte dos manuais e dicionários, “como doutrina, dogma, ideologia ou conjunto de crenças” (p. 458). Para esses estudiosos, na conceituação do racismo como doutrina, o elemento crítico era a noção de cultura enquanto algo determinado pela raça e isso justificava o argumento da supremacia racial.

De acordo com Guimarães (2004), na década de 1970, nos Estados Unidos, na Europa e, também, no Brasil, modificou-se o entendimento conceitual do que é o racismo. Banton e Miles (2000), no entanto, afirmam que já nos anos 1960, houve um acréscimo de conteúdos no conceito de racismo, o qual passou a “incorporar práticas, atitudes e crenças” (p. 458). Destarte, continuam esses pesquisadores, “o racismo denota todo o complexo de fatores que geram a discriminação racial e designa, às vezes, mais livremente, também aqueles fatores que produzem as desvantagens raciais” (p. 458).

Retomando o contexto sociológico brasileiro, Guimarães (2004) discorre que, a partir de 1955, os estudiosos incorporaram o conceito do preconceito racial e de preconceito de cor, no estudo das relações racializadas. O autor supracitado assinala a contribuição de Oracy Nogueira na conceituação do preconceito racial e a de Florestan Fernandes, em 1965, na elaboração conceitual de preconceito de cor.

Para Nogueira (1985), o preconceito racial são atitudes adversas, dirigidas aos membros de uma dada população estigmatizada, dada a sua descendência étnica ou a sua aparência. Assim, formulou duas variantes do preconceito racial: o preconceito de origem, fundamentado na suposição de que a pessoa descende de um dado grupo étnico, e o preconceito de marca, cujo fundamento é a sua aparência, incluindo-se na mesma o fenótipo, o sotaque e os gestos. Observa-se que Nogueira especificou os fundamentos sociais que demarcam o preconceito racial, mas o atrelou a um processo psicológico, as

atitudes, as quais, embora constituídas por conteúdos sociais, não são os únicos determinantes de qualquer comportamento preconceituoso.

O preconceito é, antes de tudo, um fenômeno socialmente elaborado, que se expressa em idéias culturalmente construídas, das quais se apropriam os seres humanos. Essas idéias são constitutivas do processo de construção de suas subjetividades e dos sentidos que dão significação às experiências sociais humanas. Devido à sua natureza eminentemente social, o preconceito explicita a que quadro referencial de valores, de mundo e de ser humano, cada pessoa adere (Cavalcante, 2004). Dessa forma, não apenas as atitudes, mas outros processos sociais e psicológicos, como, por exemplo, formas hegemônicas de se impor padrões em uma dada sociedade, ideologias que circulam nos contextos sociais, escolhas e sentimentos, fazem parte do preconceito, o que confere a essa categoria o lugar de um processo sócio-psicológico.

Conforme Fernandes (1965), o preconceito de cor é o conglomerado de fatores estruturais, cognitivos e emocionais, que configura um padrão assimétrico de relacionamento humano, explicitado em uma relação racial. Nessa perspectiva, observa-se a delimitação do preconceito de cor como um fenômeno sócio-psicológico.

Guimarães (2004) cita que as pesquisas brasileiras realizadas até os anos 1960 não focalizavam o racismo, mas o preconceito de cor e o preconceito racial. Adita que a introdução do termo foi realizada por Carlos Hasenbalg, no final da década de 1970. Hasenbalg (1979) conceituou o racismo como uma elaboração ideológica, materializada nas práticas sociais de discriminação racial. Quatro anos depois, ele reafirmou o racismo como a expressão de práticas discriminatórias e de estereótipos culturais sobre 'papéis apropriados' ao negro (Hasenbalg, 1983).

A despeito do refinamento conceitual que situa o racismo como uma elaboração social e que envolve mais fatores que a idéia biológica de raça e preconceito, não há unidade na conceituação do termo. Aqui, isso é considerado como salutar, do ponto de vista científico, pois evidencia diferentes esforços na direção do entendimento das diversas facetas que constituem o fenômeno.

Munanga (1998), por exemplo, cita que existem duas vertentes de conceituação do racismo contra o negro. Na primeira, ele é compreendido como qualquer situação conflituosa envolvendo pessoas e implica em desigualdade. Na segunda, entende-se o racismo como uma ideologia vinculada à história da cultura ocidental do século XIX,

que utiliza argumentos biológicos para hierarquizar grupos humanos, tendo em vista a relação de exploração de um sobre outro.

Guimarães (1999) enfoca quatro conceitos de racismo, veiculados na literatura: são explicações empregadas por seres humanos para justificarem as suas preferências, os privilégios e as desigualdades entre as pessoas; são atitudes discriminadoras e preferências que levam ao tratamento diferencial dirigido a outras pessoas a quem se inferioriza, a partir de suas características fenotípicas ou culturais; são manifestações explicitadas por diferentes mecanismos, que mantêm a reprodução de desigualdades sociais e econômicas entre grupos humanos; são características racializadas, usadas para identificar grupos humanos que ocupam posições de desvantagem, nos planos político, social e cultural.

Como se observa, as conceituações abrangem diversas dimensões do racismo: concepção ideológica, atitudes, comportamentos, assimetria nas relações sociais e desigualdades, porém, nos diversos conceitos, essas dimensões apresentam-se de modo compartimentalizado. Então, perde-se de vista a abrangência do fenômeno, pois, em cada uma das conceituações anteriormente descritas, alguma categoria constitutiva do mesmo é privilegiada, em detrimento de outras.

Fenômeno social multifacetado, o racismo envolve a estrutura da sociedade, as decisões políticas, os modos de vida social, os relacionamentos humanos assimétricos, construídos e reconstruídos na cultura, os mecanismos sociais inerentes à sua operatividade e processos psicológicos. Tal complexidade requer a consideração da dimensão estrutural, relacional e psicológica do racismo, quando da conceituação do termo. Contudo, dada a amplitude do fenômeno, os pesquisadores, ao realizarem seus estudos, efetuam recortes, o que implica na produção de vários conceitos.

Retomando as diferentes conceituações apresentadas, concebe-se que todas fazem parte do que socialmente é denominado de racismo e pode-se tentar superar a suposta independência entre os conceitos a partir da compreensão do termo racismo como um construto, conceituado por Mendonça (1988) como construções conceituais abstratas, elaboradas a partir de outros conceitos. Evidentemente, os conceitos que alicerçam um construto devem ser constitutivos do fenômeno que se objetiva cientificamente significar.

Sem pretender o consenso ou esgotar o seu significado, situa-se o termo racismo

como um construto, conceituando-o como a modalidade de violência construída socialmente na história da humanidade, atrelada à formação econômica, à ideologia e à etnicidade, manifestada, de múltiplas formas, nas relações sociais, nas quais os atores sociais orientam suas ações interativas a partir de crenças, constituídas de conteúdos referentes às diferenças étnicas entre pessoas e grupos sociais, tendo-se como resultante a emergência de diversos processos psicológicos.

O papel do racismo na sociedade é delimitado pela ideologia subjacente que lhe dá corpo e se expressa nas crenças raciais. Nas, (citado por Bloom, 1974), sublinha quatro funções das crenças raciais:

1. Propicia justificativas de ordem moral, objetivando manter a assimetria na sociedade, através da negação de direitos e de privilégios a determinados grupos.
2. Impede ações de grupos subordinados na direção das mudanças em suas situações e na sociedade, o que iguala o racismo aos fundamentos da sociedade.
3. Alicerça a ação política e proporciona força contra movimentos na direção da mudança, concebendo-os como ameaça à incerteza econômica e social.
4. Atua como justificador da situação econômica, através da argumentação de que mudanças significarão pobreza para as massas e decréscimo no padrão de vida dos dominantes.

Guimarães (1999) menciona que existem mecanismos sociais de subordinação racial, nos quais as crenças raciais, difundidas através do processo de socialização, operam como estigmas, com a função de demarcar fronteiras entre os grupos humanos. Cita como estigmas: o de raça, calcado na crença racista de uma herança genética definidora de atributos morais, psicológicos e intelectuais de uma pessoa ou grupo social; o de etnia, fundamentado na identidade cultural, regional ou nacional de grupos humanos; o de classe, alicerçado em bens culturais e materiais, a partir dos quais se definem as qualidades morais ou intelectuais de grupos e de pessoas.

Os estigmas e as funções do racismo incorporam a unidade inclusão/exclusão social como constitutiva desse fenômeno. Para Sawaia (1999), essa unidade concretiza-se na sociedade através da exclusão, para ser possível a inclusão, afirmando que “todos estão inseridos de algum modo (...) a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico” (p. 8).

Com relação aos negros escravizados, Chaves (1998), a partir da análise de

documentos históricos, descreveu que a própria condição de escravização no nosso país, ou seja, da inclusão do negro na sociedade brasileira, trouxe, no seu bojo, a proibição da expressão da cultura negra, a dissolução de vínculos familiares, comunitários e afetivos, construídos nas relações cotidianas, pois, ao desembarcarem em terras brasileiras, eram dispersos para diferentes localidades e proibida a manutenção da proximidade entre membros de uma mesma comunidade ou família de origem.

Submetendo-se por opressão aos padrões culturais do colonizador; sendo coagidos e distanciados do exercício da liberdade enquanto possibilidade de tentar o diferente; sendo vítimas de preconceito a partir de sua aparência física; sendo destinatários de crenças culturais sobre sua inferioridade, nada mais plausível que o entendimento da inclusão social excludente do grupo étnico negro, na nossa sociedade, condição ainda presente no contexto brasileiro. Ressalta-se, no entanto, que, no curso da temporalidade, práticas sociais de diferenciação e opressão sobre membros do grupo negro se modificaram, através da reinvenção de formas de subjugação, inferiorização e inclusão excludente, expressas em desigualdades sociais e raciais.

O racismo contra o negro fundamenta-se em categorizações e, historicamente, tem se expressado nas práticas sociais cotidianas, demarcadas por diversas polarizações categoriais como, por exemplo, branco/negro, maioria/minoria, superior/inferior.

Essas categorizações sociais produzem relações interpessoais atravessadas pela opressão. Para Prilleltensky e Austin (2001), a opressão é “um estado de subjugação e um processo de exclusão e de exploração” (p. 41). Os referidos autores esclarecem que a opressão envolve desigualdades estruturais, as quais se manifestam em práticas do dia-a-dia, e caracteriza-se pela obstrução da ação social em processos participativos; pelo mascaramento das desigualdades; pela promoção hegemônica de formas específicas de conhecimento; pelo ato de se ignorar as diferenças entre as pessoas, frente ao exercício do poder, e pela reprodução da injustiça.

Em suma, no fenômeno social do racismo contra o negro, a categorização social e o processo histórico de inclusão/exclusão organizam uma referência, a partir da qual se elaboram preconceitos e consolidam-se discriminações raciais, que perpassam os relacionamentos humanos. Nesses processos relacionais, o poder, solidificado através da coesão e da solidariedade de alguns parceiros sociais, pertencentes a um grupo hegemônico, garante a emergência e a manutenção de relações sociais racializadas, que

discriminam, hostilizam, humilham, subjugam, diferenciam e segregam sujeitos sociais, nos grupos e nas instituições, mas, ao mesmo tempo, garante privilégios àqueles que subjugam.

A compreensão dessa contradição, que nega igualdade de direitos a algum grupo ou a alguns partícipes de qualquer relação social racializada, remete à discriminação, outra dimensão constitutiva do racismo. Discriminar significa instituir distinções, que demarcam fronteiras entre os iguais e os diferentes.

Em se tratando do racismo, interessa focalizar a discriminação racial. Silva Júnior (2002) a conceitua como a via através da qual esse fenômeno social se efetiva e se materializa nos comportamentos. Para o referido estudioso, há duas categorias de discriminação: uma, atrelada a fatores de natureza social, que obstaculiza ou impede o acesso de determinadas pessoas a algumas instituições ou a direitos sociais, e a outra, que inclui um conjunto de comportamentos, os quais atravessam as relações sociais, e se expressam em diferentes ações. Silva Júnior (2002), entretanto, afirma que essas categorias de discriminação se interpenetram.

O enfoque teórico da discriminação por interesse clarifica a interpenetração entre as duas categorias de discriminação racial acima descritas, evidenciando que elas são constitutivas e constituem um mesmo processo. Bento (2002a) advoga que a abordagem à discriminação racial focalizada no interesse vai além do enfoque no preconceito, pois descortina que o racismo origina-se em processos psicossociais. Essa pesquisadora descreve quatro desses processos, intrínsecos ao racismo brasileiro contra o negro: o privilégio dos brancos enquanto espólio da escravidão; a elaboração social e a difusão de uma concepção negativa do negro; a vantagem auferida pela cor ao grupo étnico fenotipicamente branco e o silêncio do branco sobre o papel que desempenha nas relações racializadas. Bento (2002a) os expõe da seguinte forma:

Enquanto espólio da escravidão, o grupo étnico branco manteve a branquitude como modelo de referência para a espécie humana e a elite branca apropriou-se simbolicamente desse referencial, o que colocou esse grupo como superior aos demais, garantiu privilégios e manteve a sua hegemonia, em termos políticos, econômicos e sociais.

Tais vantagens, auferidas pela cor, fortalecem a auto-estima do referido grupo, favorece o desenvolvimento e a manutenção de referenciais positivos sobre o si mesmo,

bem como a autovalorização de características pessoais dos membros do grupo étnico socialmente intitulado de branco. Assim, o anseio do citado grupo étnico em manter seus interesses, perpassado ou não pelo sentimento de rejeição ao negro, pode suscitar a discriminação. Essa, por outro lado, produziu a elaboração e a difusão de um conceito negativo sobre os membros do grupo negro, que macula a sua identidade étnica, enfraquece as suas auto-estimas e os faz sentirem-se culpados pelas discriminações, das quais são objetos.

Além desses, o silêncio ou a distorção sobre o lugar social ocupado pelo grupo branco, nas relações racializadas, resguardam os seus interesses e situa o racismo como uma questão apenas do negro. Esse processo implica na ausência de reconhecimento, por parte de membros da etnia branca, do seu papel na manutenção das desigualdades raciais, permitindo que se justifique o racismo apenas como um legado da escravidão.

Bento (2002a) adverte que, no âmbito acadêmico, os estudos mantêm os brancos afastados das análises e das avaliações sobre o racismo, e, geralmente, se atribui as discriminações raciais contra o negro às desigualdades sociais e às ‘carências’ pelas quais passam os pobres.

Note-se que a pobreza também é encontrada entre as pessoas brancas, porém, as análises centradas apenas nesse indicador de desigualdade social eliminam o olhar sobre a desigualdade racial. Ademais, brancos pobres são portadores do privilégio simbólico da cor e essa prerrogativa coloca os negros no mais baixo patamar de pobreza, situação visível em indicadores como saúde, educação e ocupação.

Bento (2002a) sublinha que os processos produtores e mantenedores de privilégios adjudicados a um grupo étnico, em detrimento de outro, aliado ao sentimento de rejeição ao grupo étnico negro, desembocam na dimensão moral da exclusão, enquanto ausência de comprometimento político com o sofrimento do outro. Assevera que os promotores dessa exclusão, expressa na desvalorização desse outro como pessoa, compartilham, além da ausência de um comprometimento moral, a distância psicológica, relativamente àqueles que são excluídos.

Agora, é imperativo destacar que, no âmbito das relações interpessoais, a discriminação racial pode se manifestar de forma aberta (discriminação direta), o que lhe dá visibilidade, ou de forma velada (indireta), o que lhe confere invisibilidade. Oliveira (2004) coloca que os atos de discriminação indireta são reveladores da inter-

relação entre o preconceito e a discriminação, ao tempo em que evidenciam o disfarce do preconceito, expõem uma ilusória aceitação da pessoa negra e a ausência de reconhecimento aos seus direitos.

Oliveira (2004) menciona que, no nosso país, embora haja leis que coíbam o racismo e observe-se a ausência de confrontos entre negos e brancos, no cotidiano dos brasileiros, existe uma desarticulação entre a esfera pública e os espaços públicos, nos quais a discriminação racial é perpetrada, pois, na vida diária, ocorrem situações interativas entre pessoas negras e brancas, nas quais, ao mesmo tempo, o racismo contra o negro é ocultado e expresso.

Do exposto até então, conclui-se que o racismo contra o negro, enquanto processo relacional, configura-se como uma questão ética, porque, conforme Bezerra (2001), a ética centra-se precisamente no ser humano enquanto ser em relação com outros, e, por isso, só nas ações compartilhadas pode-se atuar eticamente.

Ancorado em outros estudiosos, Bezerra (2001) declara que a ética incide sobre o comportamento humano enquanto produto de influências sociais, o direciona, como também as ações coletivas. Seu papel é o de dimensionar comportamentos individuais e grupais, tendo em vista a promoção da existência humana calcada na justiça e na resolução dos conflitos de interesses.

Assim, no interjogo das relações sociais, a ética é, como acentua Cavalcante (2004), o compromisso com o outro. Para a citada pesquisadora, não é apenas o conhecimento que baliza as relações entre as pessoas, porque, no plano ético, entra em jogo a responsabilidade, a alteridade, o comprometimento com o outro e a vulnerabilidade, sempre presente em qualquer encontro entre sujeitos.

O panorama traçado sobre o racismo contra o negro reflete a contribuição de pesquisadores de áreas como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Educação e o Direito. Subsídios dos seus estudos permitiram a elaboração desta articulação teórica, focalizada em questões conceituais relativas ao racismo, às suas dimensões constitutivas e a processos psicossociais, elaboradores e mantenedores da operatividade desse fenômeno, considerando-se as nossas especificidades histórico-culturais.

1.1. O racismo como modalidade de violência estrutural

Entende-se, aqui, a violência estrutural como um mecanismo de opressão e de

segregação, gerador de desigualdades, intencionalmente organizadas na formação social e econômica brasileira. O racismo contra o negro, produto de um processo de inclusões sociais excludentes, insere-se, de forma histórica, em tal modalidade de violência.

Hasenbalg (1983), ao se referir à estrutura das desigualdades raciais, enfatiza o diferente ponto de partida entre negros e brancos, após a abolição da escravatura. Menezes (1997), a partir da análise de documentos históricos, organizou uma reconstrução da inserção social do negro no Brasil, tendo-se que o seu trabalho desnuda algumas especificidades do período compreendido entre a abolição da escravização e o período republicano.

No final da monarquia, ressaltou a citada pesquisadora, foi instituída uma Guarda Negra, com a função de proteger a família real, auferindo-se prestígio e libertação aos negros que dela participava. Também sublinhou que, a partir da abolição, os negros tornaram-se agregados dos seus ex-donos, a quem dispensavam, por dever, cuidados e cortesias e aqueles que não se subjugavam eram rotulados de vagabundos, perigosos em potencial e precisavam ser vigiados pela polícia.

Observa-se, desde já, que mesmo após libertos, os negros eram contidos por um processo de submissão e de controle coercitivo, constituídos como uma forma de ordenamento social, visando à sua inclusão social excludente. A esse respeito, Menezes (1997) expôs que alguns atos políticos oportunizaram normatizações regulamentadoras da repressão à liberdade, da obrigatoriedade do trabalho, do direito à participação dos brasileiros no processo eleitoral e na educação formal.

Segundo a autora, durante o processo da abolição, a legislação referente ao uso da liberdade impunha ao negro fixar-se em residência próxima ao local onde antes vivia e o mesmo não poderia mudar-se para outro município, por um período de cinco anos. Também deveria ter um trabalho fixo e, caso não o possuísse, era considerado como perigoso, vadio, o mesmo ocorrendo se andasse nas ruas à noite, ainda que retornando do trabalho. Quando não se comportava conforme tais exigências legais, era recolhido à prisão, de modo sumário, ato realizado pelo juiz de paz ou pela polícia, também detentora desse poder.

Menezes (1997) particulariza a descrição da situação em Salvador, onde, até o ano de 1980, os negros eram presos e encaminhados para a Colônia de Pedra Preta sob a justificativa da averiguação, permanecendo nessa condição por 90 dias, ou por tempo

indeterminado, sem que houvesse um processo formalizado ou notificação à justiça. Note-se que ainda hoje a mídia, aqui e ali, denuncia prisões irregulares e até mortes arbitrárias, de pessoas de cor negra.

Menezes (1997) descreve que aspectos da cultura negra também passaram por interdições: durante as cerimônias religiosas, proibiu-se a prática da capoeira e do toque dos tambores, submetendo-os ao controle policial, com a imprensa atuando como difusora do bloqueio à liberdade de expressão da cultura africana. Conforme a citada estudiosa, só em 1938 eliminou-se a proibição ao toque de tambores, graças ao movimento de organização dos negros, mas a liberdade de culto religioso somente foi oficializada em 1976.

O processo de inclusão/excludente do negro na nossa sociedade pós-escravista não termina com o anteriormente descrito. Ainda foram excluídos do direito de votar e, portanto, participar da escolha de seus representantes, no plano político nacional e regional. Segundo Menezes (1997), a reforma eleitoral, instituída em 09 de janeiro de 1881, normatizou como critérios para a participação das pessoas nas eleições o censo pecuniário e a condição de saber ler e escrever, quando o censo demográfico de 1872 enumerava que 83% de analfabetos constituíam a população brasileira. Isso significa dizer que se negou ao contingente de negros, analfabetos, o exercício do voto, só legalmente instituído àqueles não escolarizados na segunda metade do século XX.

Outro aspecto abordado no estudo realizado por Menezes (1997), diz respeito ao projeto de educação primária, aprovado em setembro de 1882, que continha a obrigatoriedade de frequência à escola, para as crianças com idade entre sete a quatorze ou quinze anos. Tal requisito era regulado pela oferta de instituições de ensino disponíveis, todavia deixava de vigorar quando essas se localizavam dois quilômetros além da residência para os meninos e um quilômetro e meio para as meninas. Diante de tal legislação, muitos negros, jovens e adultos libertos, analfabetos e sem residência fixa, foram objetos de exclusão, situação que os deixou em desvantagem, no processo de escolarização. Hasenbalg (1983), ao analisar dados da PNAD¹ de 1979, observou que, dentre os analfabetos, os negros ainda compunham o maior contingente.

A partir do cenário descrito, verifica-se que a exploração do aspecto de reconhecimento, aliado à recusa dos que não se submetiam, criou o momento propício

¹ PNAD: Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios, realizadas pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

para que, sob a forma de guarda, os negros continuassem a proteger alguns de seus algozes, o que implicou na continuidade das suas subjugações aos detentores do poder econômico. Do ponto de vista social, os mecanismos de cerceamento à liberdade, assim como as vias de difusão social de atributos condizentes com o lugar de inferioridade a que foram obrigados a assumir, funcionaram como ancoragem para a formação cultural de uma desqualificadora imagem psicológica do negro.

Por outro lado, a repressão à prática religiosa e ao ritual dos tambores contribuiu para a associação entre o candomblé e o mal, ainda presente nas crenças de muitos brasileiros, conforme se constata na vida cotidiana, onde muitos expressam esse ponto de vista, relacionam tal culto a coisa de negro, desqualificando a religião e esse grupo étnico.

Verifica-se, ainda, que a exclusão do acesso à escola foi politicamente planejada e implementada, porquanto, após a abolição, os negros sequer tinham residência fixa. A esse respeito, Aquino, Vieira, Agostino e Roedel (2002) revelam que as favelas no Rio de Janeiro começaram a ser construídas pelos libertos, porque saíram da escravidão, porém foram despejados nas ruas. Esses autores afirmam que o escravismo deixou como marca a integração dos negros na pobreza.

Em suma, a assimetria nas relações sociais e os impedimentos legais, em função da etnia e do lugar social ocupado, são característicos dos processos de inclusão produtores de exclusão social, gerados e alimentados pela elite branca e pelo Estado. Freire (1977), com muita propriedade, menciona que a constituição histórica da sociedade brasileira traz, no seu bojo, a discriminação e a submissão da população, desde os seus primórdios. O controle coercitivo, a violação de direito à expressão cultural, a restrição ao ir e vir, a restrição ao acesso a bens e serviços, no mínimo, necessários à sobrevivência sócio-psicológica, são marcos que atravessam um longo período histórico da inclusão do negro na sociedade brasileira, que, para a sobrevivência da estrutura de privilégios para alguns, necessita manter a exclusão social de outros.

A ciência brasileira do final do século XIX colaborou com a ordem social que desqualificava o grupo étnico negro e, muitos dos seus construtores, representantes da elite econômica, elaboraram saberes, os quais foram empregados para justificar a hierarquização e o controle sociais.

Os primeiros estudos brasileiros centrados no negro foram de autoria de Nina

Rodrigues (1862-1906). Tomando por base teorias européias, Rodrigues (1939)² elaborou uma versão do racismo científico, ancorando-a na polarização branco/negro. Com base em tipologias e patologias, descreveu o perfil da população mestiça brasileira como inferior e, ainda, as suas supostas características culturais e raciais.

Na mesma obra, fundamentando-se na Psicologia das Massas, analisou o movimento de massa de Canudos, descreveu a personalidade de Antônio Conselheiro, taxando-o de louco, e a despersonalização da multidão liderada por ele, considerando-a mentalmente contagiada por imitação. Rodrigues (1939) situou esse trabalho no campo da Psicologia Social, ao afirmar que “o estado mental participa sempre da *psychologia social* e da *psychologia collectiva*” (Rodrigues, 1939, p. 88).

Para Matamala (1980), um princípio básico da Psicologia das Massas, objeto da Psicologia Social, é o de que um acontecimento de massas decorre de circunstâncias concretas, inerentes a um grupo social, enfatizando que essa é a dimensão psicossocial dos denominados fenômenos de massa. Tal aspecto está presente no trabalho de Rodrigues (1939).

A produção teórica de Nina Rodrigues sobre Belo Monte responsabilizou a loucura de Antônio Conselheiro como a causa daquele movimento social, o que, do ponto de vista político e ideológico, produziu uma legitimação científica alienante para a luta de Canudos.

Rodrigues (1894) também efetuou diagnósticos de crianças que cometeram crimes na Bahia. As noções racistas da inferioridade dos negros, dos mestiços e da determinação da hereditariedade sobre as condutas criminosas, foram os princípios orientadores dos seus estudos de caso, cuja composição técnica envolvia a análise do histórico familiar e da vida social do denominado criminoso, o exame craniométrico (Rodrigues, 1939) e a hipnose (Rodrigues, 1894).

O caráter racista dessas produções foi posteriormente contestado pela ciência, como se verá em outro capítulo, e nada restou desses trabalhos de Nina Rodrigues como contribuição a um modelo psicológico que possa ser empregado na compreensão das

² A obra em questão é o livro denominado “As colectividades anormais”, cujos conteúdos do primeiro capítulo, intitulado “A abasia choreiforme epidêmica no norte do Brasil”, refere-se a uma comunicação proferida por Nina Rodrigues no 3º Congresso Médico Brasileiro, realizado na Bahia, em 15 de Outubro de 1890. Os conteúdos do capítulo seguinte, denominado “A loucura epidêmica de Canudos”, foram publicados em 1898, na França, nos *Annales Médico-Psychologiques*, (maio-junho). Essas informações estão contidas em Rodrigues (1939).

relações raciais brasileiras.

Masiero (2002) realizou uma pesquisa, fundamentada na análise de documentos, explicitando que, no início do século XX, os saberes psicológicos estruturaram estratégias com o objetivo de se estudar comportamentos, doenças mentais e a inteligência do ser humano. De acordo com o estudioso, trabalhos foram desenvolvidos por médicos, filósofos, antropólogos e educadores, comumente referidos como psicólogos, os quais se orientavam pela tese racista de inferioridade do negro, da degeneração do mestiço e pelo movimento da eugenia.

A associação entre a “raça” negra e a doença mental, além de cientificamente orientada pela teoria racista, era evidenciada pelos estudiosos, a partir de justificativas decorrentes dos levantamentos que indicavam maior contingente de negros e mestiços recolhidos em colônias para loucos (Masiero, 2002), como exemplificado abaixo:

A população de Pernambuco era em 1929 de 2.916.000 habitantes conforme a estimativa da Diretoria Geral de Estatística do Estado. Os negros devem estar aí representados por 174.960 pessoas e todas as outras raças com 2.741.040 (...) verifica-se que para 100.000 indivíduos 187 negros são internados por psicopatias contra 107 de todas as outras raças. (Pernambucano e Campos, citados por Masiero, 2002, p. 123-124).

Masiero (2002) encontrou que, em situações da prática profissional, o teste de inteligência, importado da Europa e inspirado nas diferenças individuais, ressaltadas pela visão racista de Galton, foi um instrumento empregado na avaliação da capacidade intelectual das raças. A esse respeito, cita que o teste de inteligência, elaborado por Binet, foi utilizado em avaliações de negros e brancos, no ano de 1932, para estimar as suas capacidades intelectuais:

... num estudo comparativo da capacidade intelectual dos negros e dos brancos, 5% de supernormais entre os brancos e 0,8% entre negros. Equivale dizer que, numa população de 10.000 negros, haveria probabilidade de existir 80 de inteligência superior, ao passo que numa população de 10.000 brancos deveriam produzir-se 500. (Viana, citado por Masiero, 2002, p. 196).

Com relação à prevenção eugênica, Masiero (2002) identificou que, entre 1920 e 1930, o conhecimento psicológico reinante contribuiu na implantação de medidas disciplinares e de profilaxia às práticas religiosas da cultura negra, consideradas como evolutivamente inferior, notadamente no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco e na Bahia.

Masiero (2002) relata, por exemplo, que, no ano de 1934, a Assistência a

Psicopatas do Estado e a Secretaria de Segurança de Pernambuco ampliaram os seus serviços, organizando um procedimento para a avaliação de pais-de-santo e de terreiros, os quais só poderiam funcionar depois de autorização oficial, fundamentada em laudos, como o seguinte:

Este ano prosseguiu normalmente o registro das seitas africanas e centros espíritas. Elevou-se a 13 o número de autorizações fornecidas à Comissão de Censura das Casas de Diversões, da Secretaria de Segurança Pública, sendo examinados pelo Serviço 23 responsáveis (...). São os seguintes os requisitos para o fornecimento dessas autorizações: 1º) saúde psiquiátrica completa de babalorixá ou médium de centro espírita; 2º) determinação de I. M. [idade mental] e Q.I. (escala Binet-Simon-Terman, revisão pernambucana) e perfil psicológico de Rossolimo (adaptação pernambucana) feitos pelo Instituto de Psicologia; 3º) entrega de estatutos e regulamentos das seitas e centros espíritas, assim como as listas dos dias de funções; 4º) registros desses centros em livro especial; 5º) compromisso de não se entregarem à prática ilegal da medicina e permitirem visitas de nossos auxiliares (Cerqueira, citado por Masiero, 2002, p.36).

Do exposto até então, constata-se que os anos iniciais da Psicologia no Brasil foram de grande colaboração às práticas institucionais repressoras, com as quais a nossa disciplina contribuiu para a manutenção de controles sociais racistas, dirigidos aos negros.

Após esse período, a literatura consultada indica que a Psicologia, por muito tempo, silenciou sobre o negro e a discriminação racial. Estudos sobre o racismo contra o negro são escassos nessa área de conhecimento, uma vez que o tema não tem sido privilegiado nas agendas de pesquisa.

Ferreira (1999a), através da análise de documentos científicos, buscou identificar a temática do racismo em trabalhos publicados ou apresentados em congressos, registrados documentalmente na Biblioteca de Psicologia da Universidade de São Paulo e na da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. De início, fez um levantamento bibliográfico, cobrindo o período de 1987 a 1998, e, como resultado dessa etapa, identificou 3.862 artigos, distribuídos em 30 periódicos; 393 teses de doutorado e 656 dissertações de mestrado, perfazendo um total de 4.909 publicações. A seguir, selecionou os trabalhos publicados “que incluíam a temática dos afro-descendentes” (p. 73) e verificou que, do universo total, apenas 12 focalizaram o tema em questão: 2 dissertações de mestrado, 3 teses de doutoramento e 7 publicações que incluíam artigos e resumos de estudos apresentados em congressos.

O resultado desse trabalho sugere duas hipóteses: o fenômeno do racismo existe,

mas é pouco relevante, ou, ainda, que ele existe, é relevante e não tem sido privilegiado como objeto de pesquisa. À primeira vista, a hipótese da pouca relevância pode ser considerada como plausível, pois é consoante interpretar a relevância de um tema tomando-se como critério as publicações disponíveis. Porém, isso significa banalizar o fenômeno social do racismo contra o negro e aceitar, de forma até ingênua, que em Psicologia só se pesquisa e publica o que é relevante, do ponto de vista das demandas brasileiras. Então, uma outra questão decorre: por que a temática, presente no nosso cotidiano, não tem sido privilegiada na agenda da pesquisa?

Retomando Ferreira (1999a), após constatar o número limitado de estudos, o mesmo consultou um pesquisador, doutor em Psicologia, sobre possíveis razões que justificassem a escassez de pesquisas centradas em pessoas que intitulou de afro-descendentes. Ouviu do referido investigador que esse dado poderia ser tomado como indicativo da inexistência de preconceito racial entre os psicólogos, todavia, ainda assim, “a Psicologia estaria negando uma diferença que efetivamente existe nas pessoas desta população” (p. 78). Ferreira, então, levantou outras hipóteses: 1) o reduzido número de trabalhos científicos disponíveis pode evidenciar a falta de interesse do pesquisador psicólogo para com a população de afro-descendentes e isso sugere que se está construindo “uma Psicologia branca” (p. 79); 2) a raça e a origem étnica não são consideradas como relevantes no estudo do ser humano.

O estudo de Ferreira, apesar de apresentar informações sobre os 12 trabalhos de modo muito genérico, permitiu identificar que onze das investigações encontradas contribuem para descortinar algumas questões referentes ao racismo no Brasil: a constatação científica da sua existência frente ao afro-descendente; a negação da presença do racismo nas relações sociais cotidianas pela criança negra e por adultos que ocupavam diferentes lugares sociais; a ausência de relações racistas entre adolescentes brancos e negros, portadores de deficiência mental; a presença de conteúdos racistas na literatura juvenil e em propaganda veiculada na sociedade; o resgate da compreensão de aspectos da cultura negra, presentes no cotidiano brasileiro e no nigeriano; o resgate da identidade étnica a partir da inserção de afro-descendentes no movimento negro e conseqüente enfrentamento às questões de discriminação na sociedade.

Todavia, um estudo identificado por Ferreira (1999a) apresentou como resultado a concepção racista de que a criança negra é menos inteligente que a branca. Tal questão

sugere a existência de pesquisador(es) que, ideologicamente, ainda interpreta(m) resultados de estudos ancorados no racismo de cunho biológico, o qual apregoa a inferioridade intelectual do negro. Ferreira, Calvoso e Gonzáles (2002) argumentam que o pesquisador, como pessoa, é participante ativo e norteador do conhecimento que produz, e esse traz, implicitamente, as suas experiências e pontos de vista, estruturados nas interpretações sobre o objeto em estudo, sempre vinculado a um contexto e a uma história. Vê-se, então, que nem o pesquisador nem a ciência são desprovidos de ideologias, e isso não é novidade, pois, de há muito, essa questão é teoricamente posta.

Entretanto, considera-se que é deveras importante apontar aquelas pesquisas que implicam na inferiorização de qualquer ser humano, negando a sua condição de igualdade, sem a mínima consideração a contextos sociais e a oportunidades que favorecem, dificultam ou impedem o desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

Em síntese, a interpretação de uma criança negra como portadora de menos inteligência que a branca, no contexto acadêmico da Psicologia brasileira, revela o emprego da ideologia racista do final do século XIX, veiculada como científica. Essa é constitutiva da estrutura das desigualdades raciais e a interpretação supracitada remete à afirmação de Hasenbalg (1983) de que fatores constitutivos das desigualdades raciais não devem ser buscados apenas no passado, porque eles também atuam no presente.

Guimarães (1999) ressalta que, contemporaneamente, a igualdade de direitos é constitucionalmente garantida a todos os brasileiros, independentemente da etnia, e inexistem justificativas ideológicas legitimadas por leis, a favor do racismo contra o negro. Tal conquista, adita esse estudioso, não o eliminou do nosso país, porquanto, após o processo de escravização, o racismo consolidou-se na pobreza, na destituição do lugar dos negros na cultura, na economia e na violência verbal, fundamentada em estigmas de cor da pele e de classe, os quais são exteriorizados nas falas que incorporam a noção de inferioridade.

Com o objetivo de traçar um quadro mais atualizado das publicações sobre a temática negra, em periódicos de Psicologia, realizou-se um levantamento nas revistas disponíveis no portal de periódicos da CAPES³, acesso livre. Os critérios para a eleição dessa fonte foram a fidedignidade da mesma e o número de obras cadastradas. Inicialmente procedeu-se à identificação dos periódicos, períodos cobertos, número de

³ CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior.

exemplares de cada periódico e número de artigos publicados em cada revista durante o período coberto. Os resultados estão expostos na Tabela 1.

Tabela 1. Número de publicações em quinze periódicos de Psicologia, de janeiro de 1997 a fevereiro de 2006.

Periódicos	Períodos	Número de exemplares	Número de artigos
Estudos de Psicologia	1997-2004	19	242
Interação em Psicologia	2000-2005	9	107
Interações	2002-2004	5	33
Memorandum: Memória e História em Psicologia	2001-2005	9	77
Psicologia: Ciência e Profissão	2003-2004	8	96
Psicologia: Reflexão e Crítica	1997-2005	23	369
Psicologia: Teoria e Pesquisa	2000-2005	17	117
Psicologia: Teoria e Prática	1999-2005	12	125
Psicologia Clínica	Não específica	9	71
Psicologia da Educação	2005	1	8
Psicologia & Sociedade	2002-2005	9	92
Psicologia em Estudo	2001-2005	12	188
Psicologia Escolar e Educacional	2001-2005	8	63
Psicologia Hospitalar	2002	1	10
Psicologia USP	1997-2005	18	283

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES, acesso livre.

Os dados mostram que de janeiro de 1997 a fevereiro de 2006 foram publicados 1.833 artigos nas 15 revistas científicas analisadas, mas, desse total, apenas dezesseis focalizaram temáticas do negro, o que perfaz um percentual de apenas 0,87% das publicações, nas referidas revistas.

Tal percentual indica a continuidade da escassez de pesquisas realizadas na Psicologia, centradas na temática do negro, como relatado por Ferreira (1999a). Contudo, é impossível comparar o número de artigos identificados por esse autor,

publicados entre 1987 a 1998, com aqueles encontrados no presente levantamento, cobrindo, como já citado, o período de janeiro de 1997 a fevereiro de 2006, porque Ferreira não especificou o número de artigos que localizou, citando apenas que foram 7 publicações, entre artigos e resumos de estudos apresentados em congressos.

Considerando-se os periódicos consultados, verifica-se um tímido aumento no número de publicações que tomam como objeto de estudo aspectos vinculados à cultura negra e ao racismo contra o grupo étnico negro. Observa-se, ainda, uma tendência na Psicologia brasileira em construir conhecimentos científicos que, de um modo geral, ignoram a questão do racismo contra o negro, transformando esse fenômeno social em um epifenômeno.

No levantamento realizado, identificaram-se os periódicos com artigos focalizados na temática negra, o número e o ano de publicações, em cada um deles. Os resultados estão expostos na Tabela 2.

Tabela 2. Publicações focalizadas na temática do negro, em oito periódicos de Psicologia, de janeiro de 1997 a fevereiro de 2006.

Periódicos	Número de artigos	Período coberto
Estudos de Psicologia	1	1997-2004
Memorandum: Memória e História em Psicologia	5	2001/2005
Psicologia: Ciência e Profissão	1	2003-2004
Psicologia: Reflexão e Crítica	1	1997-2005
Psicologia: Teoria e Pesquisa	2	2000-2005
Psicologia & Sociedade	2	2002-2005
Psicologia em Estudo	3	2001-2005
Psicologia USP	1	1997-2005

Fonte: Quinze periódicos de Psicologia disponíveis no Portal da CAPES, acesso livre.

Posteriormente, procedeu-se à leitura dos artigos. Dentre os 16 localizados, 5 centram-se em religiões afro-brasileiras e 11 em temas vinculados ao racismo contra o negro. Esses últimos, por abordarem conteúdos relacionados ao objeto de investigação desta pesquisa, serão descritos a seguir, com o intuito de traçar um panorama sobre

aspectos do racismo que tem sido o foco de interesse de diferentes pesquisadores, na área de Psicologia.

Nos anos 1990, a Revista de Psicologia da USP publicou um pequeno artigo, escrito por uma conceituada antropóloga, cujos destinatários, sem sombra de dúvidas, eram os pesquisadores da área de Psicologia. Schwarcz (1997) não especificou o objetivo do seu trabalho, assinalando, no entanto, que o artigo centrava-se na relevância de se reconhecer a importância dos modelos naturais para a compreensão de especificidades humanas, porém advertindo que não se pode atribuir ao reino da natureza o que é decorrente da cultura. Sobre o impacto da publicação do livro "The Bell Curve", no ano de 1994, nos Estados Unidos, a autora discorre que a explicação das diferenças humanas pela noção biológica de raça, oriunda do século XIX, ainda ocorria no século XX. Ressaltou que no século XIX mensuravam-se as diferenças entre grupos humanos através da frenologia e do cômputo de índices craniométricos, atribuindo-as à Biologia, que hierarquizava supostas raças humanas. Porém, no final do século passado, Murray e Hernstein substituíram a palavra raça por etnia, todavia permaneceram atribuindo à Biologia as diferenças entre escores de inteligência, obtidos por pessoas que compunham diferentes grupos étnicos, verificadas através do emprego de testes mentais. A estudiosa, então, teceu críticas à transformação das diferenças em desigualdades, interpretadas dentro de um referencial de hierarquias valorativas, as quais caracterizam a humanidade pela via das desigualdades ontológicas, decorrentes da biologização das diferenças entre os grupos humanos, desprezando-se o papel da cultura na constituição da humanização dos povos.

O trabalho de Schwarcz (1997) é relevante porque ressalta a abertura de um periódico de Psicologia para a publicação de artigos elaborados por uma cientista de outra área, inclusive criticando fundamentos teóricos e resultados de pesquisa nitidamente racistas, produzidos no âmbito da Psicologia. Ademais, o artigo insere nessa área o debate sobre a operatividade do conceito biológico de raça, que, entretanto, não foi continuado pelos nossos pesquisadores.

O terceiro milênio inaugurou o aparecimento de publicações centradas no preconceito e no racismo. O tema preferencial em 2002 foi o processo de construção da identidade do negro.

Guareschi e cols. (2002) realizaram uma pesquisa, visando a compreender como

o cotidiano de adolescentes pobres e negros, residentes em uma favela de Porto Alegre, era perpassado por discriminações e, também, a identificar que sentidos esses jovens elaboravam, no processo de construção de suas identidades. Os participantes do estudo foram dezesseis adolescentes, oito do gênero masculino e oito do feminino, com idades entre quinze e dezoito anos. Os pesquisadores fizeram uma entrevista com cada um deles e seis grupos de discussão.

Os resultados indicaram que os discursos dos adolescentes giravam em torno de temas focalizados pela mídia e pela discriminação entre classes, manifestadas através das diferenças; que as desigualdades sociais eram evidenciadas na pobreza dos adolescentes e que as desigualdades raciais, expressas no racismo, faziam parte do seus cotidianos. Também mostraram que as avaliações de alguns deles sobre discursos racializados os mobilizavam para identificarem desigualdades entre negros e brancos, emergindo sentidos vinculados à contestação e à resistência ao racismo. Outrossim, alguns adolescentes acomodavam-se frente às desigualdades. Os autores interpretaram que a acomodação do adolescente negro frente às discriminações contribui para a manutenção dos discursos orientados pelo mito da democracia racial e sustenta a invisibilidade das desigualdades raciais.

Esse estudo, com características de pesquisa-ação, dado emprego do grupo de discussão, tem o mérito de criar situações coletivas que permitem ao adolescente construir uma compreensão sobre o papel do racismo em suas vidas e na constituição de sua identidade social, ao tempo em que produz um conhecimento sobre formas de expressão do racismo no cotidiano de jovens favelados e seu impacto na construção da identidade étnica.

Ferreira (2002) redigiu um ensaio, fundamentado em alguns acontecimentos que perpassaram a vida social de membros de uma família negra, explicitando que nesse trabalho procurou “ampliar a compreensão sobre alguns processos envolvidos na construção da identidade do brasileiro afro-descendente” (p.71). Para tal, analisou pequenos depoimentos de três mulheres, pertencentes à mesma família negra.

Descreveu que a família era do tipo nuclear, composta pelo pai, pela mãe e por três filhos, sendo dois de gênero feminino e um do gênero masculino. Atentando para o processo de construção das identidades, ressaltou cinco acontecimentos que marcaram transições na re-construção das mesmas, nessas pessoas.

O primeiro acontecimento abordado referiu-se à ausência de conversas sobre questões raciais e experiências de preconceito na família, quando os filhos eram crianças, enfatizando-se que quando focalizadas, eram feitas de forma jocosa e consideradas como insignificantes.

O segundo acontecimento aludiu à cor que os filhos atribuíam aos pais e a si próprio: o genitor e o irmão sempre foram considerados como de cor preta; Neusa era designada como branca; Rosa se autotranscrevia como morena e Sandra como mulata.

O terceiro acontecimento envolveu as experiências de duas irmãs que as levaram a perceberem-se como diferentes, através da desvalorização da estética negra e dos referenciais de beleza, centrados na estética branca. Um, advém do depoimento de Rosa, segunda filha do casal, que relatou ter se descoberto como diferente no início da sua vida escolar, dada a sua cor escura. A mesma avaliava que era sujeira e, ao banhar-se sozinha, se esfregava, com vigor, para retirá-la do corpo. O autor não precisa o período da vida escolar ou a série que ela cursava, quando isso ocorreu. O outro acontecimento, descrito por Sandra, a filha mais velha, explicitou que, na escola, experienciou o preconceito, devido à textura do seu cabelo. Uma vez o alisou, mas foi ridicularizada.

O quarto acontecimento, alusivo a uma situação de racismo explícito, foi exposto por Sandra: membros da sua família compareceram à festa de aniversário de um conhecido, mas o seu pai chamou a atenção do filho, porque amigos estranhos queriam ingressar na festa. Esse evento os fez desistir de entrar. Ressalta-se que o pesquisador não especificou que membros da família estavam presentes naquela ocorrência, nem fez menção ao período do curso de vida de Sandra e dos irmãos, quando isso aconteceu.

O quinto acontecimento relatado foi o de que, na atualidade, todos os membros da família se autodefinem como negros, independentemente da tonalidade da pele. O autor do ensaio ressaltou que eles já militavam no movimento negro.

Ferreira (2002) interpretou que Rosa e Sandra inicialmente referenciavam-se pela estética branca, porém as experiências com o preconceito racial desencadearam a reconstrução de um processo identitário nos membros daquela família, que se tornaram negros. Ressalta que o processo de reconstrução da identidade envolve a ocorrência de situações nas quais a pessoa negra passa por experiências em que é vista como portadora de menor valor, conscientizando-se, então, da rejeição e passando a incluir-se no grupo dos racialmente discriminados: os afro-descendentes. O estudioso concluiu

que rejeições, bem como a aquisição de informações sobre aspectos histórico-culturais da experiência social dos negros, são condições que influenciam a identidade.

A importância do trabalho de Ferreira (2002) está na identificação de rupturas e de reconstruções no permanente processo de construção da identidade étnica, a partir de ocorrências que tomaram lugar nas experiências sociais de pessoas negras, relatadas pelas mesmas.

O papel da mídia como transmissora de estereótipos raciais foi objeto de um estudo realizado por Roso e cols. (2002). Esses pesquisadores analisaram os conteúdos ideológicos embutidos em duas propagandas transmitidas pela televisão: uma, referente a uma calça jeans, a Blue Steel, e outra, referente à telefonia, veiculada pela Embratel. O objetivo do estudo foi o de elaborar um entendimento sobre o que as propagandas representam, a que se referem e o que está sendo transmitido.

Com relação à propaganda da calça jeans, os pesquisadores ressaltaram que os *close-ups* eram maciçamente dirigidos ao casal branco. Os personagens brancos, suas aparências e as roupas que usavam eram indicativos de que representavam o padrão de beleza e de costumes hegemônicos, expressos no estilo *clean*, enquanto os negros, bem como o de aparência latina, representavam o estilo das minorias, evidentemente inferior ao do branco. Os estudiosos interpretaram que a mensagem transmitida, a partir dos modos de vestir, é a de que se a pessoa de um grupo minoritário usar o jeans igual ao dos brancos, se tornará tão bacana quanto eles. Assim, comprar a calça iguala a minoria à maioria e a faz pensar que não será discriminada ou excluída.

Outro aspecto enfatizado foi o local, o tipo de movimento da câmara e a música que acompanhava os passos dos protagonistas dos dois grupos, fatores que remetiam a situações de assalto: os bandidos, representados pela minoria, atacavam, e as vítimas, protagonistas do grupo majoritário, reagiam, observando-se que a última verbalização era de um negro, cuja fala era de imposição, autoritarismo e afronta. Essa ação foi interpretada pelos investigadores como representativa do único momento onde membros da minoria detinham o poder de reivindicar, porém a reivindicação de um objeto desejado assentava-se no desejo da maioria. Então, continuam os pesquisadores, a análise do enredo desvelou contradições da sociedade de consumo, que fomentam o acesso de todos aos produtos, todavia a minoria não tem acesso à aquisição do que é veiculado. Dessa forma, a simulação de um acontecimento que se assemelha com a de

um roubo, atribuído a membros da minoria, é abrandada, pois o negro não é um assaltante, apenas quer saber do branco onde ele comprou a calça jeans.

Roso e cols. (2002) descreveram que na propaganda da Embratel, a anunciante era branca, jovem, vestia-se de branco, mas apenas a gola da roupa era exposta. Também aparecia um casal branco, formado por portugueses obesos de meia idade, com a mulher segurando um rolo de massas, e uma jovem negra, uniformizada de empregada doméstica, com roupas justas e curtas. No enredo, o casal detinha o poder sobre o telefone e a doméstica que, para obter a permissão de usá-lo, lança mão da sedução. Os *close-ups* focalizavam, preponderantemente, as pernas e as nádegas da negra e aqueles dirigidos à portuguesa focavam gestos e posturas, indicativos do quão era brava.

Os pesquisadores aditaram que a propaganda significava o telefone como um instrumento para suavizar a saudade, aproximar e mudar as relações sociais entre as pessoas. Ainda fomentava a ilusão de um mundo sem barreiras, onde as pessoas são iguais e as que não o são, precisam sê-lo.

Roso e cols. (2002) interpretaram que os estereótipos, contidos nas duas propagandas, transmitiam a mensagem do negro como vadio: na primeira, os rapazes representantes do grupo minoritário estavam parados na rua, como assaltantes ou vagabundos, enquanto que na segunda, a empregada estava uniformizada, porém em um botequim. Na propaganda da Embratel, transmitia-se a imagem da negra como objeto sexual, sedutora do português e a da senhora branca como a de uma esposa ciumenta. Por outro lado, o seu marido foi caricaturado como o bondoso português, que apenas ajuda a empregada a dirimir a saudade.

Os pesquisadores também interpretaram que a propaganda da Embratel punha em relevo a herança colonial e, apesar da bondade do português, a diferença entre o ser branco e o ser negro estava explícita, pois o primeiro era detentor do dinheiro e do telefone e o segundo, uma mulher negra, não possuía o referido bem, não era escrava, mas não era patroa. Ainda assinalaram que as falas desnudavam os tipos de relações entre brancos e negros, pois as propagandas indicavam que os brancos sempre têm as respostas, decidem e mandam, enquanto às minorias só compete perguntar e obedecer.

Roso e cols. (2002) concluíram que a divisão das pessoas, a partir das roupas e da aparência, é um ponto representativo da realidade social em que se vive: a estratificação dos grupos pela classe social e a propaganda como via de produção de

desejos, no mundo capitalista. Por fim, afirmaram que as duas propagandas analisadas fortaleciam a autodiscriminação, por parte de membros dos grupos minoritários, através da internalização de auto-imagens desvalorizadoras.

Como relevância desse estudo, menciona-se a análise de propagandas como uma estratégia que revela a televisão, e a publicidade que nela circula, enquanto instrumentos de colaboração ao processo de manutenção de ideologias que supervalorizam o grupo étnico branco, o apresenta como modelo e, ainda, expõem as posições sociais socialmente prescritas para o branco e para o negro, na nossa sociedade. Destarte, as duas propagandas, além de serem fábricas de desejos de consumo, contribuem, através da veiculação de duas formas de discriminação indireta, para a manutenção das desigualdades sociais e raciais. No plano psicológico, os anúncios publicitários atuam sobre o processo de construção de auto-imagens, compatibilizando-o com a valoração social auferida à cor da pele e ao poder aquisitivo, posto que expõem a hierarquização dos grupos étnicos como naturais e não como valores socialmente construídos e mantidos pelas elites hegemônicas, que são brancas.

Em 2003, três artigos foram publicados: dois teóricos e um relativo a pesquisa empírica. Os conteúdos dos mesmos serão explicitados a seguir.

Silva (2003) elaborou um artigo, focalizando o preconceito. Partindo da tese de Luiz Mott de que Zumbi era homossexual, o autor denunciou que o movimento negro não aceita a atribuição dessa opção sexual àquele herói negro. Em seguida, discorreu que o homossexualismo nem sempre foi tratado com preconceito, exemplificando que na Grécia antiga era até privilégio dos homens e, no século XVIII, a medicina psiquiátrica foi a primeira a rotular a opção sexual por parceiros do mesmo sexo como uma doença. Conforme o autor, pairam dois preconceitos sobre o negro homossexual, os quais geram um duplo sofrimento nas pessoas que se encontram nessa condição. Por fim, situou o preconceito que recai sobre os grupos minoritários como uma questão eminentemente ética, porquanto faz parte de uma intolerância para com as diferenças e nega o lugar de iguais a qualquer outro, ou seja, a seres humanos que estão no mundo.

Apesar de singelo, esse artigo é importante porque revela a dimensão ética do preconceito, bem como o preconceito entre negros que lutam contra as desigualdades raciais. Clarifica, pois, que em cada grupo étnico e em cada um de seus membros, habita algum tipo de preconceito, o que precisa ser enfrentado, porque, como já declarado por

Fernandes (1972), o brasileiro tem preconceito de ter preconceito.

Chaves (2003b) publicou um artigo teórico, objetivando contribuir com a reconstrução histórica da Psicologia Social no Brasil. No trabalho, abordou a influência de idéias advindas do evolucionismo biológico e social, nos primórdios da construção desse campo da Psicologia, em nosso país. Discorreu que o paradigma do racismo científico foi impulsionado por Nina Rodrigues (1862-1906). Conteúdos desse trabalho já foram sublinhados neste capítulo. Uma implicação apontada pela autora foi a hegemonia desse paradigma no contexto brasileiro, até a década de 1930, mas, a partir de então, perdeu terreno como via científica explicativa das diferenças entre os grupos humanos. Porém, o racismo permaneceu, enquanto fenômeno socialmente construído.

A relevância do referido estudo concentra-se na explicitação de raízes históricas racistas na ciência brasileira, questão silenciada no cenário da nossa Psicologia. Aliás, Harris (1997), ao aludir à história universal da referida disciplina, ressalta que a reconstrução da mesma tem ignorado, por demais, a influência dos fatores políticos e ideológicos na sua trajetória. Isso, para o autor, obscurece a visão de como os contextos sociais exercem influências nos temas orientadores de pesquisas e em conteúdos científicos produzidos.

Pereira, Torres e Almeida (2003) realizaram um estudo experimental, com o objetivo de verificar o efeito de um discurso que justificava a discriminação racial sobre as formas de expressão do preconceito racial. Os participantes foram 120 estudantes que cursavam o primeiro ano de graduação em Psicologia e esses foram aleatoriamente alocados em dois grupos. Distribuiu-se aos grupos um texto, descrevendo a situação da gerente de um estabelecimento comercial, que necessitava contratar uma vendedora para a loja. Por isso, anunciou a oferta de emprego em um jornal, solicitando às interessadas a remessa dos seus currículos, para serem analisados. A avaliação dos mesmos indicou que os dois melhores eram de duas mulheres, com características profissionais e competências idênticas. A gerente, então, as convocou para uma entrevista e, nessa situação, observou que uma era de cor negra e a outra, de cor branca. No grupo controle, acrescentou-se que quando a gerente defrontou-se com a cor da pele das moças, sem ter dúvidas ou apresentar justificativas, contratou a branca. No grupo experimental, aditou-se uma justificativa para a contratação, na qual a gerente não se percebia como uma pessoa preconceituosa.

Na coleta de dados, aplicou-se uma escala de sete pontos, solicitando-se aos estudantes que indicassem a sua preferência pessoal pela cor da pele de vendedores, quando se dirigiam a uma loja, para fazerem compras. Com o intuito de se avaliar os princípios organizadores referentes à tomada de decisão da gerente, foi aplicada uma escala do tipo Likert, de sete pontos, contendo oito adjetivos e os estudantes deveriam indicar o quanto cada um deles se aplicava à decisão da gerente. Para avaliar a tendência à tomada de decisão dos alunos, acerca da contratação da pessoa de pele negra ou branca, pediu-se aos participantes que se colocassem no lugar da gerente e indicassem a sua decisão, posicionando-a em um item apresentado sob a forma de diferencial semântico, com a tendência à contratação da negra situada no lado esquerdo e a de contratação da branca localizada no lado direito.

Os resultados indicaram que: a preferência dos alunos, quando entram em uma loja para fazerem compras, independe da cor das vendedoras; os estudantes julgaram membros da nossa sociedade como preferindo o atendimento realizado por pessoas de cor branca; a representação dos estudantes sobre a discriminação efetuada pela gerente organizava-se em torno da avaliação da sua capacidade profissional e da percepção do quanto ela foi justa, verificando-se que os participantes do grupo experimental consideraram a decisão da gerente injusta, mas tenderiam a tomar a mesma, ou seja, contratar como vendedora da loja a moça de cor branca.

Pereira, Torres e Almeida (2003) interpretaram que o isentar-se de ser preconceituoso e afirmar que a sociedade brasileira o é, explicita uma ambigüidade, decorrente da utilização de argumentos conflitantes, que circulam na sociedade. Assim, os conteúdos sociais expressos pelos participantes constituem, para os pesquisadores, o campo representacional das relações raciais brasileiras. Eles ainda apontaram, como limite do delineamento empregado na pesquisa, a impossibilidade do mesmo de prover a verificação de processos ideológicos subjacentes à construção dos discursos analisados, por que os mesmos são construídos nas históricas relações que os grupos estabelecem em cada cultura e essa não é passível de ser experimentalmente reconstruída.

A pesquisa descrita é relevante porque insere o método experimental no rol das formas de investigação do racismo contra o negro no Brasil. Embora se observe que os autores apontaram um limite do delineamento experimental, os resultados conformam a

interpretação já elaborada por Fernandes (1972), de que o brasileiro tem preconceito de ter preconceito. Esse posicionamento pessoal de membros da nossa população fortalece a invisibilidade do racismo contra o negro no Brasil, e também atua como um dos mantenedores da dissimulação de ações racistas. Um resultado obtido por Pereira, Torres e Almeida (2003), relativo à avaliação da decisão da gerente, por parte dos estudantes, evidencia essa dissimulação: aqueles que julgaram a escolha da moça de cor branca como uma decisão de natureza profissional, se posicionaram mais favoravelmente à discriminação. Mas, aqui, questiona-se: como atribuir a escolha a um profissionalismo, se as duas moças estavam na mesma condição, quanto à competência para ocupar o cargo de vendedora? Certamente que o critério cromático foi o incidente crítico e a justificativa para a contratação, assentada no suposto profissionalismo da gerente, nada mais é que uma forma de se mascarar a discriminação racial.

O ano de 2004 ofereceu aos estudiosos do racismo três publicações: uma teórica, que abordou aportes teóricos sobre o racismo, e duas pesquisas de natureza quantitativa, que focalizaram temáticas constitutivas desse fenômeno social.

Lima e Vale (2004a) detiveram-se em enfoques que se concentram nos modos contemporâneos de expressão do preconceito e do racismo. Abordando esses fenômenos no contexto norte-americano, esses estudiosos mencionaram que novas formas de manifestação do racismo contra o negro estadunidense surgiram, a partir de 1970, e que as mesmas têm sido estudadas pela Psicologia Social norte-americana, resultando em quatro pontos de vista teóricos, quais sejam:

O racismo simbólico, decorrente da resistência dos brancos aos direitos civis conquistados pelos negros, em 1970. Essa forma de racismo se expressa na percepção do negro como uma fonte de ameaça à cultura e aos valores brancos, nas crenças de que os afro-americanos estão avançando muito na luta pela igualdade de direitos, bem como no desejo branco de limitar as políticas de ação afirmativa.

O racismo moderno, que se explicita nas crenças e nas avaliações que apregoam a inexistência de discriminação no presente, porque atualmente os negros podem competir e consumir o que aspiram; que os afro-americanos, enquanto grupo étnico, estão em um processo muito rápido de ascensão econômica e ocupam espaços onde não são bem aceitos; que os negros têm construído demandas e utilizado meios injustos ou inadequados para supri-las e que as instituições sociais estão fornecendo mais atenção

ao negro do que eles merecem.

O racismo aversivo, configurado em um paradoxo norte-americano, decorrente da crença em uma sociedade cristã e democrática e da real segregação do negro, que é violentamente objeto de discriminação nessa mesma sociedade.

O racismo ambivalente advém das seguintes percepções: os negros, quando comparados aos brancos, estão em desvantagem e, ao mesmo tempo, são considerados como desviantes. Tal contradição se expressa em relacionamentos onde aparentemente se aceita o negro, porém os comportamentos dos brancos revelam o preconceito.

Com relação à Europa, Lima e Vala (2004a) destacaram que o ponto de vista formulado para explicar o preconceito contra membros de grupos étnicos, provenientes de ex-colônias, é intitulado de preconceito sutil. Esse se manifesta de forma disfarçada, através da defesa de valores tradicionais; da percepção de que os membros dos referidos grupos étnicos atuam de modo incorreto e censurável, quando procuram a realização social; do exagero das diferenças culturais entre os europeus e os não europeus, desqualificando-se aspectos da cultura dos imigrantes e, ainda, através da ausência de simpatia e de admiração para com eles.

Com relação ao Brasil, Lima e Vala (2004a) afirmaram que, no ponto de vista do racismo cordial, as novas formas de expressão do racismo se manifestam em conteúdos de piadas, em ditos populares e em brincadeiras, com fundamentos raciais. Os autores concluíram que os modos velados de expressão do racismo são mais perniciosos que o racismo explícito, porque são mais difíceis de serem identificados e combatidos.

O trabalho de Lima e Vala (2004a) aborda, preferencialmente, construções teóricas elaboradas nos Estados Unidos e na Europa, cujas condições históricas, culturais e contextuais diferenciam o racismo presente naqueles países do racismo brasileiro. Por outro lado, esses pesquisadores situam a noção brasileira do racismo cordial como um aporte teórico, quando Turra e Venturini (1995) cunharam a expressão apenas para designar que o nosso racismo é velado. Enfoques teóricos contemporâneos sobre o racismo no Brasil foram consolidados por sociólogos e antropólogos, como será visto no próximo capítulo.

Ao fazer um balanço da área, Guimarães (2004), pesquisador sociólogo, enfatiza que no estudo do racismo contra o negro, o desafio atual é o de se identificar as suas formas ampliadas de expressão, em nosso país, e os modos sutis através dos quais ele se

manifesta. A apropriação dessa literatura, por parte Lima e Vala (2004a), seria proveitosa, pois geraria uma revisão teórica sobre o racismo e o preconceito de cor no Brasil. É pertinente ressaltar que a Psicologia brasileira ainda não construiu uma teoria sobre o racismo.

Lima e Vala (2004b) estudaram o efeito da cor da pele na avaliação do sucesso e do fracasso de negros e brancos, por parte de estudantes universitários brancos. Coletaram dados com 78 estudantes brancos, do curso de Psicologia de uma universidade particular, localizada em Aracajú, porém os autores informaram que apenas foram analisados aqueles relativos a 71 participantes.

Empregaram-se três tipos de instrumentos, na coleta dos dados. O primeiro continha um cenário que descrevia uma situação, onde um grupo de brasileiros obtinha sucesso econômico e social, acompanhado de uma fotografia de três homens, brancos ou pretos, que representavam o grupo de sucesso. O mesmo procedimento foi utilizado em outro cenário apresentado, só que o mesmo reproduzia uma situação de fracasso. O segundo instrumento constava de uma lista de traços, denominados pelos autores de naturais e culturais e, dentre eles, os participantes deveriam atribuir aqueles traços que julgassem representar o grupo de sucesso ou o de fracasso. O terceiro instrumento a ser preenchido foi uma escala tipo Likert, onde os participantes deveriam indicar a cor da pele dos três homens que viam na foto. Os pesquisadores ressaltaram que as fotos eram das mesmas pessoas, manipulando-se a aparência e roupa.

Os resultados obtidos mostraram que não houve uma relação significativa entre a cor da pele e a atribuição de traços. Destaca-se que na lista de traços, anteriormente validada pelos pesquisadores, apenas o conjunto daqueles intitulados como positivos diferenciou-se significativamente do conjunto dos intitulados como negativos.

Ao analisarem a relação entre cor da pele, características culturais e sucesso, os resultados indicaram que os negros avaliados como pessoas de sucesso eram descritos como branqueados, em termos de características culturais. Dito de outro modo, os negros que obtiveram sucesso, vistos como embranquecidos, não foram avaliados a partir de características naturalizadas.

Os autores concluíram que o racismo encoberto, dirigido ao negro, não mais se expressa pela negação de características positivas e, conseqüentemente, pela atribuição de traços naturalizados, porém pela atribuição de características culturais avaliadas

como positivas, ao negro que obtêm sucesso.

A partir do contexto geral da pesquisa, supõe-se que as características culturais, julgadas como positivas, relacionavam-se aos homens que representavam o grupo étnico branco e os negros, representados como pessoas de sucesso social, portavam essas características. Isso remonta à desqualificação de aspectos culturais do grupo étnico negro e seus representantes, para obterem sucesso, têm que negá-las e embranquecer.

Um valor dessa pesquisa está no enfoque interpretativo ao branqueamento. Todavia, deve-se atentar para os resultados da validação da lista de traços, os quais demonstraram que a dimensão de traços de cultura positivos não se diferenciou da dimensão de traços de natureza positivos, o que também ocorreu com os traços de cultura e de natureza negativos. Tal ausência de discriminação compromete os achados do estudo de Lima e Vala (2004b).

Outro limite desse estudo experimental é a impossibilidade de se estudar a cultura como contexto de produção e manutenção do embranquecimento no Brasil. O entendimento do nosso processo de branqueamento biológico e cultural passa pela compreensão do papel que as dimensões de natureza histórica, cultural e social exercem na delimitação e continuidade modificada desse processo, o que significa dizer que estudos sobre o embranquecimento requerem outro delineamento de pesquisa. Todavia, não se advoga aqui a inviabilidade de pesquisas experimentais no estudo do racismo, pois se defende que o próprio estudo de Lima e Vala (2004b) mostra a sua ocorrência e o branqueamento como o produto de um processo de subordinação racial. Defende-se, porém, que autores apontem limites do delineamento empregado em suas pesquisas, como fizeram Pereira, Torres e Almeida (2003), em estudo já anteriormente descrito.

Durandegui e Souza Filho (2004) realizaram uma pesquisa, com o objetivo de descrever as representações sociais de adolescentes negros, morenos e brancos, sobre o Brasil, os Estados Unidos e os países árabes/muçumanos. Os participantes foram 219 alunos de escolas públicas do Rio de Janeiro, que cursavam o segundo grau, com 31 se autodefinindo como negros, 88 como morenos e 100 como brancos.

Para identificarem as representações sociais dos estudantes, os pesquisadores empregaram um instrumento, contendo questões sobre dados pessoais, espaço para a autoclassificação de cor e a solicitação de três tarefas, a cada participante: a redação de uma carta, apresentando o Brasil a um colega de outro país; uma redação sobre o que

encontraria nos Estados Unidos, fundamentada na imaginação de que viajaria para lá, e uma redação sobre o que encontraria nos países árabes/mulçumanos, calcada na imaginação de que havia recebido uma viagem, como prêmio, para os referidos países. Os instrumentos foram preenchidos individualmente, em uma situação coletiva.

Finda a análise qualitativa e quantitativa dos dados, os pesquisadores verificaram que os estudantes brancos, morenos e negros representaram o Brasil e os Estados Unidos mais favoravelmente. Em relação ao nosso país, os negros focalizaram temas mais favoráveis que os autotclassificados como morenos e brancos, inclusive em termos de desenvolvimento econômico. Nesse tema, os morenos e os brancos abordaram os efeitos negativos desse desenvolvimento e os estudiosos interpretaram que isso sugere a adoção do ponto de vista dos países mais desenvolvidos. Outro achado foi o de que os negros expressam, em suas escolhas temáticas e atitudinais, vontade de manter uma fronteira mais delineada entre grupos e, também, buscam reconhecer especificidades positivas do Brasil e dos brasileiros. Os morenos, por sua vez, demonstraram dificuldades de tender a se influenciar pelas opiniões, crenças e discursos do grupo mais influente, que se supõe ser o branco. Esse dado é interpretado como indicativo de que o moreno sofre intensas pressões, para se integrar na cultura do grupo branco.

Com relação à representação social dos Estados Unidos, a tendência da atitude do negro foi positiva, frente aos movimentos sociais e aos direitos humanos, a do moreno centrou-se na relevância atribuída ao tema indivíduo face às normas, enquanto a do branco expressou uma atitude desfavorável frente a diversos aspectos daquela sociedade, notadamente no que se refere ao que os autores intitulam de interações interpessoais.

Relativamente aos países árabes/mulçumanos, as representações dos três grupos étnicos foram similares em termos da cultura, de atitude favorável e de neutralidade.

Durandegui e Souza Filho (2004) concluíram que diferenças nas representações e projetos de negros, morenos e brancos revelam dificuldades entre os grupos, porém essas são abrandadas por discursos de conciliação e omissões.

O destaque dessa pesquisa está na busca de compreensão sobre a representação do Brasil, pelos grupos constituídos por pessoas cromaticamente diferentes. Contudo, os resultados exigem cautela, porquanto as tarefas que fundamentaram os dados foram diferentes: a) falar sobre o próprio país, onde se concretizam as próprias experiências

sociais, para um amigo; b) imaginar que se vai fazer uma viagem a um país desconhecido e explicitar expectativas sobre o que encontrará nele; c) imaginar que se recebeu como prêmio uma viagem para uma variedade de países (árabes/mulçumanos) e expor as expectativas sobre o que se vai encontrar nos mesmos. Esse limite, de natureza metodológica, compromete a comparação entre os dados intra e interparticipantes e, por implicação, os próprios resultados da pesquisa.

No ano de 2005, somente um artigo foi divulgado e o mesmo revela uma novidade: a atuação da universidade, através da extensão, em ações de combate ao racismo. Silva, Paiva e Miranda (2005) descreveram o processo de construção e de atuação do Grupo de Inculturação Afrodescendente Raízes da Terra, na Cidade de São João Del Rey, criado em 1995, por cinquenta e dois integrantes.

Segundo os autores, o trabalho desenvolvido, nesse grupo, teve a duração de oito anos e contou com a participação de estudantes estagiários. As intervenções realizadas pelos extensionistas centraram-se em grupos operativos, com o emprego de recursos metodológicos da pesquisa-ação e com o apoio da análise institucional. Os grupos operativos visavam a re-construção da memória coletiva dos participantes sobre a afrodescendência, o desenvolvimento da identidade étnica afrodescendente, como também a elaboração e a implementação coletiva de ações sociais mobilizadoras, com o intuito de re-significar aspectos da cultura negra e de ocupar diferentes espaços da cidade, para expressá-los. As informações que fundamentaram o artigo foram obtidas nos diários de campo de estagiários, na Ata de Registro Civil do Raízes da Terra e em uma entrevista semi-estruturada, realizada com a coordenadora do referido grupo.

No decorrer dos oito anos, inicialmente verificou-se que o estigma que recaía sobre o negro foi o ponto de identificação para a formação do grupo e, ainda, a base para contestar-se a posição marginal. A unidade grupal forneceu referências para os seus membros se fortalecerem e, em um dado momento, os participantes notaram que assumiam uma posição preconceituosa e re-significaram os seus objetivos, buscando parcerias. As parcerias empreendidas envolveram a Universidade Federal de São João Del Rey, pessoas negras da comunidade, a Igreja Católica e um grupo de dança da mesma cidade.

No plano psicológico, bem como na processualidade das atuações, emergiu uma conscientização sobre os ganhos secundários que a condição de estigmatizados

proporcionava e, como implicação, os estigmas foram re-significados. Manifestações de preconceito, por membros da comunidade, perpassaram as atividades do grupo, com o preconceito configurando o primeiro obstáculo enfrentado, o qual se manifestava quando buscavam uma igreja para a realização de missas inculturadas.

Como atividades desenvolvidas pelo Raízes, constatou-se a reconstrução e transmissão de elementos culturais afro-brasileiros, que abarcavam estudos sobre a participação do negro no nosso país e suas raízes históricas; a influência da religião africana nos centros de umbanda e de candomblé brasileiros; a organização e a realização de festas, que envolviam outros membros da comunidade; a construção e manutenção de um grupo de danças, formado por crianças e adolescentes; a confecção de roupas e de penteados para os membros do grupo de dança; a realização de missas mensais inculturadas; a composição e a adaptação de cantos religiosos. As reuniões de grupo eram quinzenais, os membros mais antigos funcionavam como referência e exerciam cargos de coordenação.

No processo existencial do Raízes, surgiram contradições, continuidades e rupturas nas parcerias e no grupo. Observou-se um período de grande mobilização e apoio popular, manifestados na visibilidade do reconhecimento social conferido ao grupo. Ainda incidiram fatores enfraquecedores do movimento no grupo, determinantes do estado atual de desmobilização: a partir do ano de 2003, houve um enfraquecimento do vínculo com a igreja, devido às contradições identificadas após a mudança de direção da paróquia, pois o padre responsável pela mesma, onde o grupo se reunia, passou a questionar a sua atuação e solicitou a desocupação do salão comunitário. Isso gerou uma desmobilização, decorrendo daí a alta rotatividade na participação de pessoas, no grupo. Verificou-se, também, a ausência de valorização de transmissão da memória coletiva e esse fator favoreceu a evasão de membros das reuniões do grupo. Como decorrência, as atividades realizadas pelo Raízes da Terra decresceram, nos últimos dois anos.

O relato desse trabalho leva a perceber a importância da extensão universitária, como forma de prestação de serviços à comunidade e como propiciadora de um ambiente social favorecedor da atuação do aluno em situações concretas, onde questões sócio-psicológicas são objeto de suas atuações, enquanto estagiários. Apesar dessa relevância, a sistematização do artigo é limitada, em termos teórico-metodológicos, com total ausência de descrição das atividades realizadas pelos estagiários e professores e de

indicação do curso de graduação a que estavam vinculados.

Tais vazios apenas ajudam a manter o olhar discriminador que reina em parte do mundo acadêmico, sobre as atividades de extensão. Elas geralmente são vistas como de menor valor que as de pesquisa, embora constituam espaços propícios para a realização de investigações, prestação de serviços de qualidade à comunidade e aquisição de conhecimentos sobre a vida concreta das pessoas e das instituições.

Ressalta-se que nas pesquisas descritas, particularmente naquelas de natureza qualitativa, há um descaso com princípios metodológicos, pois nenhuma das focalizadas descreve os procedimentos empregados na coleta de informações, na transformação das informações em dados, na organização dos mesmos, observando-se que apenas Roso e cols. (2002) especificaram os referenciais orientadores das interpretações. Essas questões depõem contra a qualidade dessa modalidade de pesquisa, embora haja um corpo disponível de conhecimentos metodológicos a serem empregados como suporte na estruturação de estudos. É importante salientar que pesquisa qualitativa não significa o rompimento com a metodologia científica.

Por fim, acrescenta-se que os estudos publicados em periódicos disponíveis no portal da CAPES, entre janeiro de 1997 e fevereiro de 2006, não focalizaram trajetórias de vida, tampouco o racismo contra o negro no espaço escolar, incluindo-se o terceiro grau. Essas questões, centrais nesta pesquisa, serão abordadas em seguida.

1.2. As desigualdades raciais na universidade

Hasenbalg (1983) assinala que, no quadro das desigualdades raciais brasileiras, o acesso de negros ao sistema educacional é restrito, principalmente nos graus escolares mais avançados.

De fato, no cotidiano da instituição universitária, nota-se que os negros ainda se encontram, em grande maioria, à margem do acesso ao ensino de terceiro grau e, também, do exercício profissional da docência. Desse modo, a instituição universitária, supostamente democrática, é, paradoxalmente, um espaço para brancos.

Queiroz (2000) expõe que não existe um quadro nacional, construído através de pesquisas, sobre a inserção de diferentes grupos étnicos no ensino superior, nos diferentes cursos, e que os percursos de atores sociais negros até ingressarem no terceiro grau são praticamente desconhecidos. Conclui-se, pois, que, na agenda das pesquisas

acadêmicas, o tema do negro na universidade é uma área de estudo não explorada.

Orientada pela questão do acesso do negro à universidade pública, Queiroz (2000), no ano de 1997, realizou uma pesquisa, coletando dados de vestibulandos que se inscreviam para o exame, na Universidade Federal da Bahia. Da população total de inscritos, 91,3% dos aprovados responderam e devolveram o questionário inerente à sua investigação. A partir do sistema de classificação de cor empregado pelo IBGE, a pesquisadora constatou que 50,8% dos alunos que ingressaram eram brancos e 35,4% eram de etnia negra. Além desse percentual, a estudiosa chamou atenção para a população de negros na Bahia, à época da pesquisa, que era de 79,2%.

Os dados acima devem ser olhados com cautela, porque não se pesquisou o número de jovens da população branca e negra com o segundo grau completo e, portanto, aptos a ingressarem na universidade, para, a partir dos percentuais calculados, computarem-se o daqueles que foram aprovados em cada grupo étnico, e, em seguida, efetuar-se as comparações com o total da população branca e negra do Estado da Bahia e da cidade de Salvador. Esse tratamento forneceria a medida de quantos concluíram o segundo grau, quantos ingressaram na universidade pública e indicaria um valor numérico mais preciso dos excluídos. Também há que se considerar a razão entre o número da população escolar apta a ingressar na universidade e o número de vagas oferecidas, pois essas são restritas, em relação a tal população. Todavia, uma pesquisa com tal escopo é difícil de ser empreendida por apenas um(a) investigador(a).

Por isso mesmo, embora os resultados obtidos por Queiroz (2000) apresentem vazios sobre a relação etnia-acesso ao ensino superior na Universidade Federal da Bahia, localizada na Cidade de Salvador, os mesmos são esclarecedores quanto à supremacia branca no embate e, como estudo pioneiro, representa grande contribuição, porquanto inicia uma linha de pesquisa que procura dar visibilidade às desigualdades raciais, as quais permeiam o ingresso de jovens negros, na universidade pública brasileira.

Sobre os cursos onde estavam inseridos os negros, os dados obtidos por Queiroz (2000) demonstraram que, enquanto os brancos concentravam-se mais nos de maior prestígio social, os negros concentravam-se nos de menor prestígio: 82% de brancos na área de exatas e ciências biológicas, contra 60,4% dos negros em Letras, curso que, segundo a referida pesquisadora, foi avaliado pela CAPES, em 1995, como o de menor

eficiência na formação profissional.

Na mesma pesquisa, procurando entender a motivação para a escolha do curso, Queiroz (2000) obteve o dado de que 59,1% dos negros escolheram Letras devido à menor concorrência. Interpreta-se, aqui, que a escolha do negro por um curso de menor prestígio sugere um processo de desvalorização de si mesmo, a partir da consciência da menor competência para a concorrência, em função da inserção social, do modo de vida e da história escolar. O dado também é sugestivo de que a realização do curso permite a continuidade da vida de trabalho, necessária à sobrevivência do negro pobre.

Visando a identificar a relação entre cor e acesso ao ensino de terceiro grau no cenário brasileiro, Queiroz (2002) comparou dados oriundos de estudos realizados com graduandos que ingressavam na universidade pública, em cinco localidades brasileiras: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade de Brasília. As pesquisas que serviram de base para Queiroz (2002) foram empreendidas por diferentes pesquisadores, nos estados onde as universidades, acima listadas, estavam localizadas. Os dados foram coletados através de um questionário, que continha os mesmos itens, incluindo a cor dos estudantes, conforme a classificação empregada pelo IBGE, que categoriza a nossa população em branca, parda, preta, amarela e indígena.

A análise comparativa, realizada pela referida autora, mostrou que em todas as universidades estudadas, o maior contingente de alunos que ingressou nas mesmas era de cor branca, seguida da parda, da preta, da amarela e da indígena, respectivamente. Esse resultado, exposto na Tabela 3, mostra que a dimensão estrutural do racismo contra os não brancos se expressa no acesso ao ensino de terceiro grau, pois, historicamente, pessoas de cor branca conformam o grupo étnico brasileiro com maior chance de acesso à escola, maior nível de escolaridade, melhor ocupação e renda, no Brasil.

Elegendo o negro e o branco como foco, e tomando dados do último censo realizado pelo IBGE, Queiroz (2002) também comparou o percentual da população negra e branca em cada estado e o contingente de estudantes negros e brancos que ingressaram na universidade. Os resultados são apresentados na Tabela 4.

De acordo com os dados, mesmo na Bahia e no Maranhão, que possuem um expressivo número de negros na população, o percentual dos que ingressaram nas universidades é inferior ao dos brancos, embora esse grupo étnico constitua menos de 1/4 da população

total. Por outro lado, os brancos estão super representados, no que concerne ao acesso à

Tabela 3. Percentual de estudantes que ingressaram no ensino de terceiro grau, segundo a cor e a universidade pública.

Cor	UFBA	UFMA	UFPR	UFRJ	UnB
Branca	50,8	47	86,5	76,8	63,7
Parda	34,6	32,4	7,7	17,1	29,8
Preta	8	10,4	0,9	3,2	2,5
Amarela	3	5,9	4,1	1,6	2,9
Indígena	3,6	4,3	0,8	1,3	1,1

Fonte: Percentuais apresentados por Queiroz (2002).

universidade, posto que o percentual dos alunos que ingressaram em todas as universidades públicas federais estudadas suplanta o percentual da população branca em cada um dos estados, conforme expõe a Tabela 4. Isso denota o caráter seletivo da escola e o seu lugar na reprodução das desigualdades sociais e raciais.

Tabela 4 - Percentual de negros e brancos na população dos Estados da Bahia, Maranhão, Paraná, Rio de Janeiro e Distrito Federal e percentual de ingresso às respectivas universidades públicas.

Cor	%BA		%MA		%PR		%RJ		%DF	
	Pop	Ing								
Negra	79,2	42,6	75,1	42,8	22,4	8,6	38,2	20,3	53,6	32,3
Branca	20,2	50,8	24,8	47	76,2	86,5	61,7	76,8	45,9	63,7

Fonte: Percentuais apresentados por Queiroz (2002).

Legenda: Pop = População

Ing = Ingressos

Apesar dos dados quantitativos fornecerem um panorama da dimensão estrutural do racismo contra o negro em nosso país, eles não mostram as dificuldades enfrentadas pelos negros, durante os seus percursos escolares. Ademais, a literatura consultada demonstra que são raras as pesquisas qualitativas que abarcam essa questão.

Teixeira (2000) estudou a trajetória escolar de professores universitários negros, lotados na Universidade Federal Fluminense. A pesquisadora justificou a escolha de uma universidade pública como campo da investigação porque, na sua ótica, a mesma é uma via de mobilidade social ascendente. O objetivo do estudo foi “compreender melhor os mecanismos que determinam o sucesso daqueles que conseguem chegar até a universidade” (p. 48).

Essa autora coletou informações sobre a trajetória escolar de vinte e um professores participantes da investigação e, empregando a técnica da entrevista, identificou dois processos de ascensão social: um, de natureza individual, relativo à atitude positiva da pessoa frente às adversidades, e outro, de natureza mais coletiva, referente à rede de solidariedade e às relações de ajuda, sem as quais os projetos educacionais dos participantes fracassariam.

O relato do estudo publicado por Teixeira (2000), apesar de valorizar um importante problema e pesquisá-lo com um enfoque qualitativo, deixa vazios com relação à descrição da metodologia empregada e à análise dos resultados. A autora não expôs o procedimento empregado, o tipo de entrevista utilizado, os itens investigados, como organizou as informações coletadas, como interpretou os dados, nem os resultados como um todo, apenas citou os dois mecanismos já descritos. Convém salientar que transcreveu o relato de uma participante, sem tê-lo submetido a nenhum tratamento, o que significa empregar a informação bruta como um resultado de pesquisa, perspectiva metodologicamente inadequada.

Em sua pesquisa de doutoramento, Ribeiro (2001) realizou um estudo, visando a “compreender como se deu a trajetória escolar e profissional de professores/as negros/as das Universidades Públicas do Estado de São Paulo” (p. 19). Para tal, entrevistou 17 docentes do ensino de terceiro grau, 5 professoras e 12 professores, dos quais, conforme enfatizou, coletou depoimentos, empregando a memória como recurso metodológico, a técnica da história de vida e princípios da pesquisa documental.

Os resultados descritos asseveram que os entrevistados foram pobres durante o período de escolarização; que o apoio familiar foi crucial no percurso escolar de todos eles; que estudaram em escolas públicas de boa qualidade; que a maioria fez opção por um curso de graduação da área tecnológica; que todos tiveram um desempenho escolar muito bom; que a maioria ingressou na docência nos anos 1980; que as relações

interpessoais entre professores negros e brancos não foram bem explicitadas na pesquisa; que todos, a exceção de um, tinham atingido o topo da carreira; que a maioria dos professores ocupa ou ocupou cargos administrativos na instituição universitária, e fora, representando-a em outros países; que alguns são militantes do movimento negro; que nenhum docente relatou claramente que foi objeto de discriminação por parte de colegas e que a maioria silencia sobre o ser negro. Dados, entretanto, evidenciaram duas situações de conflito: uma, relativa à tentativa de anulação de um concurso público, no qual uma negra foi aprovada, outra, referente a artimanhas para a não contratação de um professor negro, que atendia aos critérios definidos no edital do concurso ao qual se submeteu, fato só superado através da ação do Diretório Central de Estudantes da Universidade de São Paulo.

A pesquisa empreendida por Ribeiro (2001) tem a relevância de buscar entender a trajetória escolar e profissional de negros, contudo apresenta limites metodológicos, expostos a seguir.

Em primeiro lugar, a pesquisadora empregou a categoria negro como cor. Ora, essa categoria engloba a cor preta, a parda e é possível que a diferença cromática exerça influência em muitos aspectos das trajetórias escolares e profissionais dos membros da categoria negro.

Em segundo lugar, relata que empregou a memória como recurso metodológico, um erro conceitual, pois a memória é uma habilidade dos seres humanos e, de forma alguma, é designada como recurso metodológico na literatura acadêmica inerente a métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa.

Em terceiro lugar, a estudiosa tomou como sinônimos os termos entrevista, depoimento e história de vida, quando os dois últimos citados são modalidades de entrevista, mas diferem quanto aos seus objetivos e modo de condução da interação entre entrevistador e entrevistado. Conforme Queiroz (1988), o depoimento é focalizado em um acontecimento que foi vivido ou presenciado por quem fornece as informações, interessando ao pesquisador apenas os conteúdos verbais ligados ao referido acontecimento: caso o entrevistado fuja do mesmo, o entrevistador o reconduz ao foco do que está sendo investigado. Na história de vida, Queiroz (1988) salienta que o pesquisador introduz o tema e o entrevistado relata o que quer e como quer.

Em quarto lugar, não há descrição dos percursos escolares dos participantes,

apenas fragmentos, com alguns referentes ao ensino de primeiro e de segundo graus, por parte de diferentes entrevistados. Também, com relação à trajetória profissional, as informações contemplam: o ingresso na carreira docente; os postos ocupados; a realização de mestrado e/ou doutorado; os locais de realização desses cursos, de modo muito genérico, e publicações. Observa-se que não há descrições de como os professores desenvolveram ou desenvolvem as suas atividades na universidade, o que sugere duas questões: ou Ribeiro (2001) não empregou nem a técnica do depoimento, nem da história de vida, ou não captou limites de uma ou de outra, quando da coleta de informações. Ademais, a pesquisadora não tece considerações sobre a metodologia empregada em seu estudo, quando das considerações finais.

Em quinto lugar, não há menção ao modo como as informações coletadas foram transformadas em dados, nem alusão à organização dos mesmos. De outro modo, descreveu informações fornecidas por entrevistados específicos, sem nenhuma articulação entre as mesmas, o que se reflete na utilização do termo 'a maioria', quando da exposição de resultados.

Em sexto lugar, há imprecisões e destaca-se, como exemplo: a afirmação de que 16 participantes atingiram o topo da carreira e as informações descritas, em um dos capítulos da tese, especificam que apenas um docente é professor titular; a afirmação de que não houve nenhum relato claro dos professores negros acerca de discriminação por parte de colegas, quando, além das duas situações de conflito já expostas nos resultados, há um relato de aprovação em concurso público e a não contratação da docente negra, que, inclusive, procurou a reitoria para protestar e, ainda assim, foi preterida. Também, há o relato de um professor que, ao esperar, com um aluno, outro docente desocupar uma sala para ministrar a sua aula, foi ignorado pelo colega, o qual se dirigiu ao estudante, como se ele fora o professor, pedindo desculpas por ter avançado no horário e subtraído o seu tempo de aula.

As questões metodológicas apontadas fragilizam os resultados de Ribeiro (2001) e mostram que algumas pesquisas qualitativas são empreendidas sem rigor, embora se disponha de muitas obras científicas, cujos conteúdos fornecem suporte necessário para a realização de um estudo qualitativo metodologicamente consistente.

Sumarizando, as construções científicas realizadas por Queiroz (2000), Teixeira (2000) e Ribeiro (2001), bem como as análises efetuadas, mostram a relevância de

investigações que também enfoquem a instituição universitária, considerando-se a etnia e as trajetórias escolares e profissionais de pretos e pardos.

Ao abordar a dimensão relacional do racismo contra o negro na universidade, Carvalho (2002) menciona que essa instituição silencia sobre as relações racializadas que ocorrem no seu espaço. O estudioso argumenta que o silêncio é evidente na maior parte das investigações empreendidas no nosso país sobre a discriminação racial, pois a maioria das pesquisas realizadas não focaliza o tema do racismo na instituição universitária.

De fato, na literatura consultada, trabalhos sobre as relações sociais racializadas entre professores e alunos negros, na universidade, não foram encontrados, mas há relatos de acontecimentos perpassados pelo racismo. Carvalho (2002) expõe duas situações interativas entre docentes e estudantes, nas quais alunos negros foram racialmente discriminados: na Universidade de Brasília, em um curso de Engenharia, um professor, responsável por uma disciplina com 31 alunos que a freqüentavam, dirigiu-se para o restaurante universitário, acompanhado de vários desses estudantes, dentre os quais estava o único negro da turma. O docente, então, o indicou e verbalizou para os alunos: “há um corpo estranho entre nós” (p. 98); em outra situação, na mesma universidade, em uma sala de aula onde um negro fazia parte do grupo de alunos, um professor dirigiu-se aos estudantes e falou: “todos sabemos que os negros são intelectualmente inferiores, mas isso não constitui razão para que os tratemos mal” (p. 97). Carvalho (2002) atesta a veracidade das situações acima elencadas, ao assegurar que as informações por ele transmitidas são fidedignas.

Relativo ao racismo entre estudantes do terceiro grau, Massart (2002), estudou as experiências sociais de universitários cabo-verdianos negros, na cidade do Rio de Janeiro, salientando o dado de uma estudante, que residia há três anos naquela cidade: a mesma relatou que durante a sua graduação, no curso de Engenharia, era excluída do círculo de relacionamentos interpessoais, não conseguia fazer parte dos grupos em sala de aula e apenas um colega, residente em Duque de Caxias, a convidava para formarem um grupo. Isso desvela a existência de relações racializadas entre graduandos, no contexto universitário.

Dada a premência de pesquisas sobre trajetórias de negros escolarizados e relações racializadas, o presente estudo focalizou-se na temática do racismo, abordando

o percurso escolar e profissional de uma professora socialmente denominada de preta, de outra, socialmente denominada de parda e de uma socialmente denominada de branca, que atuavam como docentes em uma universidade pública. A pesquisa realizada buscou contemplar a investigação das trajetórias existenciais durante todo o processo de escolarização formal, de ingresso e de atuação no mercado de trabalho do ensino de terceiro grau das professoras que diferiam em termos cromáticos, pois, só comparando os percursos de pessoas pertencentes aos dois grupos étnicos, negro e branco, pode-se constatar se o racismo interfere ou não na trajetória de vida escolar e profissional do negro e como ele faz parte da vida do branco.

Em termos gerais, esta pesquisa buscou responder às seguintes questões: 1) há indicadores de desigualdades sociais, produzidas estruturalmente, que perpassaram o percurso escolar e profissional da pessoa socialmente intitulada negra e branca? 2) há indicadores de desigualdades raciais, quando se compara o percurso de vida da pessoa socialmente intitulada de negra com o da pessoa socialmente denominada de branca?

1.3. Objetivo geral

Descrever e analisar as trajetórias escolares e profissionais de professoras universitárias, identificando como o racismo fez parte dos seus ciclos de vida já vividos e participou na elaboração de sentidos e de outros aspectos de suas subjetividades.

1.3.1. Questões específicas

O estudo visou a responder as seguintes questões:

Como transcorreu a trajetória existencial da pessoa socialmente intitulada de preta, de parda e de branca?

Como transcorreu a trajetória escolar da pessoa socialmente intitulada de preta, de parda e de branca?

Como transcorreu a trajetória profissional da pessoa socialmente intitulada de preta, de parda e de branca?

Como o racismo contra o negro perpassou as experiências sociais da pessoa socialmente intitulada de preta, de parda e de branca?

Que sentidos foram elaborados, nas experiências sociais com o racismo contra o negro, pela pessoa socialmente intitulada de preta, de parda e de branca?

Que aspectos de suas subjetividades foram influenciados pelo racismo contra o negro?

A partir da literatura consultada e dos objetivos propostos, teve-se a expectativa de que esta pesquisa, ao propor a comparação de trajetórias existenciais do negro e do branco, possa vir a contribuir em mudanças de foco, no estudo do racismo. Sobre novas formas de pesquisar, Rey (2000) afirma:

... o desenvolvimento de uma visão diferente sobre o problema também possui implicações epistemológicas e metodológicas, pois a forma com que representamos uma transformação teórica não se reduz à criação de novas categorias, mas inclui também a modificação da representação geral dominante sobre um campo de estudo, o que traz como consequência reformulações nas formas e vias de produção do conhecimento (p. 55).

CAPÍTULO 2

ENFOQUES CIENTÍFICOS SOBRE O RACISMO NO BRASIL

No século XIX, o Brasil subordinou-se cientificamente ao continente europeu. No rastro da submissão, consolidou-se a versão brasileira da primeira teoria científica para explicar as diferenças entre brancos e não-brancos que habitavam o nosso país. Por isso, compreender o percurso científico brasileiro do estudo do racismo contra o negro demanda uma descrição de como esse fenômeno foi inicialmente abordado na Europa.

Durante o século XIX, a ciência europeia centrou-se no fenômeno social do racismo, através do estudo das raças. A noção de raça, inicialmente construída pela ciência biológica, foi empregada pelo colonialismo europeu para categorizar culturas, grupos sociais e pessoas oriundas das Américas, da África, da Ásia e da Austrália, tendo em vista a dominação desses povos. Apesar da suposta cientificidade, Ladson-Billings (2000) aponta que essa idéia biológica de raça não reflete conhecimento científico, porém decisões políticas e sociais.

Destarte, a Europa, que dominava os movimentos de suas colônias espalhadas em outros continentes, necessitou elaborar conhecimentos científicos que passassem a explicar e legitimar a supremacia cultural e racial de europeus. Diferenciações baseadas em raça assentaram-se na construção de categorias para o enquadramento de diferentes culturas e povos.

Amsterdam e Bruner (2002) salientam que, longe de serem eventos causados por forças da natureza ou pelo criacionismo que diferenciou as raças humanas, as categorias são elaborações sociais, derivam das noções produzidas por sujeitos sociais acerca de como o mundo é e são empregadas tanto no contexto científico quanto nas diferentes situações da vida cotidiana.

Amsterdam e Bruner (2002) expõem que qualquer sistema de categorias reflete um conjunto de prioridades de uma cultura e essa específica duas relevantes funções: a

hegemônica, que implica na imposição de um sistema classificatório, por um grupo aos demais, visando dominá-los, e a de promover coesão dentro de grupos culturais. Então, acrescentam esses pesquisadores, as categorias não significam sistemas classificatórios inocentes, porém estão sob o controle dos seres humanos, são formuladas com alguma finalidade, impõem, em larga escala, estruturas ideológicas, as quais estabelecem a preponderância de um grupo sobre outros e produzem significados sobre as condutas expressas na vida cotidiana. De acordo com essas colocações, o racismo científico, focalizado a seguir, implantou a idéia biológica de raça, categorizou culturas, grupos humanos, pessoas e cumpriu as funções culturais anteriormente citadas.

2.1. O racismo científico

A Europa do final do século XVIII já revestia de caráter científico os sistemas classificatórios que categorizavam os animais. Niésturj (1984) aponta que Lineu (1707-1778), na Suécia, classificou o reino animal diferenciando o homem dos antropóides e colocando-o em escala superior, porém próximo aos macacos. Indo além, considerou os humanos como constituindo um gênero formado por seres especiais, categorizando-os na espécie homem racional. Contudo, Niésturj (1984) salienta que Lineu, atrelado à forte influência da Igreja, atribuiu uma origem divina à espécie dos seres humanos, argumentando que a racionalidade constituía uma partícula da sabedoria de Deus.

O trabalho de Lineu imprimiu a noção de um ser que pensava, característica que o tornava bastante diferenciado de outros animais, além da idéia de imutabilidade da espécie, à medida que Deus, certamente, construiu o homem à sua imagem e semelhança, crença religiosa ainda presente no cotidiano dos cristãos ocidentais.

Wieviorka (2002) salienta que o modelo de classificação das espécies elaborado por Lineu propiciou o surgimento de um saber científico na Europa, o qual classificou os seres humanos e demonstrou que a denominada raça branca era superior às demais. Niésturj (1984) acentua que a França do século XVIII corroborou a noção das diferenças entre o ser humano e os antropóides, através da defesa desse ponto de vista pelo naturalista Buffon (1707-1788), para quem as faculdades espirituais humanas eram de origem divina. Niésturj (1984) também salientou que, na França do início do século XIX, George Cuvier (1769-1832) defendeu a idéia da invariabilidade das espécies e, nesse mesmo período, começou a transitar nas rodas científicas européias a noção de

evolução da natureza que circunda o ser humano.

Como ressalta Blanc (1994), ainda que zoólogos como Cuvier defendessem uma criação divina poligenista, cuja justificativa era a extinção de algumas espécies e o aparecimento de outras, graças às mudanças geológicas, consolidava-se a idéia de que as espécies eram fixas, não evoluíam, tampouco geravam novas, diferentes das iniciais.

De acordo com o citado pesquisador, o ponto de vista sobre a extinção das espécies, embora criacionista, era contraditório com a visão da onipotência divina. Por isso, acentua Blanc (1994), a partir dessa contradição, surgiu na França outra orientação teórica evolucionista, a qual buscava conciliar o criacionismo com a transformação e com o surgimento de novas espécies. Construída em 1809 por Jean-Baptiste Lamarck (1744-1829), também deísta, a nova teoria concebia que a transformação, e não as extinções, era a agente responsável pelas mudanças observadas nas espécies, através do tempo. Além disso, pressupunha a transmissão de caracteres adquiridos, decorrentes da adaptação do seres vivos ao ambiente.

As noções das diferenças entre as espécies e da transmissão de caracteres adquiridos constituíram o eixo sobre o qual a teoria evolucionista de Herbert Spencer (1820-1903) provavelmente inaugurou o enfoque do racismo científico.

Spencer (1862/1904), poligenista, coincidentemente inglês, portanto de um país colonialista, empregou o modelo dos sistemas classificatórios biológicos para explicar as diferenças entre as sociedades e os povos. Apesar de afirmar que as sociedades e as espécies se modificavam, enfatizou que, no caso das espécies humanas, as mudanças não implicavam necessariamente em evolução. A partir dessa concepção, classificou os povos em superiores e inferiores e as sociedades em evoluídas e primitivas. No sistema classificatório, categorizou os europeus como os mais evoluídos e os povos das sociedades primitivas, indígenas e indianos, como menos evoluídos. Com relação às sociedades, atribuiu à européia industrial o lugar de mais evoluída, em função da sua diversificação, expressa na organização e na divisão do trabalho, enquanto que as sociedades primitivas foram definidas como homogêneas, porque os seus habitantes, menos evoluídos, não tinham a capacidade de modificar as suas condições de vida e, por conta desse limite, não realizavam mudanças econômicas que pudessem promover evolução.

Dessa forma, Spencer (1862/1904) introduziu no contexto da ciência o

evolucionismo social, a partir da naturalização da vida social e de uma diferenciação entre os povos, decorrente da própria evolução biológica, cuja operatividade produziu modificações evolutivas na espécie humana, tornou alguns grupos mais aptos e outros menos aptos. Com base nessas concepções, formulou o princípio de que, na evolução social, há, de forma natural, uma luta pela supremacia entre os povos e entre as pessoas, cujo resultado é a persistência e a dominação do mais forte, superior, e a subalternidade do mais fraco, inferior.

Na época da publicação de Spencer, Darwin (1859/1981) já havia defendido o monogenismo, contudo não foi imune ao eurocentrismo, à noção de superioridade dos europeus e, também, elaborou um enfoque evolucionista social racista. Darwin (1871/1974) dividiu os humanos em duas raças, a dos civilizados que, diga-se de passagem, era constituída por europeus, e a dos selvagens, composta por indígenas, africanos e indianos. Ainda declarou, no seu aporte evolucionista, que as raças humanas diferenciavam-se em várias qualidades, devido à evolução biológica: na adaptação ao clima, no próprio aspecto físico, na capacidade mental e na constituição emocional, sustentando que a análise comparativa entre os povos superiores e os inferiores apontava tais diferenças. O mesmo autor destacou:

Por conseguinte, quando os selvagens de qualquer raça foram constrangidos inesperadamente a mudar de modo de vida, tornaram-se mais ou menos estéreis e a saúde de seus filhos ficou afetada da mesma maneira e pelas mesmas causas que a dos elefantes e do leopardo da Índia, de muitos símios americanos e de uma quantidade de animais de todos os tipos, arrancados de suas condições naturais... Seguramente as raças civilizadas podem suportar mudanças de todos os gêneros muito melhor do que os selvagens e sob este aspecto fazem lembrar os animais domésticos, pois embora estes últimos às vezes sejam prejudicados em seu estado físico (ex. o cão europeu na Índia), só raramente se tornam estéreis (Darwin, 1871/1974, p. 226-227).

Nesse trecho da sua obra, Darwin ignorou totalmente o papel do processo colonizador que submeteu os africanos, os australianos e os indianos, esquecendo-se de enfocar, por exemplo:

- As condições sob as quais ocorreram mudanças decorrentes dos violentos processos de colonização.
- A destituição da cultura dos subordinados e a imposição de práticas sociais oriundas das culturas dominadoras.
- A subnutrição a que os colonizados foram submetidos, sua conseqüência no estado geral de saúde e, especificamente, no aparelho reprodutor.

- Os estupros e as fertilizações perpetrados pelos colonizadores nas mulheres das culturas colonizadas, visando ao aumento da população e da mestiçagem, garantidora do povoamento das terras colonizadas.
- A mortalidade dos colonizados, decorrente de violências físicas infringidas aos mesmos, assim como a resistência enfrentada pelos colonizadores, que, inclusive, também pereceram quando dominados pelos colonizados.

Apesar de Darwin ter elaborado um aporte teórico sobre o evolucionismo social, Blanc (1994) fornece um indicativo de que ele, ao final de sua vida, relatou para o evolucionista Alfred Russel Wallace (1823-1913):

Na civilização moderna, a seleção natural não tem nenhum papel e não são os mais aptos que deixam mais descendentes. Os que vencem a corrida pela riqueza não são de modo algum os melhores ou os mais inteligentes e é evidente que nossa população se renova a cada geração, muito mais efetivamente nas classes inferiores que nas superiores (Blanc, 1994, p.185 – 186).

Evidencia-se uma mudança na concepção de Darwin sobre o papel do mecanismo da seleção natural na sociedade civilizada, portanto européia, colonizadora e exploradora, bem como o indicativo da suposta adaptação favorecendo, na Inglaterra, os membros das classes inferiores e não os das superiores, dado o sucesso reprodutivo das primeiras. Contudo, àquela altura, as suas obras intituladas “Origem das Espécies” e “A Descendência do Homem e a Seleção Sexual” já haviam se transformado em contribuição ao paradigma do racismo científico, porquanto o modelo evolucionista das ciências biológicas influenciava na estruturação de outras ciências emergentes.

De acordo com Lewontin (1929/2002), o ponto central do modelo evolucionista fundamentava-se nas variabilidades entre indivíduos dentro de uma mesma espécie e entre espécies, o que delimitava a variação como o objeto prioritário de investigação e a variabilidade como o pressuposto para a existência de um padrão mais adaptado, graças aos mecanismos de seleção natural e sexual, em torno do qual as variações ocorriam.

Lewontin (1929/2002) asseverou que no final do século XIX o modelo gerou uma concepção de espécie, assentada na tipologia:

Cada espécie era representada por uma descrição de tipo e um espécime real era depositado em alguma coleção como representativo desse tipo, enquanto todos os outros indivíduos da espécie, variando com relação ao “tipo” eram vistos como realizações imperfeitas do ideal subjacente. O problema da biologia consistia, então, em dar uma descrição anatômica e funcionalmente correta dos “tipos” e explicar suas origens (p.14).

O modelo evolucionista ainda influenciou as ciências que se estruturavam naquela época. Thompson (1998) e Schwarcz (2000) destacam o papel desse modelo na consolidação da Antropologia e Schwarcz (2000) ainda enfatiza a sua influência na Sociologia.

Na Antropologia, Thompson (1998) cita que, em 1871, na Inglaterra, o antropólogo Taylor publicou o livro, “Primitive Culture”, no qual defendeu o estudo da evolução das culturas, desde a selvageria até o modo de vida civilizado, através do emprego do método comparativo. Schwarcz (2000) complementa, informando que a partir de seus estudos iniciais, a Antropologia elaborou a noção de desenvolvimento por estágios, base para a compreensão do desenvolvimento do ser humano, da cultura e da tecnologia.

Com relação à Sociologia que se desenvolvia na França, Schwarcz (2000) declara que essa área do conhecimento científico incorporou a noção de fases do desenvolvimento nos modos de pensar da humanidade, afirmando, ainda, que os seres humanos evoluíam de forma pré-determinada.

Na interface entre a Antropologia Física e a Medicina, destaca-se a técnica da craniometria, empregada nos estudos comparativos entre os seres humanos que conformavam diferentes tipos, denominados de superior e de inferior. Segundo Corrêa (2001), os craniometristas fundamentavam-se na noção de evolução mental e interpretavam os índices cranianos, trasladando dados morfológicos para a explicação de dimensões psicológicas, através da análise comparativa entre medidas cefálicas de pessoas oriundas de diferentes raças.

A visão tipológica evolucionista social também foi contemplada na produção científica de Galton (1882-1911). Conforme Blanc (1994), aquele autor criou, em 1883, a tese eugenista de aperfeiçoamento das raças humanas, a qual propunha a eliminação das inferiores e o aperfeiçoamento das superiores, a partir do incentivo à reprodução decorrente do cruzamento entre indivíduos considerados como os mais dotados.

Rossato e Gesser (2001) afirmam que a pesquisa realizada por Galton sobre a inteligência organizou a crença de que características humanas como essa, moralidade, habilidades sociais, preguiça, alcoolismo, patriotismo e tendência para cometer o vandalismo eram hereditários. Para Galton, então, a capacidade dos humanos vinculava-se à hereditariedade e não à educação e, na medida que as características das raças eram

imutáveis, as ditas inferiores deveriam ser eliminadas. Rossato e Gesser (2001) enfatizam que, como recomendação, Galton introduziu a noção de prevenção, através da eliminação das raças consideradas como inferiores, em prol da melhoria da humanidade. Esses autores concluem que o movimento da eugenia, foi iniciado na Europa pelo inglês, com o fim de advogar a superioridade da raça branca e a sua manutenção.

Wieviorka (1995) sintetiza que, na Europa do século XIX, diferentes disciplinas produziram conhecimentos vinculados à classificação de populações e, na convergência de campos de conhecimento ao pensamento racista, ainda houve contribuições de teólogos, filósofos, historiadores, filólogos, escritores, poetas e viajantes, cujas produções tomavam como base o fundamento biológico da classificação das espécies.

Em síntese, o enfoque contribuiu na consolidação do eurocentrismo, através do racismo científico, explicitado em um aporte evolucionista social, produto de uma construção coletiva, rubricado como darwinismo social. Esse, foi exportado para o mundo colonizado, razão pela qual Wieviorka (2002) o denomina de racismo universalista.

2.1.1. O darwinismo social

O darwinismo social é um modelo que unifica as formas de explicar as diferenças entre as culturas, os grupos sociais e as pessoas, a partir da idéia biológica de raça e do evolucionismo social.

Banton (1977) ressalta que esse modelo, contrapondo-se à divisão entre corpo e espírito, desvencilhou o conhecimento científico da teologia cristã do deísmo, sedimentando-se em explicações fincadas na causalidade natural. Apresenta-o como norteado por quatro pilares básicos: a noção evolucionista de variabilidade, segundo a qual as espécies não são imutáveis e, por isso, não existem na natureza tipos permanentes; a noção de que as características individuais dos organismos são transmitidas por hereditariedade; a concepção de que a natureza produziu mais organismos que o necessário para a manutenção e a expansão das espécies; a idéia de que, através de variações aleatórias, ocorre um processo de seleção natural, o qual favorece alguns indivíduos.

De modo integrado com os fundamentos acima descritos, Blanc (1994) sublinha como pressuposto básico do darwinismo social a noção de que os sujeitos humanos são

desiguais por natureza, dada às diferentes aptidões inatas que fazem de alguns superiores e de outros inferiores.

De acordo com Schwarcz (2000), a partir das diferenças entre culturas e povos, o darwinismo social bifurcou-se em dois enfoques: o determinismo geográfico, cuja suposição básica era a de que o futuro de qualquer civilização vincula-se a fatores geográficos como o solo, a vegetação, o clima e o vento; o determinismo racial, cuja suposição básica era a de que um grupo racial, e cada um de seus indivíduos em particular, constituía um agregado de elementos morais e físicos, inerentes à sua raça.

Esses determinismos detinham poder causal explicativo e, conforme Schwarcz (2000), o estudo da relação entre as dimensões geográficas e as civilizações explicaria como as condições geográficas determinam a qualidade de uma cultura. Por outro lado, continua a autora, o caráter explicativo do determinismo racial fundamentou-se no princípio de que as raças humanas configuravam produtos finais, eram representativas de diferentes tipos humanos, e o mesmo permitia o entendimento de cada um dos seus indivíduos, a partir do conjunto de características físicas e morais próprias da sua raça.

Tomando por base as formulações de autores como Banton (1977), Blanc (1994), Darwin, (1871/1944), Niésturj (1972/1984), Rossato e Gesser (2001), Santos (2002), Schwarcz (1983; 2000), Spencer (1862/1904) e Wieviorka (1995; 2002), pode-se sintetizar o aporte teórico darwinista social da seguinte forma:

Em decorrência da ação de um processo seletivo produzido pela natureza, as culturas e os povos apresentam-se em diferentes estágios de desenvolvimento, com o branco europeu ocupando o topo da superioridade cultural e racial, manifestada na condição civilizada da organização econômico-social, nos estilos de vida, nos valores culturais, na aparência física, na inteligência, nos comportamentos, na moral, nos costumes e na espiritualidade. As demais culturas e povos encontram-se em estágios anteriores de desenvolvimento, conformando as inferiores e as raças selvagens, em todos os aspectos constitutivos da condição humana. Os tipos biologicamente puros, separados por uma distância evolutiva, ao cruzarem com os inferiores produzem a aparição de um ser mestiço, social e racialmente degenerado.

A diversidade na conformação geográfica da terra produz distintas condições climáticas, as quais influenciam qualitativamente no modo de ser das culturas e dos povos. As diferentes culturas não vivem em harmonia, porque a competição é um

fenômeno natural, assim como a luta entre os povos e a sobrevivência dos mais evoluídos, social e racialmente falando. Esse processo advém da própria natureza, que opera no mundo e produz a sua divisão, verificada através dos diferentes estágios em que se encontram as regiões geográficas e os povos, condições demarcadoras do mundo civilizado e dos mundos selvagens.

Em síntese, o darwinismo social especifica a existência de tipos biologicamente puros que conformam raças humanas; a existência de uma distância evolutiva entre elas; a concepção de que o cruzamento entre as raças resulta em degeneração racial e social; a suposição de um continuum de natureza evolutiva; a predominância, no comportamento expresso pelo sujeito, das especificidades relativas ao seu grupo racial e cultural; a divisão do mundo a partir da geografia, da raça e da cultura de uma dada população.

No contexto do racismo científico, nenhum dos autores consultados até aqui conceituaram o termo raça. Contudo, a partir das formulações já abordadas, infere-se que raça significa um grupo humano enquanto variação dentro de uma espécie ou um grupo humano constitutivo de uma dada espécie dentre várias, cujo genótipo e fenótipo demarcam diferenças qualitativas dentro da mesma espécie ou entre espécies, respectivamente.

Wieviorka (1995) salienta que o racismo científico foi bem aceito por grande parte da população da Europa, apenas sendo questionado quando das atrocidades nazistas cometidas com base no darwinismo social e, portanto, da aplicação de noções pertinentes ao racismo científico. Santos (1998), no entanto, menciona que ainda existem resquícios desse modelo em uma vertente de investigações, realizadas pela antropologia física norte-americana e pela brasileira, visíveis nos estudos que buscam identificar marcadores de “raça”, a partir de grupos sanguíneos. Para esse estudioso, tais pesquisas têm pontos de convergência com tipologias classificatórias características do paradigma do racismo científico.

O darwinismo social foi exportado para outros países, inclusive para o Brasil, onde influenciou diversas produções científicas e a vida social, constando-se que resquícios de tal paradigma ainda se fazem presentes, por exemplo, nos sistemas classificatórios de cor empregados para categorizar os membros da população em diferentes classes, a partir de características fenotípicas, na concepção racista do negro

como inferior, que circula em nosso cotidiano, e nas práticas sociais racializadas. Essa questão aparece com clareza na pesquisa de Guimarães (2000a).

2.1.2. A versão brasileira do darwinismo social

No final do século XIX, as elites brasileiras pressentiam que a libertação dos escravos era iminente, por isso, debatiam-se com as questões de como sustentar a prerrogativa da inferioridade dos negros e de como mantê-los nos seus devidos lugares.

Os intelectuais brancos da época, com alguns miscigenados, provinham da elite econômica do país e, por essa razão, representavam politicamente o ponto de vista dos dominadores. Essa casta da sociedade era eminentemente eurocêntrica e sempre absorvia modelos europeus, desde os de etiqueta aos científicos. Consideravam-se como superiores, em termos sociais, desqualificavam aqueles que não faziam parte da elite e relacionavam-se de forma assimétrica com a população negra (Nogueira, 1981).

Naquele período do século XIX, os negros, em grande contingente no nosso país, eram vistos pelo grupo econômico e socialmente hegemônico como uma ameaça, porque poderiam vir a exigir os mesmos direitos usufruídos pelos brancos. Uma das formas de controle social exercido pelos privilegiados foi a veiculação, através da imprensa, de uma imagem negativa do negro, caracterizando-o como elemento nocivo e prejudicial ao desenvolvimento do Brasil, dada as suas características comportamentais: violento; libidinoso; imoral; alcoolista; desordeiro; produtor de práticas selvagens como o samba e a capoeira; sem espírito familiar, devido à sensualidade e à infidelidade das mulheres, e violência dos maridos, o que determinava uma forma animal de relacionamento familiar (Santos, 2002).

A conjuntura da época foi propícia à absorção do racismo científico e sua reconstrução “à brasileira”. Schwarcz (1983) assinala que, no final do século XIX, acadêmicos importaram livros da Europa, escritos por autores partidários do darwinismo social, traduzindo-os, inclusive alguns de autores desconhecidos em seus locais de origem. A pesquisadora chama atenção para a clara seleção desse enfoque como fundamento à ciência brasileira.

Schwarcz (2000) discorre que, naquele momento social de implantação da república e da construção de aspectos da cidadania, grande parte da intelectualidade brasileira discutia e compreendia as questões nacionais, a partir do enfoque racial e

individual. Naquele contexto, as Escolas de Direito e as de Medicina desempenharam relevante papel e destacaram-se em decorrência da produção, da difusão e da aplicação dos conhecimentos científicos elaborados.

A Escola de Direito do Recife, orientando-se pelo paradigma do darwinismo social, fundamentou-se nos seguintes princípios: raça como ponto de partida para a construção de todo o conhecimento científico; a associação entre características biológicas, morais e comportamentais com a raça negra e a criminalidade; a rejeição da miscigenação e o processo de embranquecimento como possibilidade de refinamento do povo brasileiro. Além disso, realizava construção teórica sobre a mestiçagem (Schwarcz, 1983).

De acordo com Schwarcz (2000), a Escola de Direito de São Paulo, por outro lado, produzia fundamentos políticos liberais, elaborando teses biológicas racistas e planos políticos, inclusive, construindo projetos para a imigração da mão-de-obra branca européia. Isso fez de São Paulo o lugar mais restritivo no acolhimento a imigrantes, pois vetou a participação de orientais e de africanos e “a bancada paulista limitou a admissão de trabalhadores a apenas alguns países da Europa – italianos, suecos, alemães, holandeses, noruegueses, dinamarqueses, ingleses, austríacos e espanhóis” (Schwarcz, 2000, p.20).

No que diz respeito às Escolas de Medicina, o contexto da época, demarcado pela presença de epidemias, dentre as quais o cólera, a febre amarela e a tuberculose, assim como o grande contingente de pessoas doentes e mutiladas, oriundas da Guerra do Paraguai, fez surgir uma concepção de “missão higiênica... do médico missionário” (Schwarcz, 2000, p. 27). Coube ao Rio de Janeiro uma atuação centrada na doença e, à Bahia, a atuação centrada no doente.

Partindo das questões de saúde que incomodavam as elites brasileiras, a Escola de Medicina do Rio de Janeiro realizou pesquisas com enfoque na higiene pública. Assim, no início do século XX, a compreensão das doenças tropicais propiciou a implantação e a defesa de um modelo preventivo autoritário de intervenção social, com a imposição de comportamentos e atitudes à população. Essa perspectiva produziu o combate à miscigenação, a partir da afirmação de que o adoecimento era originário da África e o processo de enfraquecimento da população brasileira era de cunho biológico, decorrente da miscigenação (Schwarcz, 1983).

Conforme Schwarcz (2000), a eugenia foi cientificamente defendida através de artigos publicados em revistas especializadas. Tais obras vinculavam raça à pobreza e à higiene, pregando a necessidade de segregação da população e defendendo o emprego de métodos eugênicos para o controle e a contenção das doenças. Em artigos científicos, dirigidos a determinados grupos sociais, circulavam informações, como as expressas nos seguintes conteúdos:

Nova ciência a eugenia consiste no conhecer as causas explicativas a decadência ou levantamento das raças, visando a perfectibilidade da espécie humana, não so no que se refere o físico como o intelectual. Os métodos tem por objetivo o cruzamento dos sãos, procurando educar o instinto sexual. Impedir a reprodução dos defeituosos que transmitem taras aos descendentes. Fazer exames preventivos pelos quais se determine a síphilis, a tuberculose, o alcoolismo, a trindade provocadora da degeneração. Nesses termos a eugenia não é outra coisa sinão o esforço para obter uma raça pura e forte. ... Os nossos males provieram do povoamento, para tanto basta sanear o que não nos pertence (Brazil Médico, 1918, p.118–119, em Schwarcz, 2000, p. 29.).

Na Bahia, a partir da liderança de Nina Rodrigues, a Escola de Medicina teve como objeto de investigação o criminoso, o doente (Schwarcz, 1983, 2000). Rodrigues (1894; 1939) muniu-se de várias obras de autores europeus, elaborou uma versão brasileira do darwinismo social e um aporte teórico para a análise do comportamento criminoso. Nogueira (1981) destaca que os estudos empreendidos por aquele autor situavam-se na interface entre a Antropologia e a Psicologia. Na versão nacional sobre as raças humanas, fundamentada no evolucionismo social, Rodrigues (1894) articulou o seguinte enfoque:

Do ponto de vista evolutivo, a raça humana divide-se em superior, composta pelos grupos brancos, e em inferiores, formada pelos grupos negro e indígena, os selvagens. As diferenças qualitativas entre os tipos raciais decorrem da seleção natural, embora ela não opere sempre na direção do aperfeiçoamento, porque pode ocorrer uma regressão, em termos morfológicos. As raças são representativas de tipos puros, porém a mistura entre os mesmos produziu um outro tipo, o mestiço.

No Brasil, há menor parcela de tipos antropológicos puros e, conseqüentemente, maior número de mestiços, resultantes de várias modalidades de cruzamentos. Assim, em termos raciais, a população brasileira classifica-se nos seguintes tipos antropológicos: raça branca, constituída por europeus e por brancos crioulos, ou seja,

nascidos no Brasil; a raça negra, constituída pelos africanos e a raça vermelha, formada pelos selvagens indígenas.

A raça branca, também denominada de ariana, o tipo humano mais evoluído física, moral e psiquicamente, já percorreu as etapas do processo evolutivo e situa-se no ápice da pirâmide do desenvolvimento da humanidade. Por natureza, adapta-se melhor às novas situações e, por serem superiores na cultura, no físico, no intelecto e na moral, o próprio nível de evolução permite que avaliem as etapas de desenvolvimento porque passam os outros grupos, assim como as pessoas que conformam os evolutivamente inferiores, inclusive em termos de suas consciências morais.

As raças negra e indígena são inferiores no plano cultural, físico, psíquico e moral, mas o indígena localiza-se no mais baixo patamar da pirâmide evolutiva. Por outro lado, há uma especificidade característica da raça negra, que a diferencia das demais: a sensualidade, manifestada em comportamentos próximos às perversões sexuais mórbidas.

Rodrigues (1894) destaca o mestiço, híbrido, como central em suas teses raciais. Argumenta que eles não conformam uma unidade antropológica e distribuem-se em muitos grupos: mulatos de primeiro sangue; mulatos claros, com mais características da raça branca; mulatos escuros, com mais características dos negros crioulos; mamelucos ou caboclos, resultantes do cruzamento entre branco e índio, com alguns apresentando mais características da raça branca; curibocas ou cafuzos, produtos do cruzamento entre o negro e o índio e os pardos, resultado do cruzamento entre as três raças puras¹.

Rodrigues (1894) descreve o mestiço como síntese de degenerações, pois essa população misturada traz dos antepassados provenientes de raças inferiores, predicados herdados. Contudo, o mestiço do cruzamento entre negro e branco, o mulato, que tende a retornar a uma raça pura, branca ou negra, é superior aos demais, embora apresente um desequilíbrio entre a inteligência, o afeto e a moralidade: quanto maior a inteligência, menor o equilíbrio afetivo e menos possuidor de qualidades morais.

Na sua construção teórica, há uma ênfase especial à mulata. Rodrigues (1894) a classifica como um tipo anormal, devido à sexualidade herdada do negro e manifestada na luxúria, na volúpia, na magia, na faceirice, nos feitiços, nos dengos, nos quindins,

¹ Apesar de ter organizado o sistema de classificação racial aqui apresentado, Rodrigues (1894) advertiu que não existia um consenso entre os autores a respeito das categorizações tipológicas referentes aos mestiços brasileiros.

enfim, na linguagem do desejo e da sensualidade.

Rodrigues (1894) ainda lançou mão do determinismo geográfico, dividindo o Brasil em quatro zonas antropológicas: sul, extremo sul, centro e norte. Comparou o norte com as duas regiões do sul e apontou a existência de um desequilíbrio entre as mesmas, salientando que o clima da primeira supracitada propiciava a imigração de brancos e as suas adaptações. Esse fato era constatado pelo predomínio numérico dos imigrantes nas regiões sulistas, onde não necessitavam do negro para se aclimatarem. No norte, a população era grandemente constituída por indígenas, com escassez de brancos e de negros. Já no centro do país, apesar de ter ocorrido a imigração de portugueses e italianos, a população negra ainda era numerosa. O autor chamou atenção para a necessidade da presença de brancos no norte, visando ao equilíbrio racial.

Rodrigues (1939)², ainda influenciado por autores europeus e por movimentos sociais que tomaram lugar no final do século XIX, no sertão brasileiro, formulou um enfoque sobre movimentos de massa. Classificou seus estudos como pertencentes ao campo da Psicologia Social e neles abordou as características das massas e o comportamento do seu condutor, definindo-o tipologicamente como jagunço e produto da mestiçagem, classificando-o como doente e portador de uma loucura que era transmitida, por contágio, à multidão (Chaves, 2003b).

Os aportes teóricos construídos por Nina Rodrigues, fundamentados no racismo científico europeu, exerceram grande influência na intelectualidade e na vida social brasileira da época (Corrêa, 2001). A partir da obra publicada em 1894, constata-se que a sua análise comparativa entre especificidades das zonas antropológicas brasileiras foi acompanhada de recomendações, as quais visavam ao “equilíbrio racial” no país, o que significa uma contribuição de Nina Rodrigues à idéia de embranquecimento da população brasileira.

Revestidas de caráter científico, essas recomendações não passaram de um conjunto de concepções ideológicas para justificar a dominação e a opressão das elites sobre os demais, porque, no caso brasileiro, era necessário preservar a hegemonia da elite branca e o colonialismo interno. Naquele momento da nossa história social, o fim do escravismo e a instauração da república eram iminentes e tais acontecimentos tornavam necessária a permanência social do negro na condição de inferior.

² A obra publicada em 1939 é constituída pelos trabalhos realizados por Nina Rodrigues em 1890, 1897 e 1898.

2.1.3. O embranquecimento

Nogueira (1981) cita que a elite brasileira do final do século XIX comportava-se segundo os padrões europeus e tinha a intenção de fazer do Brasil uma nação europeizada, pois acreditava que “o estado atingido pela Europa era a meta a ser buscada pela sociedade brasileira” (p. 187). Para o pensamento intelectual racista daquela época, obviamente que as populações não brancas constituíam um impedimento para o Brasil alcançar o topo do desenvolvimento evolutivo social. Nogueira (1981) aponta Sílvio Romero (1851-1914), da Escola de Direito de Recife, como um acadêmico, orientado pelo racismo científico, que se preocupou com a continuidade da nossa sociedade.

Romero (citado por Nogueira, 1981) realizou um diagnóstico e classificou a população brasileira em superior, constituída pela raça branca, e em inferior, constituída pela raça negra e indígena, descrevendo o nosso povo como medíocre, devido aos seus aspectos físicos, morais e à ausência de cultura. No prognóstico, vislumbrou uma possibilidade de melhoria da raça brasileira, porque o fim do tráfico de africanos havia estancado a presença de mais sangue negro no país. Além disso, enfatizou que a imigração de europeus e a miscigenação do branco com o negro preservariam, no acervo genético do mestiço, a superioridade da raça superior e a adaptação ao clima inerente à inferior. Dessa mestiçagem, decorreria o embranquecimento da população brasileira.

Seyferth (1998) também destacou o papel relevante desempenhado por Sílvio Romero como um dos arquitetos intelectuais da ideologia do embranquecimento, ao propor a inserção de imigrantes em todas as regiões do Brasil: a partir da miscigenação, a superioridade da raça branca prevaleceria e daria lugar à emergência de um novo tipo racial, ao tempo em que a própria seleção natural e a evolução social extinguiriam os negros, os indígenas e os mestiços. Com tal argumentação, definiu o papel do imigrante europeu enquanto contribuição à formação de um tipo racial brasileiro, que seria o símbolo da unidade nacional.

Seyferth (1998) esclarece que as primeiras imigrações no Brasil ocorreram entre 1818 e 1850, com o objetivo de desenvolver no país um modelo agrícola de menor escala, que competisse com os grandes latifúndios. Posteriormente, as imigrações foram orientadas pelo objetivo de povoamento das terras no sul do país, em face das disputas

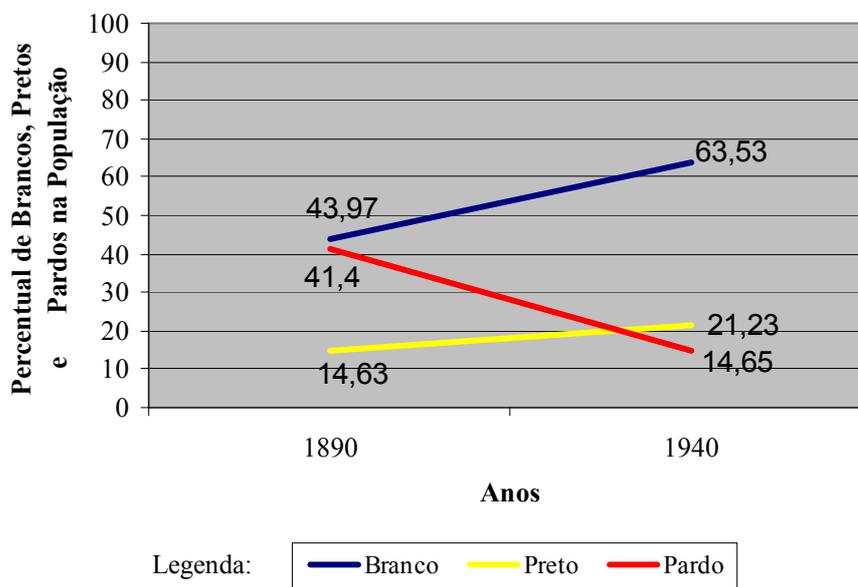
territoriais com o Uruguai e com a Argentina.

Tomando por base as imigrações ocorridas em 1850, Rodrigues (1894), como já mencionado, forneceu fundamentos “científicos” para a constatação dos efeitos do embranquecimento, porquanto, nas zonas antropológicas do sul, a população branca já predominava, porque o clima da região possibilitou a aclimação dos europeus.

Seyferth (1998) afirma que as imigrações ocorridas entre 1880 e 1920 foram orientadas pela ciência racista, objetivando o embranquecimento da nossa população. Acrescentou que mais de 1.200.000 europeus vieram para o Brasil, o que caracterizou esse período como aquele em que ingressou, no nosso país, o maior número de brancos europeus, de diferentes origens, motivados pela política de embranquecimento da nossa população.

Valores numéricos obtidos através de censos realizados em 1890 e em 1940 dão suporte à afirmação de Seyferth (1998) de que a população branca aumentou vertiginosamente, conforme se observa na Figura 1.

Figura 1. Tamanho da população brasileira, branca, preta e parda nos anos de 1890 e 1940



Fonte: Percentuais obtidos a partir de dados censitários produzidos pelo IBGE, apresentados por Pinto (1953/1998).

Os dados acima indicam que, a partir das imigrações realizadas entre 1880 e 1920, a população de pardos decresceu, o que pode ser tomado como um indicador da eficiência do projeto político do embranquecimento. Vale lembrar que, fundamentado

no evolucionismo social, Rodrigues (1894) já apregoava que a miscigenação entre o branco e o mulato com fenótipo mais característico do branco resultaria no nascimento de pessoas aparentemente brancas, o que consolidaria o processo de embranquecimento do brasileiro.

Seyferth (1998) denuncia que o processo de embranquecimento engendrado no Brasil foi publicamente apresentado no Primeiro Congresso Internacional das Raças, que aconteceu em Londres, no ano de 1911, e teve como representante do governo brasileiro, João Batista de Lacerda³. O referido autor adita que Lacerda expôs, naquele evento, a tese do embranquecimento do povo brasileiro, a qual se fundamentava no princípio da seleção natural e no processo de miscigenação. Schwarcz (1998) menciona que João Batista de Lacerda, ao expor a sua tese, apresentou um quadro que, atualmente, faz parte do acervo do Museu de Belas Artes do Rio de Janeiro, denominado A Marca de Caim, pintado em 1911 por Broccos. Essa obra de arte retrata um caso de embranquecimento, onde:

Tem-se a avó, que é negra e olha para os céus, como que agradecendo o milagre. O pai, que é a própria representação de um português, aparece com seu chinelão. A mãe, mais clara e com os traços depurados, carrega ao colo uma criança, que preenche todo o centro da cena. O bebê é branco e tem cabelos lisos, como a representar a força do branqueamento (Schwarcz, 1998, p. 94).

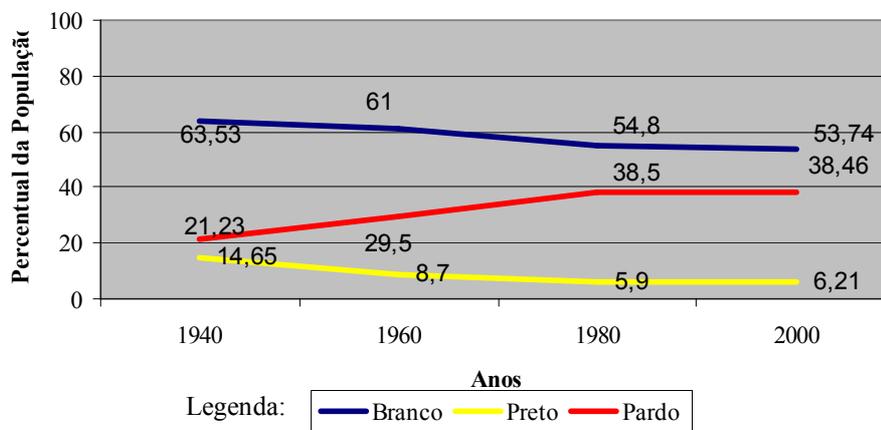
Schwarcz (1998) ainda salienta que Lacerda, na sua exposição, previu que o processo de embranquecimento em curso no Brasil produziria uma população branca no ano de 2015. A citada pesquisadora afirma que a previsão não foi bem acolhida pelos congressistas, pois eles avaliaram que cem anos era muito tempo para findar o processo de embranquecimento.

Conforme pode ser visto na Figura 2, dados censitários confirmam que, entre os anos de 1940 e 1980, as populações negra e branca decresceram em tamanho, enquanto a parda aumentou. Por outro lado, visualiza-se que o tamanho da população parda permaneceu constante entre 1980 e 2000.

Esses dados sugerem que, apesar do projeto político do embranquecimento ter sucumbido, as relações raciais brasileiras influenciam na miscigenação entre brancos e pardos. Hasenbalg (1998a) assevera que apesar do casamento entre pessoas de

³ Schwarcz (1998) informa que, em 1911, João Batista de Lacerda era diretor do Museu Nacional, teórico do embranquecimento e defensor do ponto de vista de que o cruzamento das raças deveria ser realizado de forma controlada, visando à garantia do embranquecimento da população brasileira.

Figura 2. Tamanho da população brasileira branca preta e parda de 1940 a 2000



Fontes: Percentual obtido a partir de dados censitários relativos a 1940, produzidos pelo IBGE e apresentados por Pinto (1998); percentual obtido a partir de dados censitários relativos a 1960 e 1980, produzidos pelo IBGE e apresentados por Piza (2000) e percentual obtido a partir de dados do IBGE (2003), relativos ao Censo Demográfico de 2000.

diferentes fenótipos ser mais freqüente no Brasil, que em outras sociedades multirraciais, há escassez de pesquisas sobre o tema. O estudioso analisou cinco estudos realizados, concluindo que aproximadamente 80% dos casamentos entre pessoas de diferentes fenótipos são racialmente endogâmicos, interpretando que tais casamentos dão continuidade ao processo de embranquecimento, iniciado no período colonial, embora, na atualidade, aconteçam a partir da seletividade endogâmica.

Seyferth (1998) corrobora a interpretação de Hasenbalg e acrescenta que, contemporaneamente, existem crenças sobre resultados favoráveis do processo de embranquecimento, porém no nosso mundo social concreto há um distanciamento seletivo entre pessoas de diferentes fenótipos.

Estudos calcados em narrativas de vida que abordem acontecimentos sobre segregação sexual entre grupos e pessoas fenotipicamente diversificadas parecem estar por realizar, posto que a literatura consultada não as apresenta. Sodré (2000), inclusive, chama atenção para a necessidade da realização de pesquisas norteadas pelas experiências das pessoas. Rossato (em Rossato e Gesser, 2001), estudioso do racismo, descendente de europeu e natural do Estado de Santa Catarina, relata que, durante a adolescência, ele e suas irmãs foram orientados, no contexto familiar, para namorarem pessoas da mesma origem étnica. A exposição feita por Rossato, sobre aspectos da sua

experiência social, sugere que no cenário brasileiro das relações afetivas entre o homem e a mulher, parece existir um mundo para os brancos e um para os negros, embora o paradigma do racismo científico tenha sido questionado desde a primeira metade do século XX. Isso implica que as relações interpessoais são hierarquizadas a partir do fenótipo e da etnia, mantendo-se a seletividade pela via do processo de socialização, no ambiente familiar e, provavelmente, em outros contextos sociais.

Hasenbalg (1998a) interpreta que o ideal de embranquecimento configura uma proposição racista, apresentada como solução harmonizadora para a lenta eliminação do negro, porém a mesma não se concretizou, permanecendo no Brasil um *continuum* de cor, referenciado por uma estética branca racista, a qual condiciona comportamentos e atitudes dos não brancos e gera, no negro, a sua própria autonegação. Assim é que, no século XX, o embranquecimento firmou-se culturalmente através da supervalorização de padrões culturais, estéticos, de valores eurocêntricos e americanos e da imposição dos mesmos a todas as camadas da população. Nesse cenário, o negro, para sobreviver em um mundo brasileiro hegemonicamente branco, teve que incorporar a branquitude.

Conforme Bento (2002a), o embranquecimento colocou o branco como sujeito representativo da humanidade e modelo universal da espécie humana. Mas, assegura a pesquisadora, esse processo foi criado e é mantido pela elite branca nacional, a qual, contraditoriamente, afirma que o branqueamento é uma questão do negro brasileiro. A referida investigadora, então, coloca a questão do embranquecimento também como uma questão branca, na medida que se omite ou se distorce o lugar ocupado pelo branco na construção e manutenção das relações sociais racializadas, salientando que a discriminação “é um dos primeiros sintomas da branquitude” (Bento, 2002a, p. 27).

Carone (2002) expõe que no século XIX a ideologia do embranquecimento mudou de conotação: inicialmente consolidada como um projeto inerente aos medos, às preocupações e às necessidades das elites brancas, transformou-se em um desejo negro de embranquecer ou de obter os privilégios da branquitude. A autora indaga: “como é que um problema explícito das elites brancas passou a ser interpretado ideologicamente como um problema dos negros – o desejo de branquear?” (p. 17).

2.2. O aporte da democracia racial brasileira

Ao redor dos anos 1930, acontecimentos de natureza internacional, continental e

nacional demarcaram a necessidade de elaboração de um novo modelo explicativo para as diferenças de cor entre os grupos que constituíam a população brasileira.

No plano internacional, Martinez-Echazábal (1998) expõe que no continente europeu, nas décadas de 1910 e 1920, especificidades culturais das denominadas sociedades primitivas foram destacadas pela vanguarda artística, através da divulgação de produtos dessas culturas. Também discorre que, no início do século passado, antropólogos norte-americanos realizaram estudos sobre as culturas das intituladas sociedades primitivas, enquanto revolucionários na América Latina, índios e mestiços, fizeram a Revolução Mexicana, em 1910, e ocuparam as páginas dos principais jornais. Posteriormente, o mesmo aconteceu com os murais de Diego Rivera e com várias obras de outros artistas mexicanos. Então, assinala Martinez-Echazábal (1998), a aproximação entre a estética e a política penetrou no pensamento social da América Latina, permitindo a visualização das pessoas que até aquele momento eram consideradas como inferiores.

O mesmo autor sublinha que esses acontecimentos influenciaram cientistas latino-americanos a dissociarem a noção biológica de raça da noção de cultura e, continua o estudioso, Arthur Ramos, no Brasil, explicitou tal diferenciação no ano de 1939, quando, ao redigir a introdução do livro póstumo de Nina Rodrigues intitulado “As Colectividades Anormaes”, sugeriu que se fossem trocados, naquele compêndio, os termos raça e mestiçamento por cultura e aculturação, as construções de Rodrigues estariam atualizadas.

Ramos (1956), em outra obra, também defendeu a teoria de Nina Rodrigues, sugerindo a palavra cultura como substituta de raça. Nesse movimento, com finalidade transformadora, afirmou:

Sobre o negro e o mestiço brasileiros ainda escreveu Nina Rodrigues vários trabalhos, sobre questões de antropologia criminal e psicologia coletiva. Infelizmente, preso às teorias científicas do seu tempo, Nina Rodrigues defendeu algumas teses hoje inadmissíveis, como a das desigualdades raciais, da degenerescência da mestiçagem, com as conseqüências, na ordem política e social, destes pontos de vista. Ele atribuiu a contingências de raça o que hoje atribuímos a contingências de culturas... (p. 201).

Circunstâncias políticas no Brasil também influenciaram na substituição do paradigma do racismo científico. Damasceno (2000) coloca que o governo do presidente Getúlio Vargas enfrentou o problema do desemprego e de como integrar a população

não branca na nossa nação. A pesquisadora assevera que esse mandatário elaborou uma via de integração dos não brancos no mercado de trabalho, regulamentada pela Lei dos 2/3, de dezembro de 1930, a qual controlou a imigração de estrangeiros e regularizou a inserção dos não brancos na esfera ocupacional. Ao lado da nova lei, expõe a estudiosa, o governo exerceu grande controle policial sobre a população, inclusive proscrivendo, no ano de 1938, a Frente Negra Nacional, fundada em 1931, em São Paulo.

Outro passo do governo Vargas foi o acolhimento da idéia de brasilidade na política de integração nacional, atualizada na noção da mestiçagem como síntese do encontro racial entre o branco, o negro e o índio (Damasceno, 2000). Os autores consultados são unânimes em citar que, no mundo acadêmico, Gilberto Freyre foi o formulador da ideologia da mestiçagem e da idéia de democracia racial brasileira, escamoteadoras da existência do racismo no Brasil.

Santos (2002), em trabalho de dissertação de mestrado, menciona como eixos que configuram o aporte teórico produzido por Gilberto Freyre a contraposição à idéia biológica de raça, a noção do português como o benévolo colonizador do Brasil e o mestiço como representante da sociedade brasileira.

De acordo com essa pesquisadora, Freyre assim teorizou: a partir do princípio evolucionista de Lamarck de que as características produtoras de adaptação ao meio ambiente são transmitidas a outras gerações, Freyre negou o papel da imutabilidade natural das raças humanas e ressaltou a fusão de culturas nas terras colonizadas pelo português. Esse, culturalmente mestiço, relacionou-se de forma amistosa com os habitantes de regiões tropicais, inclusive sexualmente com negras e índias, produzindo novas miscigenações entre diferentes raças. No contexto cultural, concretizou-se uma amigável relação senhor-escravo, com o primeiro representando a brancura, a força, a virilidade, a inteligência e o segundo, encarnando o negror, a sensualidade, a doçura, a esperteza, a expansividade e a adaptabilidade ao trabalho agrícola.

Para Bento (2002a), a base da ideologia de democracia racial brasileira é a idéia de que o relacionamento sexual entre o senhor e a mulher negra ou indígena eliminou o preconceito, a discriminação racial e harmonizou as relações sociais. Guimarães (2000b) argumenta que a ideologia da mestiçagem fundamentou-se na noção de que no Brasil não existia raça, pois a população não era branca, nem negra, nem indígena, porém formada por um povo mestiço, representativo da nação brasileira.

Damasceno (2000) esclarece que, enquanto projeto político, a versão oficial da mestiçagem como resultante do encontro de três raças, a partir da assimilação da negra e da indígena pela branca, foi oficialmente explicitada em 1943, na introdução do Censo Demográfico de 1940, escrita por Fernando de Azevedo, especialmente convidado para elaborar o texto. Francisco (2000) afirma que a noção de democracia racial continua sendo propagada, assimilada e reproduzida na sociedade brasileira, inclusive por cientistas sociais.

Constata-se, no campo da História, que a divulgação da concepção da bondade e do grande valor do português na construção da cultura brasileira continua difundida, pois Paiva (2001) tece elogios à obra de Gilberto Freyre, considerando-a como aquela que pioneiramente re-escreveu o grande papel desempenhado pelos lusitanos em nosso país:

Freyre demonstrava com seu livro genial a enorme mobilidade e capacidade de adaptação dos lusos e, por conseguinte, de sua administração no Brasil, mérito pouco compartilhado, segundo o autor, entre os povos europeus... E quanto à miscibilidade brasileira, Freyre considerava-a uma das principais heranças, se não a principal, deixadas pelos portugueses aos brasileiros... O hibridismo brasileiro era, na visão freyreana, a grande riqueza do país e sua versão multiculturalista valorizava, com argumentos e elaborações intelectuais pioneiras, essa característica (Paiva, 2001, p. 40).

Todavia, na defesa do modo de pensar freyreano, Paiva (2001) esquece de ressaltar que Freyre não enfocou as desigualdades raciais que existiam no país e, assim, ignorou a presença do racismo contra o negro nas terras brasileiras. É interessante destacar que o próprio Paiva (2001) cita que entre nós existem ditos populares desqualificadores do negro, como, por exemplo, “serviço de preto” (p. 47).

Outro indicador da tentativa de escamotear o lugar social ocupado pelo negro, estruturalmente definido pela escravatura implantada pelos portugueses no Brasil, está presente em Paiva (2001), ao indicar grandes feitos portugueses que são revelados por uma vertente contemporânea da História, a História Cultural, a qual, segundo o autor, tem produzido estudos sobre a contribuição do povo português na introdução de frutas e legumes, provenientes de outras paragens, na alimentação brasileira.

Observa-se que há a preservação de um enfoque científico dissimulador da compreensão do papel dos portugueses no Brasil, posto que a colonização lusa teve o caráter de explorar as nossas terras e não o de promover o desenvolvimento do país.

Outro aspecto que merece ser lembrado diz respeito à miscigenação, a qual decorreu da ausência de mulheres brancas na colônia e da necessidade de povoamento das terras brasileiras, como garantia de posse aos portugueses.

O enfoque de Paiva (2001) mascara a compreensão do lugar que o negro e o mestiço ocupam na sociedade brasileira, perpetuando o mito da democracia racial. Para Guimarães (2000b), a noção de mestiçagem, de que formamos um povo mestiço, embota o entendimento da posição do negro e do índio no processo de participação social: são aceitos apenas como pilares da brasilidade, mas, no plano cultural, os brancos, europeu e americano, continuam sendo o referencial, os que possuem a capacidade de produzir melhor civilização. Além disso, o autor diz que no plano político as ofertas ao negro são apenas simbólicas.

Apesar da noção do mestiço como representante do povo brasileiro, pouco se fala sobre o mesmo, no nosso contexto:

O silêncio revela talvez um misto de desprezo por aquele que não é puro (se isso existisse), mas pertence, inclusive biologicamente, ao grupo dos legítimos brasileiros (se isso, também, existisse) e de receio de estar se auto-criticando, expondo sua parcela “racial” híbrida. Há séculos a visão e os discursos sobre os mestiços no Brasil se constroem de forma enviesada e velada (Paiva, 2001, p. 47).

Sobre o silêncio que mantém o mito da democracia racial, Machado (2002) analisou o papel da ideologia do embranquecimento e da mestiçagem no Fórum Internacional de História e Cultura do Sul da Bahia. Denominado “Os Povos da Formação do Brasil”, foi organizado por autoridades políticas da Bahia e acadêmicos e realizado durante as comemorações pelos 500 anos da “descoberta do Brasil”, em 2000.

A análise empreendida pelo autor evidenciou que, nos desenhos de cartazes e *folders* relativos ao evento, o branco veio em destaque, em primeiro lugar, seguido do índio e do negro; nas sessões de comunicações, dentre os 15 trabalhos apresentados, apenas 1 discutiu contribuições africanas; dentre as 10 palestras, apenas 1 abordou os africanos; nas 2 mesas redondas, não houve nenhum trabalho centrado no negro; nas 5 sessões de painéis, apenas em 1 houve referência ao turismo cultural. Esse, segundo Machado (2002), foi o lugar destinado ao negro e ao indígena, através de exibições de aspectos de suas culturas de origem, em palcos instalados fora do espaço coberto onde aconteceram os trabalhos.

O aludido pesquisador ressalta que o evento foi quase integralmente dedicado a

elogios aos estrangeiros que participaram do processo colonizador brasileiro, ou seja, o foco centrado no branco, na sua cultura e nas suas contribuições. Também destacou que, na comitiva de intelectuais e políticos participantes do evento, apenas 3 negros estiveram incluídos e, ainda assim, eram africanos.

Esse estudo mostra que o projeto político de supervalorização do branco, e da ocultação das desigualdades, continua sendo mantido através de alianças entre o mundo político e o acadêmico. Na pesquisa de Machado (2002), também chama atenção a ausência de trabalhos sobre os mestiços, símbolo da democracia racial.

Retomando o mito da democracia racial, Hasenbalg (1998b) salienta que o mesmo não significa apenas uma invenção acadêmica, porém está presente nas formas de pensar da população brasileira e constitui um modo de dificultar a identificação do racismo pelos sujeitos sociais, inclusive pelos próprios negros discriminados. Todavia, o pesquisador ressalta que, ao lado do mito que nega o racismo, várias pessoas afirmam a sua existência no Brasil.

Francisco (2000) assegura que a difusão da noção do brasileiro como um povo miscigenado e a de democracia racial consolidam modos das nossas elites recriarem o racismo, através de uma narrativa que tem a função política de mascarar as contradições entre as classes sociais, evitar conflitos de classe e despolitizar as relações entre os grupos de elite dominantes e os grupos subalternos.

Para esse pesquisador, o mecanismo de controle social é a homogeneização entre todas as cores no plano político, ideológico e cultural. Porém, tal sociedade homogênea, propagada pela ideologia da miscigenação e da democracia racial, não se sustenta no mundo concreto, no Brasil. Nesse, a pessoa negra consolida um grupo étnico-cultural social, econômica e politicamente desvalorizado, enquanto o branco solidifica um grupo social valorizado econômica, política e socialmente.

Segundo Hasenbalg (1998b), a noção de democracia racial cumpre o papel de obscurecer a percepção dos brasileiros sobre o nosso racismo de inibir a emergência e a manutenção de violência física, atravessando as relações sociais racializadas.

A democracia racial, como modelo interpretativo das relações raciais brasileiras, favorece a circulação cotidiana da noção identitária da brasilidade mestiça, de igualdade entre as pessoas de diferentes matizes cromáticas, mas, contraditoriamente, em 20 de novembro de 1995, o Brasil reconheceu oficialmente que o racismo existe no país,

através do decreto presidencial que implantou um Grupo de Trabalho Interministerial, com o objetivo de construir e estimular a implantação de políticas sociais dirigidas à população negra (Silvério, 2002). No cenário internacional, reconheceu-o na Conferência de Durban, em 2001.

O enfoque da democracia racial é considerado por Rosenberg (2000) como a primeira interpretação brasileira às relações raciais. Conclui-se, aqui, que o mesmo está fundamentado na elaboração de um falso modelo de relações, escamoteia desigualdades de oportunidades, privilégios obtidos a partir da cor e, ainda, gera o sentimento de fracasso em negros que não ascendem socialmente: se todos são iguais, aqueles negros que não ascendem socialmente são os únicos responsáveis pelas suas condições de inferioridade e pela própria exclusão de processos de participação social.

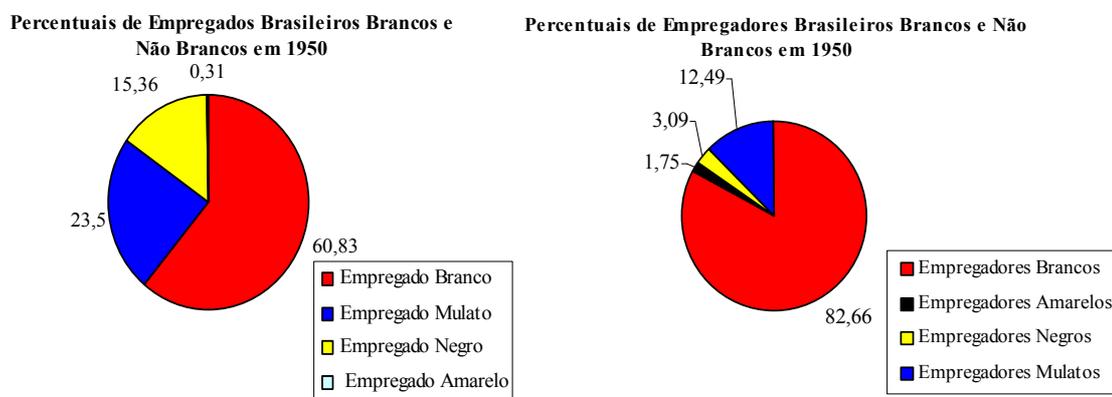
2.3. A estrutura econômica e social da escravidão como modelo interpretativo das relações raciais

Na década de 1950, a Unesco financiou pesquisas sobre o racismo no Brasil. Sob a coordenação do acadêmico Florestan Fernandes, investigações foram realizadas por diversos estudiosos, notadamente em São Paulo, Rio de Janeiro e na Bahia, entre 1950 e 1960 (Fernandes, 1972). Empregaram-se dados censitários como fonte de pesquisa e os resultados revelaram desigualdades raciais assustadoras, expressas em indicadores como trabalho, renda e educação.

É importante destacar que, conforme Castro (1998), naquele período, o Brasil atravessava um momento privilegiado de produção industrial, fundamentado na substituição das importações. Isso equivale dizer que o contexto daquela época era um grande absorvedor de mão-de-obra e o processo de crescimento econômico deveria produzir um aumento de renda, o qual, certamente, modificaria qualitativamente os modos de vida dos trabalhadores. Todavia, desigualdades sociais, atravessadas pelas raciais, foram a tônica, no que concerne à ocupação, à renda e à escolaridade de brancos e não brancos. A Figura 3 apresenta percentuais referentes a modalidades de ocupações de brancos e não brancos, em meados do século passado.

Como se observa, a população negra, considerando-se pretos e mulatos⁴, tanto na condição de empregados como na de empregadores, quando comparada com

⁴ A denominação “mulato” foi empregada no Censo de 1950.

Figura 3. Percentuais de modalidades de ocupações em 1950

Fonte: Percentuais obtidos a partir de dados censitários relativos a 1950, produzidos pelo IBGE e apresentados por Fernandes (1972).

a branca, evidencia que, em 1950, a democracia racial era um mito, pois os negros não estavam integrados no mercado de trabalho do mesmo modo que os brancos. Nota-se que na condição de empregadores, as desigualdades sociais e raciais eram gritantemente visíveis.

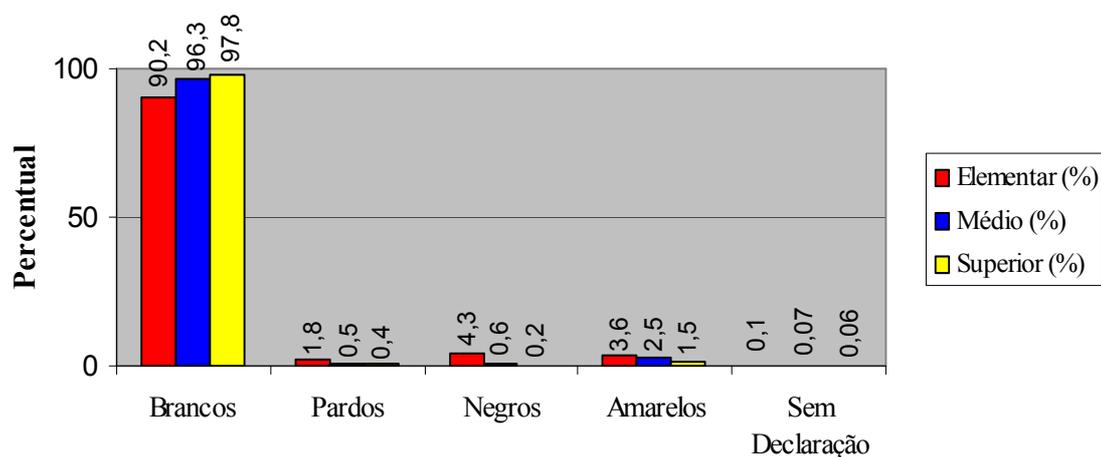
É evidente que quanto menor a inserção do membro de um grupo étnico no mercado de trabalho, menor a escolaridade daqueles que constituem o referido grupo. Conforme os dados censitários de 1950, os pretos e os pardos estavam quase que totalmente excluídos da escolarização formal, o que pode ser visualizado na Figura 4.

Segundo Castro (1998), a partir dos resultados das pesquisas fundamentadas em dados censitários de 1950, interpretou-se que o negro não estava integrado na sociedade de classes e, naquele momento de transição entre o modelo agrário de inspiração escravocrata e o capitalismo industrial, o preconceito e a discriminação eram resquícios das relações sociais escravistas.

Fernandes (1972), articulador do citado referencial interpretativo, atribuiu o preconceito e a discriminação racial às formas de relacionamento dispensadas pelo senhor ao escravo, nas quais ele era considerado como um subalterno. Ainda aditou que essa assimetria construiu um padrão cultural de relações sociais calcado na orientação racial e em atitudes desfavoráveis do branco para com os negros e os mulatos. Concluiu que o preconceito racial, instalado pela organização social escravista definiu linguagens, comportamentos, vestuários, ocupações, direitos e obrigações para os cativos e, como

conseqüência das relações sociais assimétricas, foram imputadas ao negro e ao mulato a tolerância e a acomodação racial.

Figura 4. Formação escolar da população brasileira branca e não branca, com 10 anos de idade ou mais, em 1950



Fonte: Percentuais obtidos a partir de dados censitários relativos a 1950, produzidos pelo IBGE e apresentados por Fernandes (1972).

Em suma, para Fernandes (1972), a discriminação e o preconceito raciais eram de natureza estrutural, representavam a presença do passado nas relações sociais e, por isso, os brancos não vitimizavam, deliberada e diretamente, os negros e mulatos, pois:

... a cor não é um elemento importante na percepção do branco e na consciência racial do mundo pelo branco. Até agora ele nunca se sentiu ameaçado pela desintegração da escravidão. O branco só percebe o negro ou o mulato e tem consciência dele quando enfrenta uma situação concreta, inesperada, ou quando a sua atenção é dirigida para questões relacionadas com o “problema de cor” (Fernandes, 1972, p.72).

Como possibilidade de integração do negro e do mulato na sociedade de classes brasileira, Fernandes (1972) ressaltou que a mesma só ocorreria pela lenta ascensão social desses grupos, pois era no quesito mobilidade social que o preconceito e a discriminação contribuíam na manutenção das relações raciais, ao conservar as pessoas de cor à margem, dada as desiguais oportunidades políticas, econômicas e educacionais.

Um aspecto que chama atenção nesse referencial interpretativo é o lugar de vítima que o branco ocupa nas relações raciais: herdou da escravidão um modo de se relacionar com os negros; comporta-se diante desses de forma inconsciente, dada a herança social de uma forma de relacionamento; ignora a situação social e opressiva dos

negros, porém, ao se sentir ameaçado, nota e reage às suas presenças.

Defende-se, aqui, que a omissão do branco frente às desigualdades sociais e raciais não significa estar inconsciente das mesmas, porquanto, até no plano simbólico, ter o fenótipo branco já aufere vantagens, o que salienta as distinções e discriminações. Tanto é que, na literatura consultada, não se encontrou nenhum estudo brasileiro abordando humilhações pelas quais passou o branco, em função do seu fenótipo.

Conforme Munanga (1998), o racismo foi instalado, difundido e mantido por sujeitos sociais e, portanto, sua origem é sócio-cultural. Dessa forma, continua o autor, a cultura impõe valores e normas, consolidadores das formas de expressão do racismo no processo relacional entre negros e brancos e, também, de frustrações sociais que afetam cada pessoa e a convivência social. Conclui que essas questões não são consideradas na interpretação marxista clássica, ancorada apenas em uma perspectiva econômica, cujas características marcantes são a de ignorar a pessoa como um agente ativo e construtor da cultura, ou simplesmente considerá-la como manipulada pela estrutura social.

2.4. Contextos específicos como explicação para a manutenção das desigualdades raciais

Tal modelo interpretativo do racismo contra o negro tem origem nos estudos pioneiros realizados por Carlos Hasenbalg, no final dos anos 1970, quando analisou dados produzidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Essa, de acordo com o autor, trouxe novas informações sobre a situação sócio-econômica dos segmentos raciais que compunham a sociedade brasileira.

Em seu estudo, Hasenbalg (1983) concluiu que pretos e pardos continuavam em desvantagem social nos itens ocupação, renda, escolaridade e, conseqüentemente, na mobilidade social ascendente, quando comparados com brancos. Constatada a presença perversa do racismo, que diferenciava os estilos de vida dos brasileiros, Hasenbalg (1983) elaborou o seguinte aporte teórico:

As desigualdades sociais e as raciais não se explicam apenas pelo passado escravista, porque a situação social não se reproduz da mesma maneira. Apesar da raça, um atributo socialmente construído, permanecer como um relevante critério para a inserção de grupos em diferentes posições na hierarquia social, as funções do preconceito e da discriminação renovam-se na estrutura social vigente e relacionam-se

com vantagens materiais e simbólicas dos brancos, obtidas através da desqualificação de negros e pardos.

No Brasil, a distribuição geográfica de brancos e não brancos contribui para as desigualdades raciais, pois se constata que, nas regiões mais subdesenvolvidas, as oportunidades educacionais e econômicas são menores que nas regiões mais ao sul, onde se concentra a população branca. Embora esse padrão tenha emergido no período escravocrata, políticas posteriores de estímulo ao desenvolvimento privilegiaram determinadas regiões. Por outro lado, a violência simbólica contra os negros e os pardos gera, nas pessoas pertencentes a esses grupos, aspirações compatíveis com os padrões socialmente impostos.

O modelo explicativo de Hasenbalg (1983) desvela o papel de cada momento da sociedade na manutenção do racismo contra o negro. Entretanto, no momento que o construiu, desconsiderou que pretos e pardos não são sujeitos passivos, pessoas que não buscam mobilidade social ascendente. Isso acontece (Nogueira, 1992; Figueiredo, 2002), porém em pequena parcela. De acordo como os estudos realizados pelos dois últimos autores referidos, pode-se interpretar que há um enfrentamento ativo do negro às condições adversas, aliado a apoios sociais que agregam às suas estratégias de enfrentamento. Contudo, ressalta-se que os casos individuais de mobilidade social não significam mudanças nas posições ocupadas pelo grupo étnico negro no contexto social brasileiro, nem a ausência de discriminação racial dirigida a seus membros.

A partir de estudos realizados por outros pesquisadores, Hasenbalg (1998b) ampliou o seu modelo explicativo, denominando-o de modelo brasileiro de racismo contra o negro, expondo-o do seguinte modo: o mito da democracia racial, através do elogio da mestiçagem, integra simbolicamente os negros, porém, no plano da vida concreta, os mesmos continuam na posição de subordinados, social e economicamente falando. O mito é responsável pela nacionalização de símbolos da cultura negra, porém os negros são submetidos a um processo de socialização fundamentado na cultura branca, hegemônica.

Esse aspecto cria diferenciações para a inserção dos negros nos espaços sociais: existem alguns onde as relações raciais os segregam de brancos, como o do trabalho, o do namoro, o do casamento, o da escola e o do contato com a polícia. Em outros, no entanto, a cor não é relevante enquanto fator de segregação nas relações sociais, como

na igreja, no futebol, em atividades de lazer, em blocos carnavalescos, em terreiros religiosos e na prática da capoeira. Nesses espaços, a convivência entre as pessoas de diferentes fenótipos reforça a idéia de um convívio pacífico entre os grupos étnicos, constituídos por pessoas de diferentes fenótipos.

A complementação de Hasenbalg (1998b), acima explicitada, é indicativa da incursão de pesquisas em ambientes concretos que fazem parte da vida social, nos quais as diferenciações colocam o negro no seu devido lugar. Ressalta-se, porém, que, para alguns, enquanto brasileiros, “somos todos iguais”.

A explanação do racismo ainda necessita da compreensão de como as práticas sociais racistas afetam a personalidade da pessoa negra, no contexto social brasileiro. Nesse particular, a Psicologia pode oferecer contribuições.

CAPÍTULO 3

O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Os objetivos da presente pesquisa conduziram ao enfoque qualitativo, na medida que focalizaram experiências das participantes/informantes ao longo das suas trajetórias de vida, bem como suas projeções com relação aos planos profissionais.

Denzin e Lincoln (1994) caracterizam a pesquisa qualitativa como uma atividade que, através do emprego de um método de investigação composto por práticas materiais e interpretações, objetiva dar visibilidade a processos e a significados. De acordo com tais autores, essa modalidade de pesquisa abarca como informações o ponto de vista individual dos participantes/informantes, tendo em vista elaborar uma compreensão dos mundos experienciais em estudo.

A pesquisa qualitativa, como qualquer modalidade de investigação científica, pressupõe uma construção teórico-metodológica, cujas referências são as contribuições de estudiosos que tornam pública para a comunidade científica as suas realizações teórico-epistemológicas, teórico-explicativas e teórico-metodológicas. Assim, oferecem ferramentas a partir das quais cada outro pesquisador tem a possibilidade de empregá-las e produzir novos conhecimentos.

Nesta parte do trabalho, explicitar-se-ão contribuições de autores que foram relevantes na configuração do caminho teórico-metodológico construído. O mesmo foi possível dada a apropriação de um conjunto de conhecimentos científicos, produzidos por diversos pesquisadores, no âmbito de diferentes disciplinas, observando-se que tais conhecimentos mantêm relações de complementaridade. A articulação metodológica empreendida para orientar este estudo traz, também, de forma explícita ou implícita, as crenças científicas da pesquisadora, decorrentes da colaboração de outros acadêmicos. Além disso, as suas experiências pessoais cotidianas também marcam as escolhas realizadas pela investigadora.

Conforme Cole (1997), a metodologia integra a teoria à prática. Dessa forma, situa-a como uma unidade que, para Prilleltensky e Austin (2001), contempla uma dialética entre conceitualizações e aplicações. Ademais, a realização de uma pesquisa fundamenta-se na escolha de um paradigma.

Montero (2001a) assinala que, do ponto de vista social, o paradigma articula um conjunto de idéias e procedimentos orientadores da prática científica de interpretação da atividade dos seres humanos. A autora salienta que um paradigma inclui as concepções do pesquisador sobre a sua pessoa, enquanto construtor de conhecimento, sobre o mundo e sobre as relações interpessoais.

Montero (2001b) também enfatiza que na construção crítica do conhecimento, o paradigma se expressa em diferentes modalidades: na dimensão ontológica, ou seja, na concepção da natureza dos seres humanos e da construção da realidade; na dimensão epistemológica, relativa à construção do conhecimento; na dimensão ética, referente à questão da diversidade e da abrangência do outro; na dimensão política, que diz respeito à liberdade como aceitação à inclusão do outro e ao seu acesso em espaços públicos e na dimensão metodológica, concernente aos modos através dos quais o conhecimento é produzido em contextos específicos.

Tomando por base as diretrizes anteriormente especificadas, assim como as fundamentações teóricas consideradas como básicas na realização desta pesquisa, passar-se-á a explicitar os tópicos constitutivos da trilha teórico-metodológica que norteou o presente trabalho.

3.1. O pesquisador

Denzin e Lincoln (2000) expõem que um pesquisador está localizado na história, a qual orienta e restringe qualquer investigação, e compartilha visões de mundo, aportes teóricos e metodológicos com uma comunidade científica, a qual possui uma tradição na realização de pesquisas orientadas por uma determinada perspectiva.

Do ponto de vista ontológico, o pesquisador, como qualquer outro ser humano, caracteriza-se como ser socialmente construído: localiza-se numa cultura que o constitui e é por ele constituída; convive com outros em um eterno processo de relacionamentos sociais, os quais, juntamente com as especificidades culturais situadas na história social e pessoal, possibilitam-lhe construir e reconstruir a sua concepção sobre o que vem a ser

a realidade¹, compreendê-la como contextualizada, socialmente situada e multifacetada; que, como sujeito, localiza-se economicamente em um dado estrato social, assume posições variadas em instituições diversas e em diferentes momentos da sua história social; faz parte de uma dada etnia; tem um sexo, um gênero e transita em diferentes espaços sociais.

Tudo isso contribui para as suas escolhas referentes às concepções de mundo, de pessoa, de relacionamentos sociais, de justiça, de temática a ser pesquisada, porque a sua inserção histórica, passível de modificações durante a trajetória de vida, provê contextos de desenvolvimento, favorecedores ou desfavorecedores de seu olhar sobre dimensões do cotidiano que geram um objeto de estudo.

3.1.1. O pesquisador e a conduta ética

Várias pesquisas de natureza qualitativa requisitam relações interpessoais entre o pesquisador/participante e os participantes/informantes, tornando primordial a questão ética. Nas interações que ocorrem durante o momento da coleta de informações, manifestam-se aspectos de intimidade do mundo experiencial daqueles que fornecem as informações necessárias à construção do conhecimento científico.

No desenrolar da coleta, as situações interativas entre os sujeitos construtores de uma pesquisa são regidas por uma ética prescritiva, formulada pelo Conselho Nacional de Saúde. Nela, um conjunto de direitos é garantido aos participantes/informantes, desde a sua não identificação até o de se afastar da pesquisa quando assim o desejar. Ao pesquisador compete explicitar os objetivos do estudo, obter o imprescindível consentimento esclarecido, respeitar a integridade física, psicológica e as decisões do participante/informante. Esses princípios éticos garantem a aplicação de um código de direitos e de deveres, de caráter universalista.

Contudo, para além dessa ética prescritiva, Schwandt (2000) focaliza a ética fenomenológica, inerente à situação de interação entre os participantes, consignando lugar privilegiado à responsabilidade social, alicerçada no próprio processo interativo que ocorre durante o ato de pesquisar.

Schwandt (2000) cita que diferentes filósofos e cientistas partilham princípios que devem permear as experiências de encontro entre as pessoas: a ética da intimidade,

¹ Compreende-se a realidade como as significações atribuídas pela pessoa a um conjunto de acontecimentos próximos e distais, que fazem parte do seu cotidiano.

da atenção, da responsabilidade, da proximidade e da conexão com o outro. Essas especificidades parecem ser cruciais nas interações entre o participante/pesquisador e cada participante/informante, porque balizam o respeito ao outro e à diversidade, ainda colocando o parceiro/colaborador como agente ativo e não apenas como objeto para a coleta de informações.

A questão ética também está imbricada na finalidade da pesquisa. Sobre esse ponto, Schwandt (2000) afirma que há dois enfoques, no contexto das epistemologias interpretativas, no qual se incluem as pesquisas qualitativas: o primeiro, compartilhado por alguns pesquisadores, defende o ponto de vista de que a interpretação deve gerar conhecimentos críticos sobre as práticas sociais e educacionais antidemocráticas e injustas, visando à sua erradicação e à transformação social; o segundo, partilhado por outros investigadores, é defensor do ponto de vista de que a relação dialógica presente no ato de pesquisar gera um subsequente processo educativo e ambos são produtores de trocas e de interpretações, as quais consolidam transformações. Sustenta-se, neste trabalho, que os dois enfoques são complementares e podem colaborar em movimentos de transformação social, objetivo último de cada uma das pesquisas realizadas no contexto acadêmico.

Prilleltensky (2001) menciona que uma epistemologia compatível com a transformação social necessita compreender o fenômeno humano e o fenômeno social. Também assinala que as formulações teóricas sozinhas são desprovidas de significados e esses só ocorrem quando validados através das experiências vividas pelas pessoas, sujeitos de uma análise científica. Para o referido pesquisador, um cientista integra paradigmaticamente a finalidade social da pesquisa, os seus fundamentos e os dados produzidos a partir do mundo vivencial dos participantes/informantes. Isso é o que a atividade de pesquisar propicia.

3.1.2. O pesquisador qualitativo como realizador de bricolagem

Uma característica requerida pela metodologia qualitativa é a habilidade do pesquisador em elaborar articulações entre orientações teórico-metodológicas, segundo um enfoque interdisciplinar, cujas peculiaridades já foram mencionadas em capítulo anterior.

Denzin e Lincoln (2000) referem-se à interdisciplinaridade metodológica como

bricolagem, na qual o pesquisador desempenha diferentes papéis no ato de pesquisar: o bricolador teórico, que emprega diversos referenciais interpretativos na compreensão de um dado problema em investigação; o bricolador metodológico, que articula e usa um conjunto de procedimentos para coletar e analisar as informações obtidas; o bricolador interpretativo, que, a partir das compreensões elaboradas, produz um texto, interligando as partes do trabalho realizado em um todo.

Na pesquisa realizada, empregou-se a bricolagem, orientada por relações de complementaridade entre enfoques teóricos, métodos, técnicas e instrumentos, visando ao alcance dos objetivos da investigação, porém sempre atentando para os nexos que propiciam a interdisciplinaridade e não o já conhecido ecletismo.

3.2. Fundamento epistemológico

Ferreira, Calvoso e Gonzáles (2002) focalizam o pesquisador como participante ativo do processo de produção do conhecimento, colocando-o no lugar de eixo configurador daquilo que produz, porque na construção científica que elabora está inserida a sua experiência, integrada às interpretações que confere ao objeto em estudo, sempre intrincado a um contexto e a uma história. Ferreira e cols. (2002), no entanto, salientam que a dimensão da personalidade do pesquisador, contida no conhecimento científico que formula, se expressa em consonância com as contingências que operam durante o processo de construção do conhecimento.

Então, pode-se situar que a existência do conhecimento científico subordina-se a um sujeito que o constrói, sujeito esse cujo processo de humanização decorre da sua inserção cultural e da sua atividade humana, concretizada em contextos específicos, em diferentes situações e temporalidades.

A condição humana do sujeito produtor de conhecimento científico o situa no mesmo patamar de qualquer pessoa elaboradora de conhecimentos de outra ordem. Rey (1997) assevera que, no mundo social, ocorre a ação de cada ser humano sobre a realidade e, a partir das experiências sociais, cada pessoa confere sentidos às suas experiências pessoais. Para o estudioso, as inter-relações entre as dimensões do mundo social, da experiência e da ação do sujeito geram a compreensão de que o ser humano e o meio social estão sempre integrados no processo de construção do conhecimento. Esse enfoque epistemológico qualitativo também é corroborado por Sampson (2001), ao

afirmar que a história social, a história pessoal, a cultura, os contextos, as relações interpessoais, a comunicação e a ação humana integram-se no que denomina de totalidade da ação.

Em síntese, essa perspectiva epistemológica delineia uma concepção de ser humano como socialmente elaborado e agente que atua no mundo social, construindo-o e sendo por ele construído, a partir da sua imersão nas temporalidades, nos contextos e nas situações.

3.3. A cultura

Guareschi e cols. (2003) enfatizam que o conceito de cultura é um dos mais relevantes nos Estudos Culturais. Para Amsterdam e Bruner (2002), falar sobre o que é cultura remete à Antropologia e esses pesquisadores salientam que os antropólogos, contemporaneamente, questionam as suas próprias competências sobre como definir cultura, explicar como a conhecemos, como ela deve ser pensada e qual o seu papel na vida cotidiana das pessoas. Ainda afirmam que tudo isso decorre da tensão de duas compreensões antropológicas sobre a cultura.

Um entendimento considera a cultura como exterior a seus membros, refere-se a tudo que precede a existência das pessoas e modela o processo de conscientização do ser humano que nasce em uma sociedade, num dado tempo e momento. A segunda entende a cultura como intrínseca a seus membros, pois são eles que negociam conjuntamente o significado de suas vidas públicas (Amsterdam e Bruner, 2002).

De acordo com esses pesquisadores, da primeira concepção resulta o enfoque antropológico sócio-institucional, para o qual a cultura é um conjunto de arranjos construídos, visando a garantir a manutenção da vida. Tais arranjos se expressam em regras sobre os fatos da existência, consolidada em um sistema de trocas e nos métodos de resolução de conflitos, pouco modificáveis. Na segunda concepção, tem-se o enfoque interpretativo-construtivista, que compreende a cultura como os sistemas construídos pelos humanos em interação, para a aquisição de significados comuns que permitam a negociação.

Amsterdam e Bruner (2002) questionam a noção de que os fatos falam por si só e argumentam que eles surgem de narrativas e, portanto, derivam da base interpretativa do sujeito, ser de relação. Ademais, destacam que a partir da compartilhada atividade

humana de adquirir e construir significados surge uma interpretação coletiva sobre os eventos que constituem a cultura, sempre elaborada ou re-elaborada.

Retomando as duas perspectivas antropológicas, Amsterdam e Bruner (2002) aditam que ambas conduzem ao jogo dialético da cultura e à negociação. Ainda afirmam que os dois enfoques se complementam: a perspectiva social-institucional demarca a relevância dos modos de institucionalização e legitimação consolidados em uma cultura, objetivando a implantação e a manutenção da canonicidade, enquanto a interpretativo-construtivista aponta para as pressões exercidas pela pessoa, ou pelo grupo social, na canonicidade institucionalizada, a partir da construção de mundos possíveis.

Para Amsterdam e Bruner (2002), as culturas, no jogo dialético, constituem compromissos negociados entre o canonicamente estabelecido e o imaginavelmente possível, na medida que nela há competições, as quais visam ao controle sobre as concepções da realidade, versões acerca de como os eventos e os acontecimentos são e de como poderiam ser, além da elaboração de alternativas possíveis. Para esses estudiosos, a dialética entre a dimensão canônica da cultura e os mundos imagináveis propicia o dinamismo da cultura e, com isso, a elaboração da dialética está contida na perspectiva social-institucional e na interpretativo-construtivista. Assim é que, asseguram esses pesquisadores, a dimensão canônica são as formas de pensar, sentir, atuar e afiliar-se, enquanto os mundos imagináveis são as possibilidades de transformação do canônico.

Em síntese, observa-se que Amsterdam e Bruner (2002) problematizam modos antropológicos compartimentalizados de se conceber a cultura, entendendo-a como um conjunto de padrões constitutivos dos modos de vida coletivos e, ao mesmo tempo, por eles constituídos. Conceituam, então, a cultura como o conjunto de sistemas simbólicos institucionalizados e o processo permanente de transformação dos mesmos, decorrente das ações humanas compartilhadas e da re-construção de significados sociais.

Araújo (1996) compreende a cultura do mesmo modo, defendendo que há uma unicidade entre a mesma e os significados, a partir da interconexão realizada pelas formas simbólicas, carregadas das significações. Complementa que tal processo permite às pessoas instituírem a cultura de forma dinâmica, porque há, na mesma, permanências e mudanças nos valores e nos significados, ao tempo em que os sujeitos vão construindo e reconstruindo a si mesmos, de diferentes maneiras.

Miller (2000) afirma que, na Psicologia Cultural, não se pode compreender de forma isolada a cultura e o comportamento da pessoa, porque estão integrados. Bruner (1997) defende o entendimento do ser humano, e dos seus processos de mudança, através do esclarecimento dos modos de participação nos sistemas simbólicos culturais. Esse ponto remete ao significado, enquanto referencial interpretativo que permite ações compartilhadas, e à linguagem, como via de expressão das experiências significativas.

3.4. O significado e a experiência humana

Conceitua-se o significado como um sistema de interpretações construído pelos sujeitos sociais, a partir de suas experiências culturais, historicamente situadas e mediadas pelas relações sociais, pela linguagem e por instrumentos.

Através desse sistema, o grupo social atribui significações às diversas situações existenciais, que decorrem da sua vida concreta no mundo. Afora as significações sociais, cada pessoa constrói, através do processo de subjetivação, uma significação pessoal para os eventos ocorridos ou a ocorrerem em suas vidas, uma vez que refletem sobre experiências passadas e fazem projetos para o futuro. Isso delimita o sentido, que, apesar de individual, é constituído por significados sociais.

As situações existenciais configuram as experiências humanas. De acordo com DeGrandpre (2000), elas decorrem da inserção do sujeito em práticas sociais, que acontecem em diferentes situações, e a diversidade das vivências produz modificações nas formas de entendimento das experiências e em suas significações. Menciona que a experiência do sujeito no mundo concreto possibilita a aquisição de significados, cuja qualidade contingente decorre de estruturas de superfície e de estruturas extensivas, socialmente elaboradas. As estruturas de superfície são constituídas pelas atividades nas quais a pessoa participou de forma desmotivada ou vivenciou de modo limitado. As estruturas extensivas englobam as atividades em que a pessoa participou e teve experiências prolongadas, das quais decorreram outras vivências, novas capacidades comportamentais e novas compreensões.

DeGrandpre (2000) enfatiza que o significado tem a função de organizar o senso de realidade, através do movimento da pessoa nos contextos familiares; de orientar as ações do sujeito no mundo concreto; de propiciar a produção de outros significados; de possibilitar à pessoa, de forma consciente, a antecipação de outros significados, os quais

são, ao mesmo tempo, definidos pelas experiências remotas.

Para DeGrandpre (2000), a natureza do significado é social e, por isso mesmo, ele é função do que foi experienciado pelo ser humano. O referido pesquisador discorre que o significado permanece no mundo, porém, como as experiências pessoais são múltiplas, modifica-se, produz disrupção, enfim, é dinâmico. Também ressalta que a dinâmica o torna dialético e relativo: modifica-se na temporalidade da ação, pois o ser humano atua no mundo e esse responde, o que gera diferentes interpretações e consolida um processo interativo, produtor de novos significados para episódios comportamentais.

A compreensão de que o significado é socialmente elaborado no contexto da cultura e nas negociações entre as pessoas e entre os grupos sociais, depreende-se que a linguagem, como afirma Miller (2000), é fundamental no processo de comunicação cultural e constitui-se como um instrumento para criar, manter e propiciar a comunicação social e as realidades psicológicas.

Lax (1998) esclarece que a ligação entre a cultura e o significado toma lugar na conversação, produtora de uma narrativa ou história, cujo desenvolvimento resulta do que cada um constrói em conjunto com outros atores sociais. Adiciona que a história de cada ser humano é processual e definidora da personalidade, graças às interações que cada ser humano estabelece e às maneiras de entendimento percebidas por outros, sobre cada pessoa em particular. As citadas afirmações desembocam na narrativa, uma via de acesso às experiências humanas.

3.5. A narrativa

Entende-se a narrativa, uma modalidade de discurso, como histórias elaboradas e relatadas por uma pessoa, a qual, direta ou indiretamente, esteve ou está envolvida em acontecimentos e ações que se desenrolaram, ou se desenrolam, em diferentes espaços do mundo social e em diversos tempos socialmente construídos.

Brockeimer (2000) assegura que, em uma perspectiva cultural, as narrativas de vida são eventos culturais, construídos e re-construídos de acordo com os contextos de elaboração e, ainda, com as convenções inerentes à cultura e aos grupos culturais, nas quais o narrador está inserido. Ademais, afirma que apesar dessas especificidades, cada pessoa atribui uma significação pessoal aos acontecimentos que perpassam a sua vida.

Desse modo, salienta-se que a re-construção de aspectos de uma história de vida,

a articulação entre o que alguém viveu ou presenciou, emerge da própria situação relacional onde a história pessoal é, a cada momento, re-elaborada e re-interpretada, à luz dos significados culturais e das interpretações pessoais. Isso equivale dizer que os conteúdos das narrativas são dinâmicos, sempre se atualizam e, jamais, conformam algo pronto, alguma coisa armazenada na memória, como um espelho do que foi vivenciado durante a trajetória de vida já transcorrida.

Bruner (1997) coloca que a narrativa interliga a dimensão canônica da cultura com a idiossincrasia do ser humano. Sublinha que ela possibilita o entendimento da vida pessoal, porque permite o compartilhamento que os seres humanos compartilhem uma biografia, porque participam dos sistemas simbólicos e interpretativos da cultura onde estão inseridos e, também, porque os significados são de domínio público, porquanto são partilhados.

Jovchelovitch e Bauer (2003) citam como peculiaridades da narrativa de vida as seguintes características: está atrelada ao contexto histórico onde é construída; configura um ponto de vista pessoal sobre ocorrências que tomaram lugar em um dado tempo e espaço; prioriza os acontecimentos experienciados pelo narrador e as interpretações que faz dos mesmos e expressa aspectos dos mundos coletivo e individual, razão pela qual pode revelar funções que desempenha tanto para os seus construtores, quanto para as diversas dimensões constitutivas do mundo social.

Brockeimer (2000) ressalta que uma história narrada sempre tem o seu início no momento em que está sendo re-construída, enfatizando como especificidades de uma narrativa: a elaboração de uma história com centralidade e com uma estrutura que a organiza ao redor de um protagonista; a elaboração do que já ocorreu centrada em um momento presente, o que permite ao narrador localizar-se e posicionar-se no tempo; a articulação da trajetória de vida, relatada a partir das noções de movimento e do tempo como direção, considerando-se o total de acontecimentos, períodos que constituem a trajetória relatada ou apenas alguns acontecimentos que ocorreram em um momento e fazem parte dessa trajetória.

Jovchelovitch e Bauer (2003) relatam que na seqüencialidade dos conteúdos da narrativa há uma dimensão cronológica e outra não cronológica, as quais conformam um enredo. Esse, por sua vez, demarca o início e a finalização de uma história e constrói o sentido para a narrativa que foi produzida. Esses pesquisadores salientam que, dada a

dimensão não cronológica, a compreensão de uma narrativa inclui tanto a seqüência cronológica quanto a não cronológica, passíveis de serem desveladas através da identificação de suas funções e do sentido produzido pelo enredo.

Outro ponto a ser destacado é salientado por Lax (1998), ao chamar atenção para condicionantes que se inter-relacionam com as narrativas, tais como os potenciais e as restrições políticas, econômicas e sócio-culturais. Contudo, ressalva que os mesmos não restringem a possibilidade de opções narrativas e que esse aspecto integra a cultura e os significados sociais como dimensões que participam da determinação das experiências e das ações humanas.

Neste estudo, a narrativa é compreendida como uma expressão de experiências de vida que se concretizam nos limites de condicionantes políticos, econômicos, sociais e relacionais.

3.6. A interpretação científica

Um texto que é objeto de interpretação científica é o discurso relativo a uma narrativa de vida. Spink e Lima (2004) mencionam que a interpretação conforma o processo pelo qual o pesquisador produz sentidos para o discurso, considerado como “matéria prima de pesquisa” (p. 105).

Schwandt (2000) expõe que, no enfoque interpretativo, os conteúdos relativos aos atos humanos, sociais e significativos, são indicativos do tipo de ação que deve ser compreendida no contexto de significados onde se insere, a partir do ponto de vista do autor do texto em estudo. Gubrium e Holstein (2000) ressaltam que a atividade de interpretar é mais que um ato habilidoso, porque, além da habilidade do interpretador, requer o emprego de referenciais que orientem metodologicamente o ato interpretativo.

Salienta-se que na interpretação de textos, oriundos das conversações centradas nas experiências humanas, é imprescindível o emprego de um método. Nessa direção, Schwandt (2000) afirma que o interpretativismo e a hermenêutica compartilham o ponto de vista de que compreender algo requer a consideração da situação onde as ações humanas são construtoras de significados, pois ela propicia uma compreensão de ações particulares.

Rey (1997) destaca que a hermenêutica visa à formulação de uma explanação sobre as ações humanas. Relata que a mesma orienta-se pela especificação de critérios

para a prática de interpretar textos, tomando-se como objeto de análise a experiência que se consolida em cada momento da ação, ou seja, da atividade prática. Considera que a construção de sentidos para a ação constitui-se na própria ação da pessoa e não em qualquer essência ou entidade nela localizada.

Enquanto critérios, Gubrium e Holstein (2000) propõem duas diretrizes para a prática interpretativa, que intitulam de suporte analítico: 1) a interpretação deve abarcar questões com continuidade por um longo período de tempo, as quais versam sobre as realidades e/ou subjetividades construídas nos cenários cotidianos das pessoas. Por isso, o processo interpretativo deve movimentar-se entre bases de referência institucional, cultural e englobar diversos ambientes; 2) a prática interpretativa deve concentrar-se em duas questões: o *como* e o *quê*. O conjunto de articulações sobre as mesmas indica o *porquê*. Esse foco vai refletir as inter-relações entre as interações sociais, o contexto mais imediato, o contexto mais amplo, assim como a construção dos significados pelos sujeitos.

As orientações fornecidas por Gubrium e Holstein (2000) conduzem à identificação, à descrição e à explanação dos fenômenos que são foco de uma pesquisa. Acrescenta-se que interpretar significa apreender inter-relações entre condicionantes sociais, circunstâncias de vida, interações sociais que perpassaram as experiências e os atos da pessoa enquanto ser de relação, assim como os processos e mecanismos psicológicos, decorrentes das situações vivenciadas, ao longo do ciclo de vida. Tudo isso alicerçado em significados sociais e nos sentidos construídos, cujos conteúdos são culturalmente situados.

Convém ressaltar que, na pesquisa, a interpretação demanda um trabalho prévio sobre as informações coletadas e isso a diferencia das interpretações realizadas pelos sujeitos sociais, no cotidiano de suas vidas.

3.6.1. Requisitos para a interpretação científica

Conteúdos das falas de um discurso que versam sobre as experiências de vida, configuram um conjunto de informações, as quais só adquirem o *status* de dados a serem interpretados após um tratamento realizado pelo pesquisador.

Geralmente, tais informações são coletadas através de entrevistas. Myers (2003) cita como o primeiro momento de organização das informações coletadas a transcrição

integral das falas gravadas e, posteriormente, a sua conferência. Adita-se que as falas transcritas ainda constituem informações.

Denzin e Lincoln (2000) enfatizam que, após a transcrição, o texto deve ser editado como uma unidade significativa, visando ao posterior trabalho interpretativo. Ferreira (1999b) destaca a edição de uma entrevista como favorecedora da compreensão do leitor e da análise, assinalando que, nesse processo, o pesquisador deve manter os conteúdos das falas e a seqüencialidade na qual foram relatadas.

Quando da edição, outro importante aspecto a ser considerado é a garantia do anonimato do narrador, a troca de nomes das pessoas citadas na narrativa, de instituições e das atividades de trabalho dos personagens que fizeram parte da história construída. Com a edição, as informações passam por um tratamento e se transformam em dados.

Já na década de 1980, Runyan (1984) abordou a análise das narrativas de vida, sugerindo que o pesquisador inicialmente deve refletir sobre os conteúdos narrados, buscando identificar os tópicos relativos às especificidades do narrador, às ações, às experiências relatadas, aos detalhes referentes ao ambiente, ao contexto histórico, à influência da história social na trajetória de vida do narrador e aos demais conteúdos que, porventura, constituam outros tópicos. Em seguida, o pesquisador deve refletir sobre as relações entre os conteúdos e os objetivos da pesquisa.

Observa-se que a sugestão de Runyan, ainda que muito genérica, aponta para a classificação dos conteúdos relatados, procedimento que gera a organização do material verbal em temas, tradicionalmente denominados de categorias. Ryan e Bernard (2003) salientam que sem a identificação de categorias temáticas, um pesquisador qualitativo não terá, na sua investigação, dados para descrever, para comparar e para explicar. Em suma, pode-se dizer que não poderá realizar uma interpretação científica.

Com relação à análise dos conteúdos de uma narrativa, Ryan e Bernard (2003) citam que a análise de textos narrativos requer a identificação de temas e sub-temas; a classificação de conteúdos identificados em temas e sub-temas; a tomada de decisão a respeito de quais dos temas identificados são relevantes para os objetivos da pesquisa e a vinculação dos temas às orientações teóricas que fundamentam a análise.

Os temas, forma de classificar conteúdos, são concebidos por Ryan e Bernard (2003) como construtos abstratos que relacionam expressões contidas em um texto,

delimitam conexões entre as mesmas e são representativos dos conceitos a serem empregados pelo pesquisador, na descrição. Ryan e Bernard (2003) aditam que os temas advêm da compreensão teórica que o pesquisador formula antes da coleta de informações e, também, da própria situação de coleta, mas eles não podem ser identificados fora do processo de análise.

Para os referidos metodólogos, a delimitação de temas em narrativas deve ser conduzida por um método. Sugerem que, inicialmente, o pesquisador realize leituras do material escrito para identificá-los, empregando técnicas como, por exemplo: repetição, isto é, a apreensão de conteúdos que por várias vezes aparecem; similaridades e diferenças, ou seja, a diferenciação na qualidade dos conteúdos; identificação de transições, isto é, o reconhecimento de dicas indicativas de mudanças temáticas contidas no próprio texto em análise, como parágrafos, pausas e frases; a identificação dos dados ausentes, ou seja, de lacunas, do que não foi dito. O passo seguinte consiste na classificação e no agrupamento dos conteúdos das falas em temas e sub-temas. Após essa etapa, o pesquisador deve proceder ao exame dos dados qualitativos à luz da teoria, ou seja, elaborar as interpretações.

Para Smith (2000), há etapas na pesquisa orientada por narrativas semelhantes àquelas pertinentes à análise de conteúdo. Ancorado em contribuições de diferentes pesquisadores, propõe o seguinte modelo:

A organização das informações implica em um sistema de códigos, o qual especifica quais, dentre o material disponível, devem ser selecionadas. Tal sistema de códigos envolve especificações de unidades do material a ser analisado, dimensões orientadoras da classificação e da estruturação de critérios.

As unidades do material são classificadas em unidade de texto e unidade de registro. A primeira diz respeito a todo o conjunto do material coletado que será objeto de análise, enquanto a unidade de registro refere-se a segmentos do texto expressos em palavras, frases ou em várias sentenças que delimitam os temas, considerados pelo autor como o aspecto mais importante do texto. A partir da unidade de texto, cada tema deve ser identificado com base em critérios e, em seguida, classificado. Os critérios formulados devem propiciar a distinção entre as unidades de registro.

Embora Runyan (1984) já tenha exposto, na década de 1980, especificações que orientem a análise na pesquisa qualitativa, Ryan e Bernard (2003) afirmam que os

pesquisadores raramente descrevem em seus artigos como procedem para identificar temas nas pesquisas qualitativas.

Do exposto até então, observa-se que as metodologias qualitativas não dispõem de um modelo unitário para ser empregado na análise das informações coletadas. Contudo, estão disponíveis orientações teórico-metodológicas, as quais podem ser empregadas na construção de um caminho metodológico a ser seguido, quando da realização de uma investigação científica.

A presente pesquisa requereu interpretações de falas, efetuadas a partir de contribuições dos autores anteriormente citados e da especificação de critérios próprios, emergentes no processo de organização e análise dos dados.

Para além da coleta de informações, da análise e da interpretação dos dados, é relevante, na pesquisa qualitativa, a avaliação metodológica do que foi construído durante o processo de investigação.

3.7. A avaliação da pesquisa qualitativa

Gaskell e Bauer (2003) chamam atenção para o fato de que nas pesquisas qualitativas os critérios a serem empregados para avaliá-las devem ser qualitativos e não os relativos às pesquisas quantitativas. Citam o método da triangulação, a reflexividade e a transparência dos procedimentos como critérios indicadores de confiabilidade, além da surpresa, como um indicador de relevância da pesquisa.

Conforme Gaskell e Bauer (2003), a triangulação significa o emprego de mais de uma perspectiva na realização da pesquisa, o que produz as reflexões do pesquisador sobre os resultados encontrados, em consonância com os objetivos da investigação. Isso demonstrará contradições e inconsistências e exigirá uma avaliação sobre a origem das diferenças. Afirmam que inconsistências podem decorrer de limitações metodológicas e, também, de diferentes ângulos sobre os quais uma dada questão foi enfocada.

Ainda com relação a indicadores de confiabilidade, Gaskell e Bauer (2003) mencionam que os critérios de transparência e clareza nos procedimentos se referem à descrição pormenorizada de tudo que compõe o método. Essa forma de proceder permite a avaliação de cada etapa da pesquisa, assim como a possibilidade do emprego do método por outros pesquisadores.

De acordo Gaskell e Bauer (2003), a surpresa como indício de relevância da

pesquisa diz respeito a divergências que resultados obtidos apontam com relação a expectativas teóricas do pesquisador ou a algum ponto de vista do denominado senso comum. Para Gaskell e Bauer (2003), esse critério evita que o estudioso empregue nas interpretações apenas evidências seletivas, compatíveis com suas expectativas, e introduz, como tarefa, a realização de uma discussão sobre a confirmação ou não de expectativas teóricas ou do senso comum, o que contribui para a construção teórica.

Priorizando os referenciais teórico-metodológicos descritos; considerando que a função comunicativa da linguagem permite que os participantes/informantes organizem suas falas em narrativas, via de expressão das suas experiências de vida e interpretações sobre acontecimentos; considerando o que cada participante/informante selecionou como significativo no momento das interações com a pesquisadora e no momento de reflexividade exigidos durante todo o processo de coleta das informações, construiu-se um método para nortear o presente estudo, o qual destaca a processualidade da vida de cada participante/informante e as significações que atribuíram às ocorrências passíveis de análise e de inteligibilidade científica, dada:

- A competência humana em elaborar uma compreensão sobre as próprias experiências e os fenômenos sociais.
- A competência humana em criar significados para os fenômenos sociais e para as suas experiências.
- A competência humana em empregar a linguagem e, através da narrativa, relatar sobre aspectos de sua vida, a partir do que selecionou como significativo em um momento específico.
- A existência de recursos metodológicos que permitem transformar práticas discursivas sobre eventos e acontecimentos da vida cotidiana em conhecimento científico.

Desse modo, o relato verbal como forma simbólica que expressa um conjunto de conteúdos perpassados por significações sociais, veiculadas e atualizadas na cultura, foi foco de análise, objetivando revelar processos sociais e psicológicos produtores de um entendimento sobre o racismo contra o negro.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

Bauer, Gaskell e Allum (2003) argumentam que a pesquisa qualitativa obteve independência científica e já fez superar a visão tradicional de que representava apenas um tipo de estudo exploratório. Esses metodólogos enfatizam que, na atualidade, esse tipo de investigação é academicamente considerado um empreendimento de pesquisa autônomo. Isso significa dizer que não mais caminha à sombra de outras modalidades de pesquisa, nem é realizada a partir de critérios inerentes às metodologias quantitativas.

Tal autonomia, no entanto, requer de qualquer pesquisador, que realiza uma investigação de natureza qualitativa, a descrição detalhada do método empregado na condução do estudo. Neste capítulo, serão descritas as etapas que compuseram o método orientador desta pesquisa.

4.1. O estudo de caso como estratégia de pesquisa

Runyan (1984) adverte que o Estudo de Caso não é um método para a coleta de informações, porém uma estratégia que orienta a organização e a apresentação de dados relativos a uma pessoa e suas circunstâncias de vida. Acrescenta que essa estratégia de pesquisa possibilita a interpretação de informações pormenorizadas sobre uma cultura, um evento ou uma pessoa. Para tal, salienta o estudioso, é necessário o emprego de várias formas de coleta das informações.

Meyer (2001) afirma que o Estudo de Caso consiste na minuciosa investigação da pessoa ou de grupos sociais, a qual propicia a análise de contextos e de processos inerentes ao objeto em estudo. Runyan (1984) o conceitua como o conjunto sistemático e detalhado de informações sobre uma pessoa, cuja unidade de análise é a sua própria vida. Coloca que a mesma pode ser estudada através da reconstrução de aspectos da história individual, da síntese das evidências obtidas através de diferentes fontes e das interpretações decorrentes.

Apesar da distância temporal entre as formulações dos autores acima abordados,

constata-se que alguns aspectos delimitadores da peculiaridade do Estudo de Caso estão presentes em Runyan (1984) e em Meyer (2001): o detalhamento das informações que propiciam dados pormenorizados sobre o objeto em estudo e a compreensão do Estudo de Caso como pertinente à investigação da singularidade.

Patton (2002) enfatiza que, em um Estudo de Caso, a análise qualitativa constitui um modo específico de coletar informações, organizar dados e analisá-los, de forma que é um processo, do qual resulta um produto: o caso estudado. Runyan (1984) menciona que a estratégia do Estudo de Caso é indicada para as pesquisas que objetivam compreender um problema específico e, também, para aquelas cuja especificidade é a ação prática.

Meyer (2001) assinala que apesar do Estudo de Caso ser amplamente empregado nas Ciências Sociais, as publicações são metodologicamente limitadas, porquanto os pesquisadores não descrevem em detalhes as decisões que tomam para estruturarem as formas de coleta de informações, para analisarem, interpretar os dados e avaliarem as suas pesquisas. Gaskell e Bauer (2003) defendem que a descrição dessas decisões é importante porque propicia credibilidade pública, estabelece referências para discussões construtivas e colabora no processo de formação de novos pesquisadores.

Meyer (2001) recomenda que a apresentação de um Estudo de Caso especifique as decisões que orientaram a seleção dos casos, o número de casos envolvidos, as técnicas e/ou os instrumentos empregados na coleta das informações, as formas através das quais os dados foram analisados e interpretados, como também os procedimentos empregados na avaliação da investigação.

Na verdade, Meyer (2001) propõe que o Estudo de Caso especifique os critérios científicos utilizados em todos os momentos da pesquisa. Sem dúvida, tal recomendação contribui para a consolidação do Estudo de Caso como relevante estratégia de pesquisa, que pode vir a colaborar na compreensão de fenômenos sociais, dos processos e dos mecanismos psicológicos.

Nesta pesquisa, empregou-se o Estudo de Caso como estratégia, pois ele se compatibilizava com o objetivo proposto, o qual priorizava: a singularidade de aspectos da cultura brasileira como criadora e mantenedora do racismo; os eventos da vida diária que perpassaram a trajetória de vida das participantes/informantes e mantinham inter-relações com o racismo contra o negro, numa cultura localizada; as particularidades

presentes no percurso existencial de pessoas vinculadas a diferentes etnias, socialmente construídas, e às singularidades de cada participante/informante.

4.2. A seleção dos casos

Segundo Meyer (2001), a definição do número de casos, na pesquisa qualitativa, não é orientada por amostragens estatísticas, mas pela escolha intencional de casos que preencham categorias teóricas e forneçam exemplares de tipos polares. Isso equivale dizer que a referida escolha é orientada pelas relevâncias das informações que podem ser fornecidas pelas participantes/informantes sobre o fenômeno em estudo e, no caso de pesquisas focalizadas no racismo contra o negro, as polaridades cromáticas são fundamentais.

Apesar da intencionalidade do pesquisador operar na seleção de casos, Meyer (2001) sugere a especificação dos critérios que subsidiam a escolha dos mesmos.

4.2.1. Critérios que orientaram a seleção dos casos

Os critérios empregados para a seleção dos casos também orientaram a definição do número de casos.

Os critérios para garantir alguma similaridade entre as participantes/informantes foram: ser brasileira; residir na mesma cidade; ter como endereço principal a mesma cidade onde a maior parte do ciclo de vida já vivido transcorreu; ter concluído o curso de mestrado; exercer a docência no ensino superior na universidade pública há, pelo menos, cinco anos e aceitar voluntariamente participar da pesquisa.

Os critérios cromáticos empregados para definir diferenças foram: ser branco e o ser negro (preto e pardo), conforme a definição social fenotípica que diferencia as pessoas no Brasil e embasam o racismo no nosso país (cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz e dos lábios) e estarem lotadas em diferentes departamentos.

4.3. O número de casos

O racismo como um processo relacional não consiste em uma questão apenas do negro e, por isso, a presente pesquisa englobou um caso representado por pessoa de cor branca, um por uma pessoa de cor preta e outro por uma pessoa de cor parda, perfazendo um total de três casos.

4.4. As participantes/informantes

A partir dos critérios acima descritos, três mulheres compuseram o universo da pesquisa: uma, definida socialmente como parda, apresentando, como características fenotípicas, pele marrom escura, cabelos crespos e negros, lábios e nariz volumosos; outra, socialmente definida como branca, apresentando, como características fenotípicas, pele alva, cabelos lisos e negros, nariz afilado e lábios finos; a terceira, socialmente definida como preta, apresentando, como características fenotípicas, pele negra, cabelos encarapinhados, nariz achatado e lábios grossos. Desse modo, as participantes/informantes representaram tipos polares brasileiros: branco e negro (preto e pardo).

4.5. Materiais e equipamentos

Os materiais e equipamentos empregados durante a realização da pesquisa foram um gravador manual; um microcomputador; uma impressora; disquetes; papel para impressão; tinta para impressora; canetas esferográficas e marcadoras de texto.

Durante a coleta das informações, foi utilizado um gravador manual, para a gravação dos conteúdos das entrevistas narrativas, e um disquete, para o preenchimento das informações relativas aos instrumentos: questionário sócio-demográfico e lista de complementação de frases.

4.6. Técnica empregada: a entrevista narrativa

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2003), a técnica da entrevista narrativa objetiva gerar histórias e prioriza o ponto de vista do participante/informante sobre o relato de experiências e acontecimentos concretizados na sua trajetória de vida e nos contextos sociais, onde esteve imerso e atuou.

A entrevista narrativa configura-se como uma situação interativa entre o(a) entrevistador(a) e o(a) entrevistado(a), engloba poucas falas do(a) pesquisador(a) e muitas do(a) participante/informante. Durante a sua realização, compete ao pesquisador apenas introduzir temas e questões, os quais podem ser definidos *a priori*, a partir da literatura consultada, ou *a posteriori*, como decorrência de temática introduzida pelo(a) participante/informante durante a coleta de informações. O(a) entrevistado(a) responde aos temas e questões propostos pelo investigador, mas decide o que irá relatar e como o

fará (Jovchelovitch & Bauer, 2003).

4.6.1. Temas constitutivos da entrevista narrativa

Os temas foram previamente formulados e estruturados pela pesquisadora, a partir da revisão da literatura sobre o racismo contra o negro, de sua experiência profissional e das informações que definiu como necessárias para responder aos objetivos do estudo. Os mesmos foram:

- A) Vida escolar: na infância, na adolescência, na juventude e na idade adulta.
- B) Dificuldades sociais que emergiram durante a trajetória escolar: na infância, na adolescência, na juventude e na idade adulta.
- C) Facilidades sociais que emergiram durante a trajetória escolar: na infância, na adolescência, na juventude e na idade adulta.
- D) Vida familiar: na infância, na adolescência, na juventude e na idade adulta.
- E) Experiência com o racismo contra o negro na escola: na infância, na adolescência, na juventude e na idade adulta.
- F) Experiência com o racismo contra o negro em outros espaços da vida cotidiana: na infância, na adolescência, na juventude e na idade adulta.
- G) Mecanismos de enfrentamento às adversidades e, especificamente, ao racismo contra o negro que empregou ou observou nos diferentes momentos da vida: infância, adolescência, juventude e idade adulta.
- H) Apoios fornecidos por pessoas significativas para a superação de dificuldades que emergiram durante a trajetória de vida: na infância, na adolescência, na juventude e na idade adulta.
- I) Ingresso no ensino de terceiro grau.
- J) Motivos que contribuíram para a escolha do curso de graduação realizado.
- L) Facilidades que propiciaram a conclusão do curso de graduação.
- M) Dificuldades enfrentadas durante o curso de graduação e as formas de superação.
- N) Realização de cursos de pós-graduação.
- O) Motivo da escolha da atividade profissional como docente no ensino superior.
- P) Ingresso no mercado de trabalho docente.

Q) Habilidades pessoais que contribuíram para a inserção no mercado de trabalho docente.

R) Facilidades sociais que propiciaram a inserção no mercado de trabalho docente.

S) Trajetória profissional como docente.

T) Relações profissionais no exercício da docência de terceiro grau.

U) Relações de amizade na universidade.

V) Satisfações na profissão.

X) Insatisfações na profissão.

Z) Projeto profissional para o futuro.

W) Significado do racismo contra o negro na própria vida.

4.7. Instrumentos empregados na coleta de informações

Os instrumentos diferenciam-se das técnicas de pesquisa porque propiciam a coleta de informações sem interação direta entre pesquisador e participante/informante.

Nesta pesquisa, o emprego adicional de instrumentos cumpriu um requisito da estratégia do Estudo de Caso: a produção de informações intensivas, obtidas através de diferentes fontes.

Dois instrumentos foram empregados: o questionário de informações sócio-demográficas e a lista de complementação de frases.

4.7.1. O questionário sócio-demográfico

O questionário, tradicional instrumento empregado em pesquisas, é conceituado por Martins e Lintz (2000) como “um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis, e situações, que se deseja medir, ou descrever” (p.50). Muchelli (1979) expõe que o questionário descortina, de forma direta ou indireta, o fenômeno em estudo.

Neste trabalho, empregou-se um questionário de auto-aplicação, com perguntas abertas e fechadas, objetivando o levantamento de informações sócio-demográficas, que individualizou as participantes/informantes. As dimensões constitutivas do instrumento foram: dados pessoais da participante/informante; dos pais, se ainda vivos; composição familiar; moradia; escolaridade e renda.

Os itens constitutivos do questionário foram:

Identificação pessoal (idade, sexo, gênero, cor, escolaridade, renda, atividade(s) de trabalho, naturalidade, cidade onde reside na atualidade).

Identificação dos pais (idade, cor, estado civil, escolaridade, profissão, bairro em que residem na atualidade, tipo da residência e número de residentes).

Residência (bairros, tipos de residências, número de residentes, com quem residiu, número de cômodos das residências onde viveu com os pais e onde mora, espaço ocupado pelos residentes nos cômodos e grau de parentesco, considerando-se onde morou durante a infância, a adolescência, a juventude e a idade adulta).

Tipo das escolas que a participante/informante frequentou.

Pessoas e/ou as instituições que financiaram os seus estudos.

4.7.2. A lista de complementação de frases

Segundo Rey e Martínez (1989), a lista de complementação de frases é um instrumento que proporciona a coleta de indicadores sobre o ponto de vista de uma pessoa acerca de um determinado tema. Rey (1999) assinala que tal instrumento permite ao participante/informante elaborar, de forma reflexiva e não imediata, os conteúdos para completar as frases propostas pelo(a) pesquisador(a).

A lista de complementação de frases foi empregada para a obtenção de informações sobre concepções de cada participante/informante acerca do racismo contra o negro; a abrangência do referido fenômeno no Brasil; a(s) forma(s) de expressão do racismo contra o negro em diferentes espaços e relacionamentos interpessoais; o significado do racismo contra o negro na vida das participantes/informantes.

A lista, construída pela pesquisadora, foi composta por onze itens, formulados a partir da revisão da literatura sobre o racismo contra o negro, de onde decorreram as temáticas constitutivas de cada item, articuladas com os objetivos desta pesquisa. Os itens foram:

O racismo é _____

O racismo na minha vida _____

O racismo na minha família de origem _____

O racismo na família que constituí _____

O racismo no Brasil _____

O racismo na cidade onde resido _____

O racismo no bairro onde resido _____

O racismo nas escolas que frequentei _____

O racismo na universidade _____

O racismo no local onde trabalho _____

O racismo nas relações sociais em geral _____

4.8. Locais onde foram realizadas as entrevistas narrativas

Cada entrevistada escolheu o local de realização da entrevista, pela facilidade para os seus deslocamentos: uma foi realizada no local de trabalho e duas em uma residência, onde só estavam presentes a entrevistada e a entrevistadora.

4.9. Procedimentos empregados

Foram utilizados vários procedimentos, os quais serão especificados nos tópicos seguintes.

4.9.1. Na coleta de informações

Inicialmente, a pesquisadora fez contato, separadamente, com três docentes, lotadas em diferentes departamentos de uma universidade pública federal. Nesse, descreveu os objetivos da pesquisa e solicitou as suas colaborações, informando-lhes acerca do anonimato. Após as adesões e definições dos locais para a realização das entrevistas, a pesquisadora e cada uma das participantes/informantes definiram a data e o horário para a realização das entrevistas. As mesmas foram gravadas.

Finda cada entrevista narrativa, solicitou-se a colaboração das entrevistadas para preencherem, em suas residências, o questionário sócio-demográfico, bem como a lista de complementação de frases. Em seguida, entregou a cada uma delas um disquete contendo os instrumentos de pesquisa, solicitando que o devolvesse tão logo concluído o preenchimento dos mesmos. Não houve limite de tempo para a execução da tarefa.

4.9.2. Na transformação dos conteúdos referentes aos itens do questionário sócio-demográfico em dados

Considerando-se que a elaboração realizada por um(a) pesquisador(a) sobre

qualquer informação coletada a transforma em dados, realizou-se uma articulação seqüencial de itens constitutivos do questionário, o que conferiu aos mesmos o lugar de dados. A seqüencialidade empregada para descrevê-los foi: nome¹; sexo; gênero; idade; cor; estado civil; profissão; renda; tipos de escola que freqüentou; escolaridade; profissão dos pais; escolaridade dos pais; com quem residiu durante a infância e a adolescência; tipo de casa; tamanho da casa; ocupação dos cômodos; localização da residência em termos de bairro e cidade; com quem residiu durante a juventude; tipo de casa; tamanho da casa; ocupação dos cômodos; localização da residência em termos de bairro e cidade; com quem residia no momento da coleta de informações; tipo de casa; tamanho da casa; ocupação dos cômodos e localização da residência, em termos de bairro e cidade.

No contexto da metodologia empregada, o questionário sócio-demográfico visou à descrição das participantes/informantes, a partir dos seus pontos de vista, e ao suporte para a triangulação entre dados coletados pelas diferentes fontes.

4.9.3. Na descrição das participantes/informantes

Na descrição das participantes/informantes foram utilizados os seguintes dados do questionário sócio-demográfico, nessa seqüência: sexo; gênero; cor autodeclarada; idade das participantes/informantes; cor, ocupação e escolaridade dos pais; profissão e local de trabalho das participantes/informantes; tipo de moradia atual e com quem reside.

4.9.4. No tratamento das informações coletadas na entrevista narrativa

Finalizado cada encontro, a fita gravada foi transcrita por uma auxiliar de pesquisa, da mesma área de estudos da pesquisadora e, portanto, sujeita aos mesmos princípios éticos que norteiam a manipulação de informações de pessoas que atuam como participantes de pesquisas. Em seguida, procedeu-se à conferência da transcrição, que consistiu na escuta da fita e, concomitantemente, na leitura do texto inicialmente transcrito. Esse trabalho foi realizado conjuntamente pela pesquisadora e pela auxiliar que fez a transcrição inicial. O critério empregado para considerar como correta a transcrição foi a concordância entre a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa, com relação

¹ O nome atribuído a cada participante/informante é fictício.

ao conteúdo escutado: diante de acordo, a transcrição inicial foi considerada como correta e diante de desacordos o trecho da fita foi ouvido tantas vezes quantas necessárias, até que chegassem a um consenso, com relação às verbalizações gravadas.

Posteriormente, foi realizada a revisão da conferência da transcrição, também conjuntamente pela pesquisadora e pela auxiliar de pesquisa, obedecendo-se ao critério empregado na etapa anterior. Esse procedimento visou a garantir maior fidelidade às transcrições.

Após a revisão da conferência da transcrição, o registro digitado das falas foi considerado como informações oriundas das entrevistas narrativas, cujos conteúdos refletiam aspectos dos percursos de vida já vividos pelas participantes/informantes, produzidos na situação de interação com a pesquisadora.

4.9.5. Na edição dos conteúdos referentes às informações coletadas através das entrevistas narrativas

O processo de transformação das informações em dados foi realizado através da edição dos conteúdos transcritos, referentes às falas de cada participante/informante. A edição orientou-se pelos seguintes critérios: manutenção dos conteúdos relatados pelas entrevistadas; manutenção da seqüencialidade das histórias contadas; garantia do anonimato das participantes/informantes, através da substituição de todos os nomes que pudessem levar às suas identificações ou de outras pessoas que citou; substituição dos nomes de cidades, ruas e algumas instituições; eliminação de palavras ou trechos repetitivos que não acrescentavam nenhum conteúdo novo às histórias contadas; correção de palavras, concordâncias verbais e nominais, a partir da língua portuguesa e de sua gramática.

A transcrição editada transformou a linguagem falada em linguagem escrita, as informações em dados e buscou manter o anonimato de cada participante/informante.

4.9.6. No processo de construção do sistema classificatório

Os temas e subtemas identificados decorreram dos conteúdos relatados pelas participantes/informantes, durante as entrevistas narrativas. Em cada uma delas, um conjunto de dados resultou em um sistema de categorias, observando-se que alguns temas e subtemas foram semelhantes nas três entrevistas realizadas.

Na construção do sistema classificatório, a identificação das unidades de registro orientou-se pelo critério de que os conteúdos de cada uma delas deveriam ser diferentes das demais, ou seja, as unidades de registro foram mutuamente exclusivas.

Cada conjunto de dados de uma entrevista foi classificado separadamente, tendo-se que a classificação dos mesmos, provenientes das entrevistas narrativas, orientou-se pelo seguinte método².

Primeiramente, foram realizadas várias leituras da entrevista editada. Depois, foram identificadas as unidades de registro, segmentos de conteúdos representativos de um episódio (um conjunto de palavras, frases ou sentenças, independente do tamanho das mesmas, que encerrava um significado social). Posteriormente, agruparam-se os episódios, empregando-se a técnica de similaridades e diferenças. Em seguida, os agrupamentos foram classificados em temas (construtos que integravam subitens enquanto dimensões constitutivas do mesmo) e subtemas (dimensões constituídas por episódios relacionados a um dado tema). Acoplaram-se demarcações de períodos de desenvolvimento das participantes/informantes aos episódios, com o fim de identificar o momento, nos seus ciclos de vida já vividos, em que os eventos relatados ocorreram.

4.9.7. Na análise e interpretação dos dados das entrevistas narrativas

A partir da identificação da relevância dos episódios, constitutivos de temas e subtemas, para os objetivos do estudo, foram identificados e selecionados aqueles, como também os fenômenos emergentes para as análises e as interpretações. Atribuiu-se, então, um sentido teórico aos dados.

4.9.8. Na transformação dos conteúdos da lista de complementação de frases em dados e a análise

A partir dos conteúdos adicionados pelas participantes/informantes aos itens propostos pela pesquisadora, três categorias foram construídas.

Denominou-se a primeira categoria construída de “**a expressão do racismo em diferentes localidades**”, a qual agrupou os conteúdos acrescentados pelas entrevistadas aos seguintes itens:

² Na articulação desse método, contribuições de autores como Ryan e Bernard (2003), Runyan (1984) e Smith (2002) foram imprescindíveis.

‘O racismo no Brasil...’.

‘O racismo na cidade onde resido...’.

‘O racismo no bairro onde resido...’.

Intitulou-se a segunda categoria de **“o racismo contra o negro em instituições sociais”**, a qual agrupou os conteúdos aditados pelas participantes/informantes aos itens abaixo especificados:

‘O racismo na minha família de origem...’.

‘O racismo na família que constituí...’.

‘O racismo nas escolas que freqüentei...’.

‘O racismo na universidade...’.

‘O racismo no local onde trabalho...’.

Denominou-se **“o racismo como fenômeno relacional”** à terceira categoria, agrupando-se na mesma os conteúdos acrescentados pelas participantes/informantes aos itens a seguir:

‘O racismo nas relações sociais em geral...’.

‘O racismo na minha vida...’.

‘O racismo é...’.

Conteúdos escritos em cada item, que poderiam compor mais de uma frase, foram decompostos em frases.

Os dados foram analisados de acordo com o procedimento empregado na análise daqueles decorrentes da entrevista narrativa.

4.9.9. Na triangulação dos dados

A partir dos dados advindos da técnica e dos instrumentos empregados, foram efetuadas comparações intra-participante/informante, com o intuito de se identificar e analisar consistências, complementaridades e contradições inter-dados.

CAPÍTULO 5

A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA NARRATIVA

Neste estudo, a entrevista narrativa abrangeu aspectos do mundo experiencial das participantes/informantes, necessários para responder-se aos objetivos do estudo. O caráter processual dos dados gerados pela entrevista narrativa requisitou uma base teórica para subsidiar a construção do sistema de classificação dos conteúdos.

5.1. Suporte teórico

Runyan (1984) propôs um enfoque interacionista para orientar o estudo de vidas, o qual denominou de curso de vida. Conforme o citado estudioso, o curso de vida diz respeito a uma seqüência de eventos e de experiências que ocorrem do nascimento à morte de um ser humano, na qual as situações sociais encontradas e as condições pessoais influenciam-se reciprocamente.

Segundo Runyan (1984), o curso de vida tem duas dimensões: uma, temporal, relacionada aos processos através dos quais as situações sociais, as condições pessoais e os comportamentos influenciam-se mutuamente e outra, ecológica, vinculada aos movimentos das pessoas em um mundo perpassado pela história e pela estrutura social.

Esse pesquisador salientou que uma orientação de curso de vida pode ser empregada para analisar a experiência pessoal no transcorrer do tempo e para investigar processos indicativos do movimento das pessoas em uma seqüência de acontecimentos. Propôs, então, uma estratégia que denominou de ‘enfoque estágio-estado’, para a análise do curso da experiência humana em domínios específicos como, por exemplo, a trajetória educacional e a trajetória ocupacional, e para a análise de rotas ou processos que ocorrem em um curso de vida, a partir de uma situação inicial.

Runyan (1984) mencionou que na referida estratégia o curso de vida conforma uma seqüência composta por estágios e estados. Conceituou estágios como períodos constitutivos de um processo e estados como as maneiras das pessoas comportarem-se de um dado modo, em circunstâncias históricas e sociais específicas, dentro de cada estágio. Além disso, afirmou que a demarcação de um conjunto de estágios possibilita a classificação dos movimentos de seres humanos em seqüências particulares de estados.

As construções de Runyan (1984) sobre o curso de vida como orientação teórica para o estudo das experiências humanas, como também a estratégia estágio-estado, contemplam a dimensão macro-social, a micro-social e o modo singular como cada pessoa atua no mundo das relações interpessoais. Por isso, a formulação do autor constitui-se em um importante referencial para a organização de dados de natureza biográfica.

Nesta pesquisa, o referencial elaborado pelo pesquisador supracitado subsidiou o sistema de classificação dos conteúdos advindos das entrevistas narrativas.

5.2. A organização dos dados

Os dados foram organizados de forma processual, identificando-se categorias e subcategorias ligadas a cada um dos temas. Categorias e subcategorias constituíram-se de episódios, assinalando-se em que momento do desenvolvimento das entrevistadas ocorreram os acontecimentos e as reflexões relatadas.

Para tal, definiram-se marcadores temporais a partir da noção de estágios, os quais foram delimitados pelos seguintes períodos do desenvolvimento humano: início do ciclo de vida, conceituado como o período compreendido entre a gestação e o momento do nascimento das entrevistadas; infância, conceituada como o período composto por diferentes momentos, o qual iniciou no nascimento das entrevistadas e terminou com os seus ingresso na segunda etapa do ensino fundamental; adolescência, conceituada como o período composto por diferentes momentos, o qual transcorreu entre o ingresso das entrevistadas na segunda etapa do ensino fundamental e a conclusão do mesmo; juventude, conceituada como o período composto por diferentes momentos, iniciado com o ingresso das entrevistadas no ensino superior, prolongando-se até a conclusão de um curso de graduação; idade adulta, conceituada como o período composto por diferentes momentos, que se estendeu da conclusão de um curso superior, pelas

entrevistadas, até o momento da coleta de informações; ciclo de vida já vivido, conceituado como um período composto por diferentes momentos, o qual cobria todo o percurso de vida já transcorrido pelas entrevistadas, até o momento da coleta de informações.

Empregaram-se graus escolares como critério para demarcar a mudança de um estágio de desenvolvimento para outro, porque a trajetória escolar foi relevante foco de análise e o percurso profissional das entrevistadas dependeu da escolarização.

Em alguns episódios, os conteúdos relatados ocorreram em um momento de um estágio; em outros, durante todo o estágio e, ainda, em outros, perpassaram estágios. Houve conteúdos não classificáveis nos períodos de desenvolvimento definidos, aos quais se aditou o termo ‘sem especificação temporal’.

Em suma, organizou-se o sistema de classificação de conteúdos pontuando-se os estágios de desenvolvimento e os estados contidos em cada um deles.

5.3. A elaboração do sistema classificatório

Construiu-se um sistema classificatório para cada conjunto de dados referentes a um tema, em cada entrevista narrativa. Os conteúdos constitutivos dos episódios foram mutuamente exclusivos e, depois de classificados, conformaram estados contidos em cada estágio.

5.3.1. Temas emergentes

Levando-se em conta o conjunto de dados advindos das entrevistas narrativas, onze temas foram identificados: família; escola; trabalho; militância; relações sociais; dificuldades; facilidades; lazer; racismo; estratégias de enfrentamento e personalidade.

Os temas consolidaram construtos e cada um abrangeu categorias ou categorias e subcategorias, os respectivos episódios e marcadores temporais. A conceituação dos temas buscou englobar as dimensões contidas nas categorias, como se segue:

Família: conjunto de pessoas com diferentes singularidades, que compartilhavam a mesma residência, o cotidiano de diferentes modos, eram unidas por laços de consangüinidade e/ou de afetividade, mantinham interações sociais contínuas ou descontínuas, as quais poderiam ser interrompidas por eventos causadores de rupturas.

Escola: instituição social de ensino, público ou privado, que ofereceu condições

e oportunidades para aquisições acadêmicas e/ou sociais e possibilitou a ocorrência de interações sociais qualitativamente diferentes entre os membros que dela faziam parte.

Trabalho: atividades remuneradas ou não, ligadas a ocupações e posições sociais específicas, desempenhadas por uma pessoa, de forma solitária ou grupal, em diferentes espaços sociais.

Militância: participação de uma pessoa em grupos da sociedade civil, como co-construtora de agendas e de ações ligadas a movimentos reivindicatórios, os quais visam ao direito à participação e à inserção de diferentes grupos, em diversos espaços sociais.

Relações interpessoais: relacionamentos humanos qualitativamente diferentes, sustentados por vários motivos, que propiciam o desenvolvimento de vínculos afetivos positivos e/ou negativos, sentimentos pessoais de aceitação e/ou rejeição, realização conjunta de ações, apoio ou afastamento social.

Obstáculos: situações sociais e/ou características pessoais produtoras de empecilhos, os quais dificultam ou impedem a realização de atividades que levam à consecução de objetivos.

Facilidades: situações sociais e/ou características pessoais que proporcionam a realização de atividades e a consecução de objetivos.

Lazer: divertimentos decorrentes da participação de pessoas em atividades recreativas.

Racismo: modalidade de violência social historicamente elaborada, atrelada à formação econômica e à etnicidade, manifestada de diferentes formas nas relações sociais e propiciadora de vivências que repercutem na personalidade dos seres humanos.

Estratégias de enfrentamento: padrões de comportamento humano empregados por qualquer pessoa diante do que significa como dificuldade social e/ou pessoal, com o intuito de enfrentá-la.

Pessoalidade: aspecto da singularidade de uma pessoa, referente ao modo como se auto-caracteriza, define preferências, elabora perspectivas de vida e avalia diferentes instituições, eventos e seres humanos.

5.4. O sistema classificatório decorrente dos dados produzidos pela entrevista narrativa realizada com a participante/informante preta

A matriz classificatória integrou os temas, as categoriais, as subcategorias e os

marcadores temporais, como exposto a seguir.

5.4.1. O tema família

Sete categorias decorrem da classificação dos conteúdos interligados ao tema família: “**mudança do local de residência da família de origem**”; “**inserção social da família de origem**”; “**composição familiar na família de origem**”; “**características de membros da família de origem**”; “**atividades de membros da família de origem**”; “**perdas**” e “**reconstruções familiares**”. A Figura 5 apresenta um modelo representativo do tema família.

“**Mudança do local de residência na família de origem**” é formada por duas subcategorias:

‘*Circunstâncias*’, que comporta quatro episódios: um referente à gestação da mãe da entrevistada; dois referentes ao nascimento da participante/informante, portanto, ao início do seu ciclo de vida, e um referente à ocorrência que motivou o deslocamento daquela família para outro local, em um momento da infância da entrevistada.

‘*Deslocamento*’, que abrange dois episódios relativos à migração da família para outra cidade, também em um momento da infância da participante/informante.

“**Inserção social da família de origem**”, inclui três subcategorias:

‘*Moradia*’, que abarca um episódio referente ao local onde a entrevistada residiu, de um momento da sua infância a um momento da sua juventude.

‘*Meio social*’, que engloba cinco episódios: quatro referentes a especificidades do bairro onde residiu, em um momento da sua infância, e um episódio concernente a características das pessoas residentes naquele local, de um momento da sua infância até um momento da juventude.

‘*Situação social*’, que se constitui de cinco episódios: um referente à desvantagem educacional de membros da sua família de origem, durante a sua adolescência; um, sem especificação temporal, relativo ao analfabetismo de seus avós maternos e vizinhos; dois atinentes ao local de trabalho do avô materno da participante/informante, sem especificação temporal no seu ciclo de vida já vivido, e um episódio relativo à ajuda financeira propiciada pela entrevistada a membros da sua família de origem, de um momento da sua adolescência à juventude.

A categoria “**composição familiar da família de origem**” inclui cinco

episódios: quatro referentes às pessoas que criaram a participante/informante, desde a infância até um momento da sua juventude, e um concernente ao contato que tinha com a sua mãe, nesse mesmo período de desenvolvimento.

A categoria “**características de membros da família de origem**” constitui-se de três subcategorias, todas sem especificação temporal no ciclo de vida já vivido pela participante/informante, agregando quinze episódios:

‘*Avô materno*’, com cinco alusivos a aspectos da singularidade da referida pessoa.

‘*Avó materna*’, composta por três relativos a particularidades comportamentais dessa pessoa.

‘*Mãe*’, abarcando sete concernentes a algumas de suas características singulares.

A categoria “**atividades de membros da família de origem**” engloba três subcategorias, totalizando sete episódios:

‘*Avô materno*’, constituída por um referente à sua ocupação, em um momento da infância da participante/informante, e, ainda, por três que assinalam outra ocupação do mesmo, de um momento da infância da entrevistada até outro momento, sem especificação temporal no seu ciclo de vida já vivido.

‘*Avó materna*’, formada por um que especifica a ocupação da mesma, em um momento da infância da entrevistada.

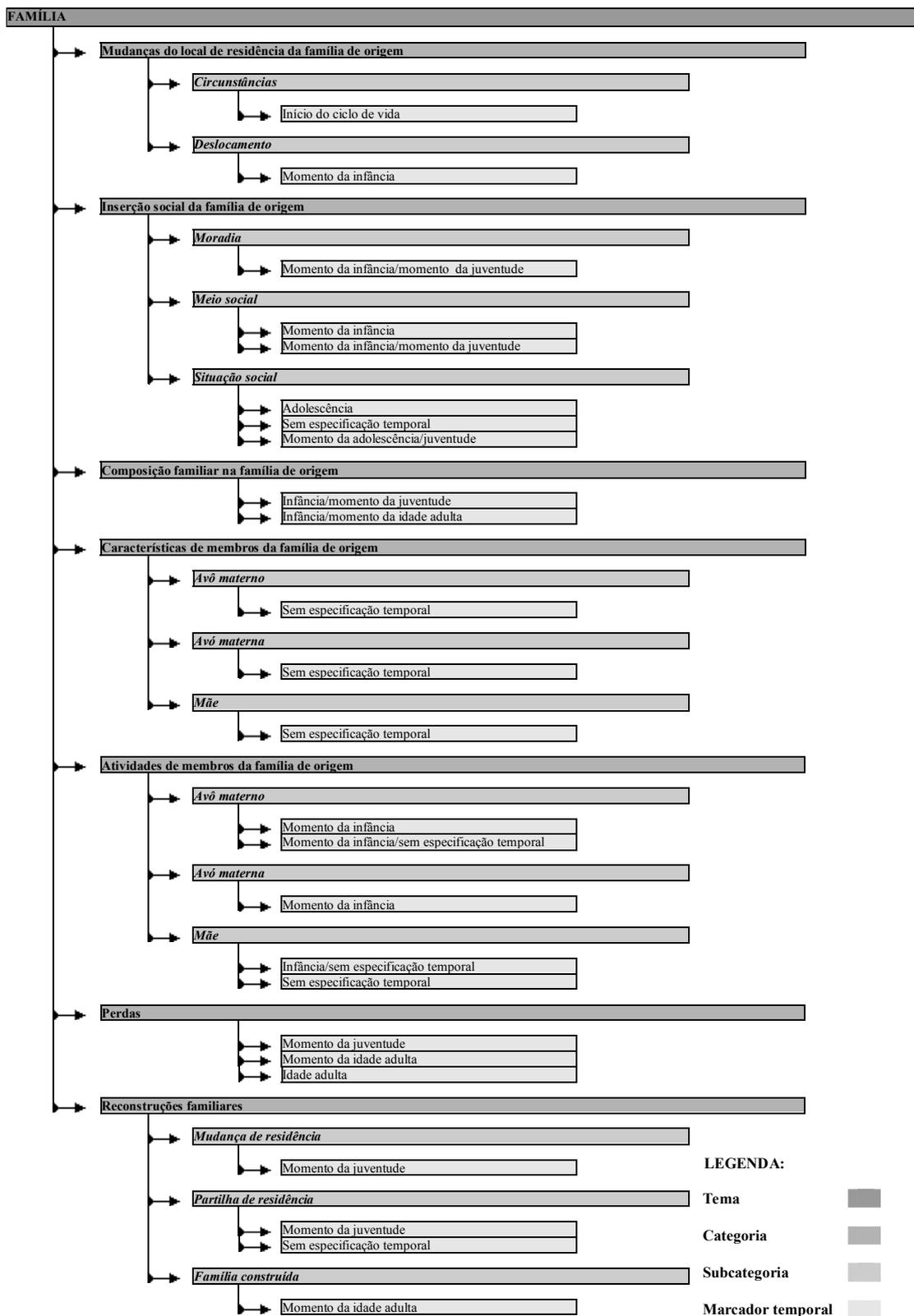
‘*Mãe*’, englobando um referente à ocupação de sua genitora, da infância até um momento sem especificação temporal no ciclo de vida da entrevistada, e outro, também concernente à atividade de trabalho de sua mãe, sem especificação temporal no ciclo de vida já vivido pela participante/informante.

A categoria “**perdas**” inclui seis episódios: um sobre o falecimento do avô materno, em um momento da juventude da entrevistada; dois acerca do falecimento da mãe, em um momento da sua idade adulta; um atinente ao falecimento da avó materna, também em um momento da idade adulta da entrevistada, e dois alusivos à sua situação familiar, na idade adulta.

A categoria “**reconstruções familiares**”, agrupa três subcategorias, com sete episódios:

‘*Mudança de residência*’, constituída de um referente à nova moradia da participante/informante, em um momento da sua juventude.

Figura 5. O tema família, categorias, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante preta.

'Partilha de residência' agrupa um concernente às pessoas com quem residiu no novo local, em um momento da sua juventude; um, referente a características fenotípicas daquelas pessoas e dois com relação a outros locais onde residiu, sem especificação temporal no ciclo de vida da entrevistada.

'Família construída', formada por um, alusivo à sua situação familiar atual, e outro sobre membros constitutivos dessa família, todos situados na sua idade adulta.

5.4.2. O tema escola

A classificação dos conteúdos pertinentes a esse tema abrange nove categorias: **“percurso escolar”**; **“rotinas escolares”**; **“atividade predileta”**; **“contribuições escolares”**; **“incentivos na trajetória escolar”**; **“desempenho acadêmico”**; **“escolhas”**; **“interesses”** e **“conflitos”**, conforme se observa na Figura 6.

A categoria **“percurso escolar”** é composta por quatro subcategorias abrangendo quarenta e dois episódios:

'Transcurso no ensino primário' engloba oito referentes à vida escolar da participante/informante, durante momentos da sua infância.

'Transcurso no ensino secundário', composta por onze sobre a vida acadêmica da entrevistada, durante a sua adolescência.

'Transcurso no ensino superior' abarca doze, que dizem respeito ao trajeto escolar da participante/informante na sua juventude.

'Transcurso no ensino de pós-graduação' inclui onze alusivos à realização de cursos de graduação e de pós-graduação, em momentos da idade sua adulta.

A categoria **“rotinas escolares”** agrupa cinco episódios que assinalam norma e atividades escolares rotineiras, de cunho cívico e religioso, circunscritas a uma escola que a entrevistada frequentou, em momentos da sua infância.

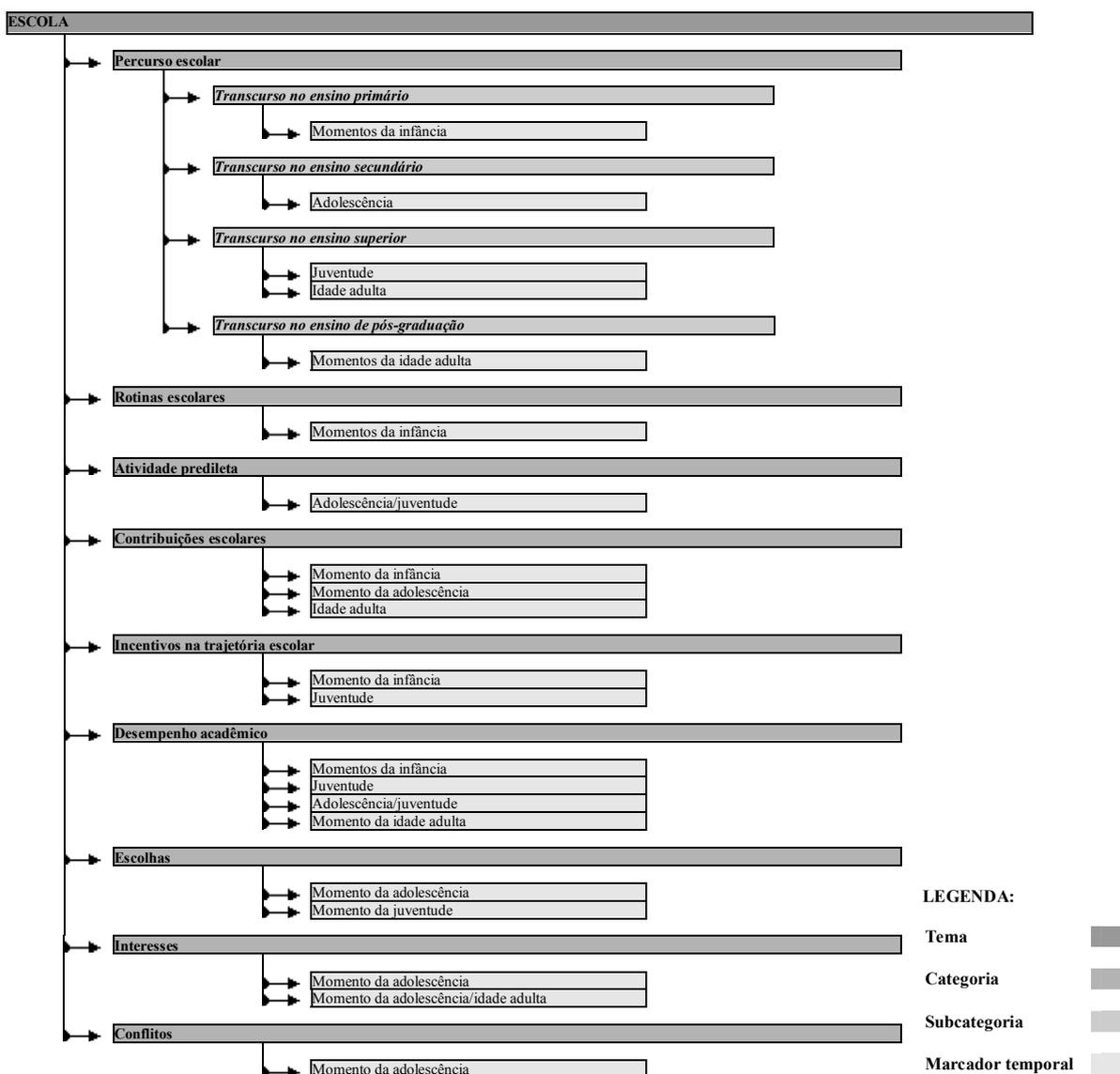
A categoria **“atividade predileta”** inclui um episódio referente ao gosto da entrevistada por uma disciplina, durante a sua adolescência e juventude.

A categoria **“contribuições escolares”** abrange cinco episódios: um concernente a um ganho cognitivo da participante/informante, decorrente da natureza de uma escola primária que frequentou durante um momento de sua infância; um que faz menção à contribuição de uma disciplina do curso secundário no exame vestibular, realizado pela entrevistada em um momento da sua adolescência, e três outros relativos à importância

de uma das graduações para a sua vida prática, na idade adulta.

A categoria “**incentivos na trajetória escolar**” é formada por cinco episódios: quatro aludem à atividade de monitora que a entrevistada exerceu em uma escola primária, em um momento de sua infância, e um, situado na sua juventude, acerca do respeito que angariou em sala de aula, devido às notas que obtinha nas avaliações.

Figura 6. O tema escola, categorias, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante preta.

A categoria “**desempenho acadêmico**” engloba oito episódios: dois sobre o rendimento escolar da participante/informante em uma disciplina, durante momentos da sua infância; três, situados na sua juventude, a respeito do seu grau de dificuldade

acadêmica, no primeiro curso de graduação; um, localizado nesse mesmo estágio de desenvolvimento, concernente ao seu reconhecimento social como boa aluna, durante a graduação; um alusivo às médias que obteve nos cursos realizados na adolescência e na juventude, respectivamente, e um, situado em um momento de sua idade adulta, atinente ao seu grau de dificuldade acadêmica, durante o curso de mestrado.

A categoria “**escolhas**” congrega quatro episódios, situados em um momento da adolescência da entrevistada: dois incluem o motivo que a levou a optar por um dado curso de nível médio e dois, sobre o motivo que a levou a optar por uma licenciatura, e sub área da mesma para licenciar-se na sua primeira graduação, em um momento da sua juventude.

A categoria “**interesses**” compõe-se por dois episódios: um relativo a uma disciplina foco de atenção da entrevistada durante a sua adolescência, e um referente ao gostar de outra disciplina, e área científica, desde aquele período de desenvolvimento.

A categoria “**conflitos**” inclui doze episódios atinentes às suas indecisões sobre o que fazer após a conclusão do segundo grau, em um momento da sua adolescência.

5.4.3. O tema trabalho

O tema trabalho abrange as categorias “**informal**”, “**formal**” e “**outros trabalhos desenvolvidos**”, conforme pode ser visto na Figura 7.

A categoria “**informal**” engloba dois episódios que dizem respeito à realização de atividades remuneradas, pela entrevistada, sem vínculo empregatício, em momentos da sua adolescência.

A categoria “**formal**” comporta oito subcategorias, somando quarenta e sete episódios, como descrito a seguir:

‘*Docência no ensino fundamental*’ inclui cinco sobre o exercício da docência, desempenhado pela entrevistada, de um momento da sua adolescência à juventude.

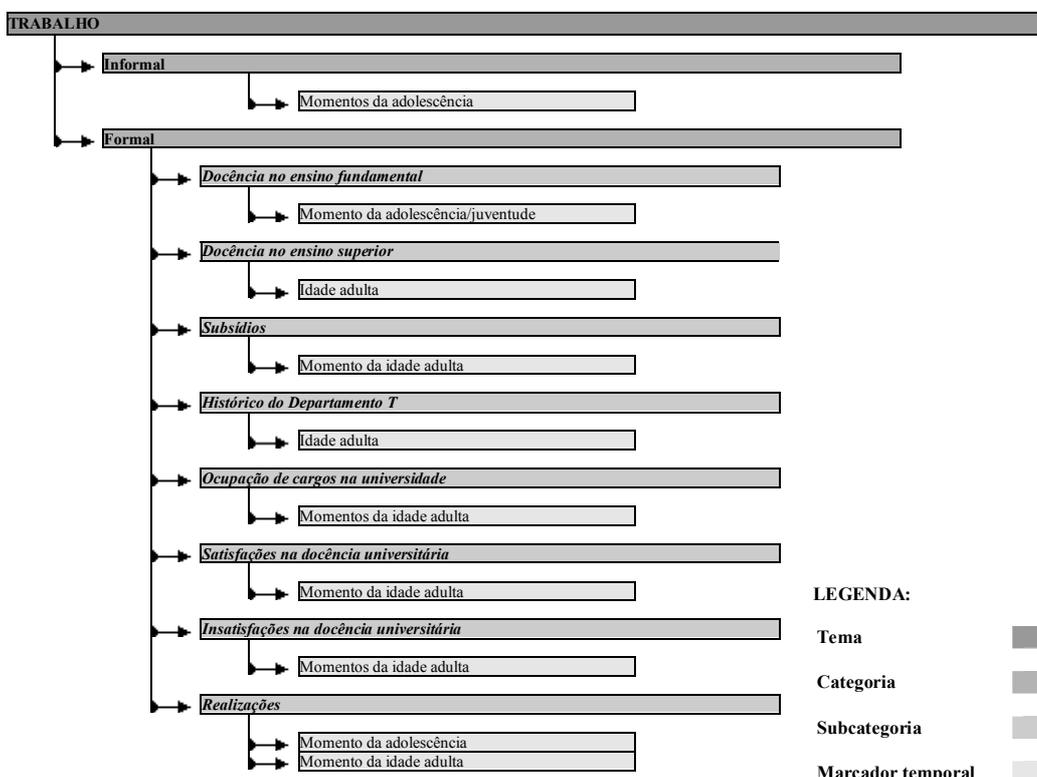
‘*Docência no ensino superior*’ agrega onze, relativos ao exercício profissional de professora do terceiro grau, pela entrevistada, na sua idade adulta.

‘*Subsídios*’ abrange um concernente à contribuição que recebeu da atividade de ministrar aulas para alunos de determinados cursos, em um momento da sua idade adulta.

‘*Histórico do Departamento T*’ agrega oito acerca das transformações ocorridas

no referido setor, ao longo de sua idade adulta.

Figura 7. O tema trabalho, as categorias formal e informal, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante preta.

‘Ocupação de cargos na universidade’ contém nove atinentes às funções administrativas que desempenhou em diversos setores, em momentos de sua idade adulta.

‘Satisfação na docência universitária’ inclui um episódio relativo a um sentimento da entrevistada frente à instituição, em um momento da sua idade adulta.

‘Insatisfações na docência universitária’ engloba três concernentes ao descontentamento da entrevistada frente à não realização de uma dada qualificação, em momentos da sua idade adulta; um acerca da impossibilidade de fazê-lo, também localizado no mesmo período; um que assinala a sua mudança de opção, a qual eliminou a insatisfação anteriormente citada, em outro momento da sua idade adulta e, finalmente, um a respeito da ausência de insatisfação, no momento atual.

‘Realizações’ é composta por dois episódios relativos a um privilégio decorrente da sua aprovação, com boa classificação, em um concurso público, em um momento da sua adolescência, e por quatro atinentes a um trabalho realizado pela entrevistada, quando ocupou um cargo administrativo na universidade, em um momento da sua idade adulta.

A categoria **“outros trabalhos desenvolvidos”** inclui dez subcategorias, com sessenta e quatro episódios, cuja configuração é apresentada na Figura 8.

‘Afazeres’ engloba quatorze relativos a diferentes atividades realizadas pela participante/informante, em outros locais que não a universidade, em momentos de sua idade adulta.

‘Formação do GTI¹’ envolve dois referentes à criação, pelo Estado Brasileiro, de um grupo de trabalho centrado em políticas de ações afirmativas, em um momento da idade adulta da participante/informante.

‘Vínculo institucional do GTI’ inclui um, atinente a espaços institucionais federais, aos quais o referido grupo de trabalho esteve subordinado, em um momento da idade adulta da entrevistada.

‘Expectativas frente ao desenvolvimento de atividades no GTI’ aglutina dois, concernentes às conjeturas da participante/informante diante de possíveis realizações vinculadas à política de ação afirmativa engendrada pelo Governo brasileiro, em um momento de sua idade adulta.

‘Participação em ações de cunho interministerial’ abrange dezesseis, atinentes aos trabalhos realizados pelo GTI, do qual a entrevistada fazia parte, em um momento da sua idade adulta, efetuados em diferentes espaços institucionais nacionais.

‘Empecilhos para o desenvolvimento de tarefas no GTI’ agrega dezenove, relativos a eventos que dificultaram a implementação e/ou a ampliação das ações do GTI, em um momento da idade adulta da participante/informante.

‘Situação atual do GTI’ contém um, que diz respeito à inoperância desse grupo de trabalho, a partir de um determinado período, em um momento da idade adulta da entrevistada.

‘Desistências’ abarca seis, cujos conteúdos expressam suas abdições ao desenvolvimento de trabalhos fora do contexto da universidade, em momentos da sua

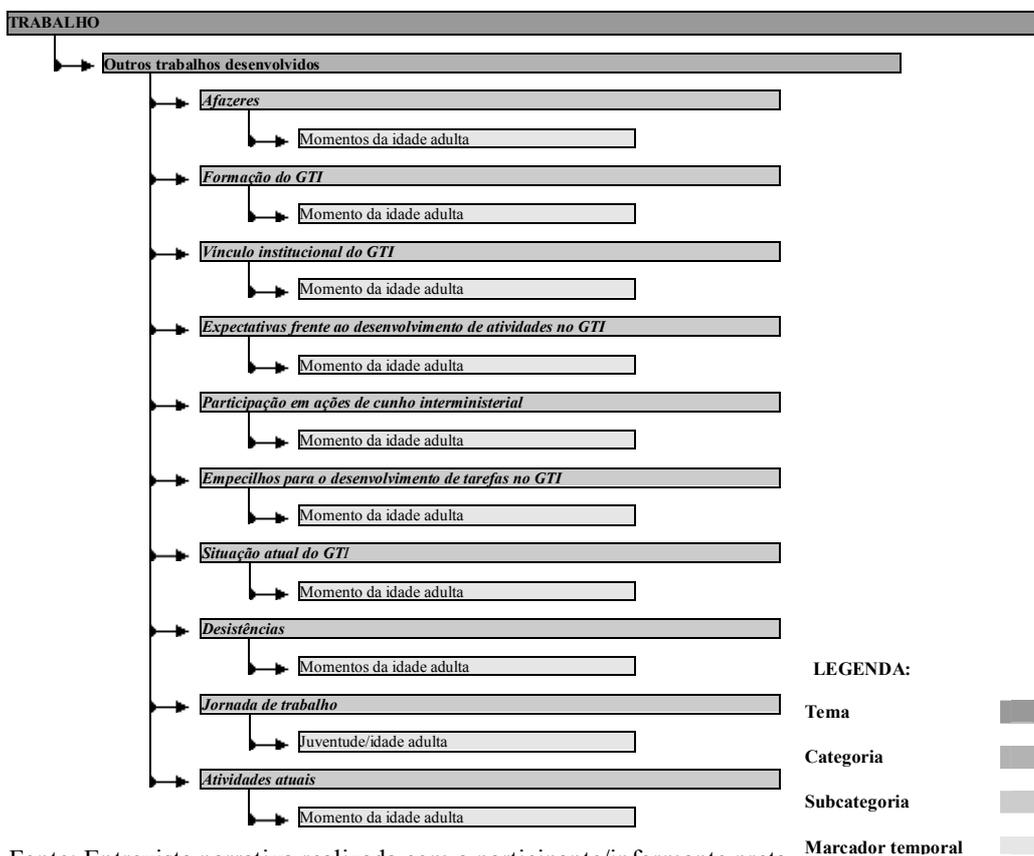
¹ GTI é uma sigla empregada na referência ao Grupo de Trabalho Interministerial.

idade adulta.

‘*Jornada de trabalho*’ constitui-se de um, concernente à etapa relativa às atividades diárias de labor da participante/informante, desde o período da juventude até a sua idade adulta.

‘*Atividades atuais*’ é constituída por um que faz menção aos trabalhos desenvolvidos pela entrevistada, durante a coleta de informações, por conseguinte, em um momento da sua idade adulta, e por um pertinente ao seu engajamento no trabalho, nesse mesmo momento.

Figura 8. O tema trabalho, a categoria outros trabalhos desenvolvidos, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante preta.

5.4.4. O tema militância

O tema militância é ponto de confluência de cinco categorias: “participação em movimento estudantil”; “participação em movimentos políticos”; “participação em movimentos culturais”; “participação em movimento docente” e “participação no

movimento negro”, conforme exposto na Figura 9.

A categoria “**participação em movimento estudantil**” engloba dois episódios centrados em um momento da adolescência da participante/informante, alusivos à sua atuação em uma entidade estudantil reivindicatória de mudanças.

A categoria “**participação em movimentos políticos**” encerra doze episódios: onze referentes ao engajamento da entrevistada em grupos que reivindicavam mudanças estruturais na sociedade brasileira, durante momentos da sua adolescência, e um, situado em um momento da sua juventude, concernente ao encerramento da sua participação em partidos políticos clandestinos.

A categoria “**participação em movimentos culturais**” aglutina onze episódios: três, temporalmente situados em momentos da adolescência da participante/informante, sendo dois concernentes às atividades, de natureza reivindicatória, que desenvolvia em um grupo de jovens e um abordando a sua convivência em um grupo artístico, de caráter contestatário; oito, cujos conteúdos são atinentes à participação da entrevistada em atividades artístico-culturais desenvolvidas no referido grupo, em momentos da sua idade adulta.

A categoria “**participação em movimento docente**” é composta por um episódio que versa sobre a atuação da participante/informante em uma associação de classe, em momentos da sua idade adulta.

A categoria “**participação no movimento negro**” abrange oito subcategorias alusivas ao engajamento da entrevistada no movimento, a partir de um momento da sua idade adulta, período em que se situam todos os quarenta e seis episódios, descritos a seguir.

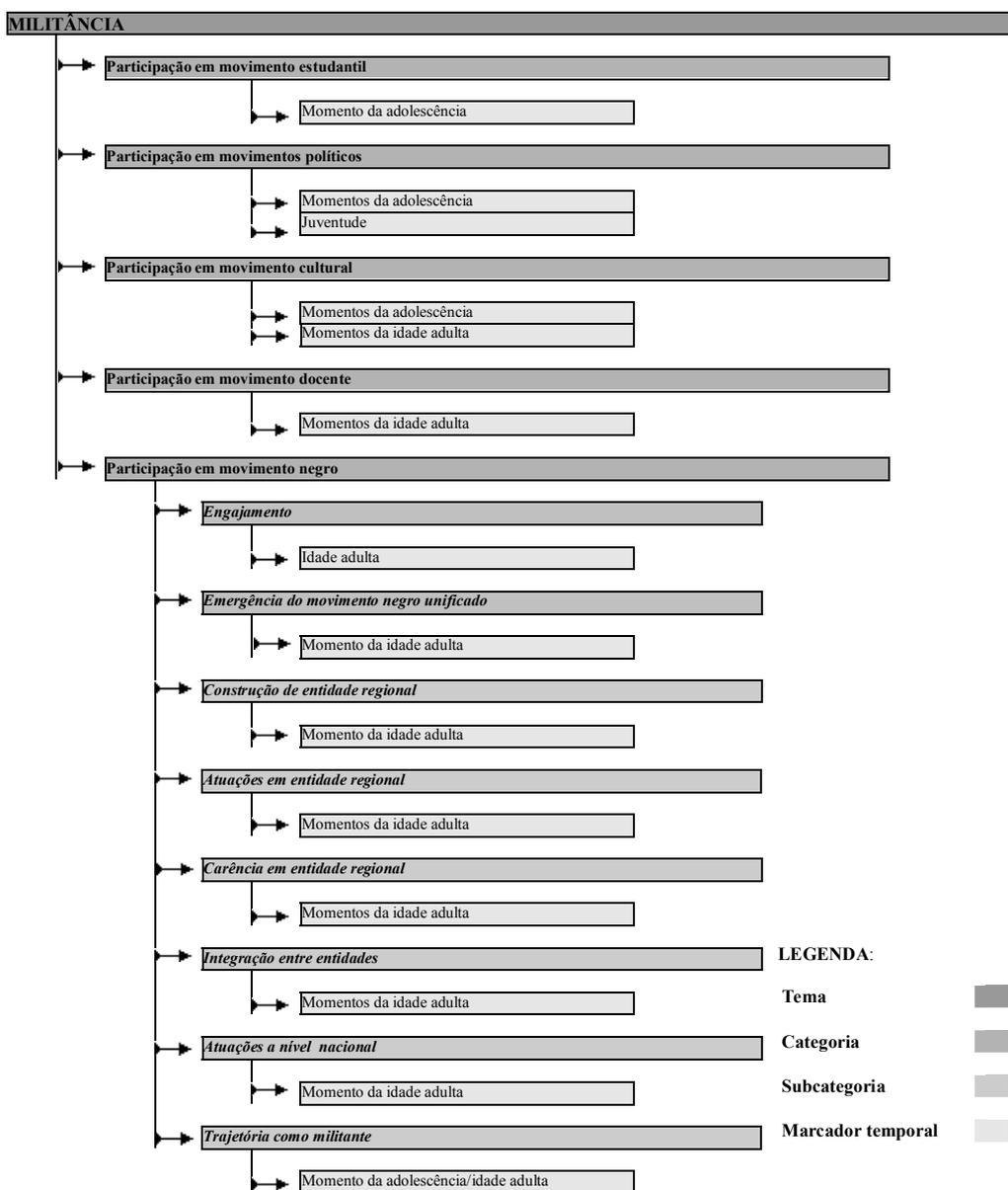
‘*Engajamento*’ contém cinco episódios vinculados à inserção da entrevistada no movimento negro.

‘*Emergência do movimento negro unificado*’ congrega um, referente à emergência de movimentos sociais, incluindo-se o negro, no período da abertura política e três, com conteúdos que explanam a revitalização do movimento negro, nos anos de 1970 e 1980, através da sua unificação em nível nacional, com pautas reivindicatórias comuns.

‘*Construção de entidade regional*’ inclui oito sobre a criação de uma entidade do movimento negro, na Cidade E, da qual a entrevistada participou.

‘*Atuações em entidades regionais*’ se constitui de treze acerca de atividades desenvolvidas pela entidade regional, na qual a entrevistada atua.

Figura 9. O tema militância, categorias, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante preta.

‘*Carência em entidade regional*’ engloba um, que diz respeito à ausência de um dado profissional no quadro da entidade regional, para prestar serviços às vítimas do racismo contra o negro.

‘Integração entre entidades’ encerra oito, alusivos à articulação entre diversas entidades regionais brasileiras do movimento negro.

‘Atuações a nível nacional’ é formada por dois que fazem menção à atuação da participante/informante em atividades engendradas nacionalmente pelo movimento negro, e, também, por um, indicativo de maior apoio governamental às discussões sobre a ação afirmativa.

‘Trajetória como militante’ abrange cinco, referentes à síntese que a entrevistada elaborou sobre sua participação em movimentos sociais, a partir de um momento da sua adolescência.

5.4.5 O tema relações interpessoais

Esse tema concentra oito categorias: **“convívio familiar”**; **“convívio com vizinhos”**; **“convívio com colegas”**; **“convívio com professores”**; **“convívio com companheiro”**; **“convívio com as pessoas em geral”**; **“amizades”** e **“apoio social”**. O modelo representativo é visualizado na Figura 10.

A categoria **“convívio familiar”** constitui-se de sete episódios, atinentes ao relacionamento entre a entrevistada e a sua mãe biológica, de um momento da infância até outro sem especificação temporal, em seu ciclo de vida já vivido.

A categoria **“convívio com vizinhos”** envolve nove episódios, referentes às atividades coletivas, desenvolvidas pela entrevistada com membros da sua comunidade, de momentos da sua infância à adolescência.

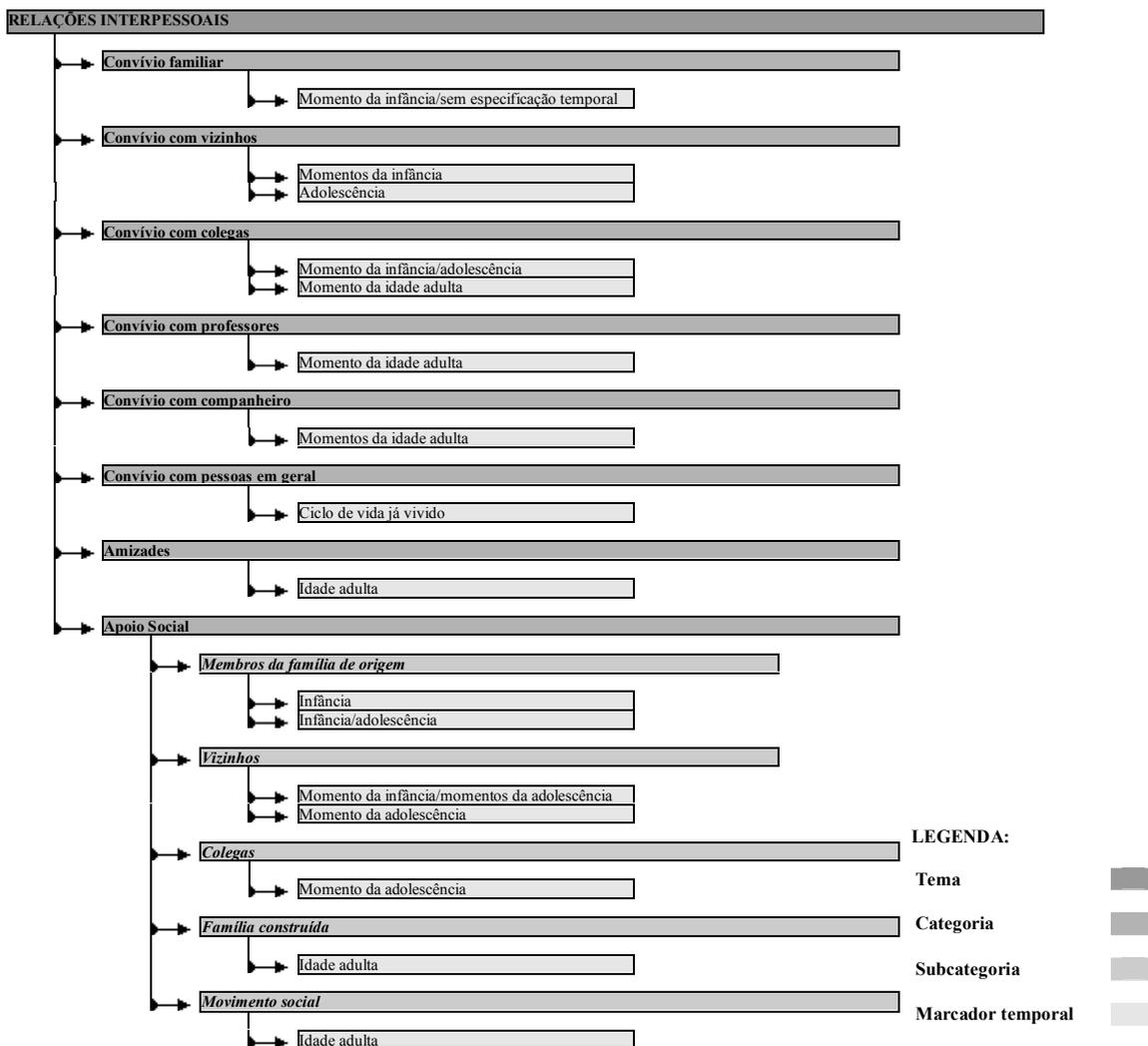
A categoria **“convívio com colegas”** inclui catorze episódios: dois explicitam a qualidade do seu relacionamento com colegas de primeiro e de segundo grau, de um momento da sua infância à adolescência, e doze fazem referência aos relacionamentos da entrevistada com as colegas do mestrado, em um momento da sua idade adulta.

A categoria **“convívio com professores”** abrange dois episódios que versam sobre relações interpessoais entre a participante/informante e seus professores, quando cursou o mestrado, em um momento de sua idade adulta.

A categoria **“convívio com companheiro”** engloba dois episódios que dizem respeito a interações entre a entrevistada e o seu companheiro, cujos conteúdos giram em torno do comportamento das pessoas diante do casal, em momentos da sua idade adulta.

A categoria “convívio com as pessoas em geral” contém um episódio concernente à qualidade das relações interpessoais entre a entrevistada e as pessoas em geral, no seu ciclo de vida já vivido.

Figura 10. O tema relações interpessoais, categorias, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante preta.

A categoria “amizades” engloba sete episódios que dizem respeito aos amigos da participante/informante, na sua idade adulta.

A categoria “apoio social” agrupa cinco subcategorias, incluindo vinte episódios, abaixo apresentados:

‘Membros da família de origem’ agrupa um sobre o apoio fornecido à

entrevistada pelo avô materno, durante a sua infância, e quatro, explicitando os cuidados dispensados pela avó materna à sua saúde, durante sua infância e adolescência.

‘*Vizinhos*’ abrange sete, relacionados ao suporte social fornecido por uma vizinha, em situações nas quais a participante/informante realizava a sua matrícula escolar, de um momento da infância a momentos da adolescência, e um, que inclui o convite para trabalhar, feito por outra vizinha, em um momento da sua adolescência.

‘*Colegas*’, constituída por três, que dizem respeito a tipos de suporte social dispensados por colegas à entrevistada, em um momento da sua adolescência.

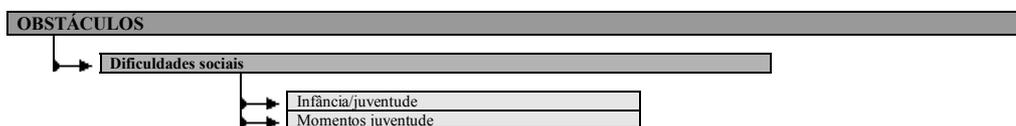
‘*Família construída*’ engloba três, cujos conteúdos enfatizam a família atual da participante/informante como um ponto de apoio, na sua idade adulta.

‘*Movimento social*’ congrega um, referente ao movimento negro enquanto suporte social para a entrevistada, em sua idade adulta.

5.4.6. O tema obstáculos

A configuração desse tema é apresentada na Figura 11.

Figura 11. O tema obstáculos, categoria e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante preta.

LEGENDA: Tema Categoria Marcador temporal

Como se verifica, o tema obstáculos é constituído pela categoria “**dificuldades sociais**”, compreendendo três episódios: um alude à escassez de recursos financeiros pela qual passou a entrevistada, da sua infância à juventude, e dois assinalam a interferência da dificuldade financeira em seu trajeto escolar, durante momentos da juventude.

5.4.7. O tema facilidades

O referido tema contém a categoria “**habilidades pessoais**”, a qual inclui nove episódios: um referente à destreza da participante/informante no aprendizado de conteúdos acadêmicos, durante momentos da sua infância; cinco relativos ao emprego

de sua competência acadêmica na realização de atividades extra-escolares, durante a adolescência; um concernente ao seu hábito de ler, desde um momento da sua infância até a adolescência; um sobre a sua capacidade de tirar boas notas sem necessitar realizar muitas leituras, durante a sua juventude, e um, cujo conteúdo indica o quão era e é habilidosa na manipulação dos números, porém retraída, desde um momento da infância até a idade adulta. O diagrama expresso na Figura 12 mostra a configuração desse tema.

Figura 12. O tema facilidades, categoria e marcadores temporais.



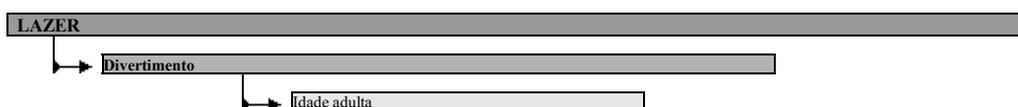
Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante preta.

LEGENDA: Tema Categoria Marcador temporal

5.4.8. O tema lazer

A representação desse tema é exposta na Figura 13.

Figura 13. O tema lazer, categoria e marcador temporal.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante preta.

LEGENDA: Tema Categoria Marcador temporal

Fonte: Percentuais obtidos a partir de dados censitários relativos

Observa-se que esse tema inclui a categoria “**divertimento**”, com um episódio sobre a seleção que a entrevistada faz, quando convidada para participar de festas.

5.4.9. O tema racismo

O referido tema agrupa as categorias: “**invisibilidade**”; “**mascaramento**”; “**ambivalência**”; “**perplexidade**”; “**conscientização**”; “**visibilidade**”; “**explicitação do racismo na universidade**”; “**discriminação racial**”; “**experiências pessoais em relações racializadas**”; “**reatividade à discriminação racial**”; “**aparência**”; “**embranquecimento**”; “**negritude**”; “**aprendizagens**”; “**significado do racismo**” e

“ações de combate ao racismo”, como exposto na Figura 14.

“**Invisibilidade**” é constituída por onze episódios, temporalmente situados em um momento da idade adulta da entrevistada, referentes à ausência de percepção do racismo contra o negro, no mundo social brasileiro, devido à naturalização do mesmo.

“**Mascaramento**” abarca duas subcategorias, abrangendo seis episódios.

‘**Ocultação**’ inclui um alusivo à proibição do enfoque ao racismo durante a ditadura militar, fato ocorrido entre a sua juventude e um momento da idade adulta.

‘**Dissimulação**’ se constitui de cinco, concernentes ao subterfúgio frente ao racismo contra a participante/informante, em momentos da sua idade adulta.

“**Ambivalência**” inclui dois episódios sobre o comportamento vacilante de uma professora, impregnado de racismo, o qual permeou uma situação interativa entre a ela e a entrevistada, em um momento de sua infância.

“**Perplexidade**” envolve cinco episódios relativos a um confronto pessoal, estabelecido a partir da imagem corporal que construiu sobre si mesma e uma outra, expressa de forma indireta por uma professora, em um momento da sua infância.

“**Conscientização**” inclui quatro episódios sobre a sua consciência acerca do racismo que lhe foi dirigido, em um momento da infância.

“**Visibilidade**” é composta por dois episódios que explicitam a presença do racismo contra o negro na vida cotidiana e por quatro, relativos às desigualdades sociais e raciais presentes na sociedade brasileira, vislumbrados pela entrevistada, em um momento de sua idade adulta.

“**Explicitação do racismo na universidade**” abrange sete episódios que dizem respeito à presença do racismo no contexto acadêmico, inclusive dirigido à participante/informante, em momentos da sua idade adulta.

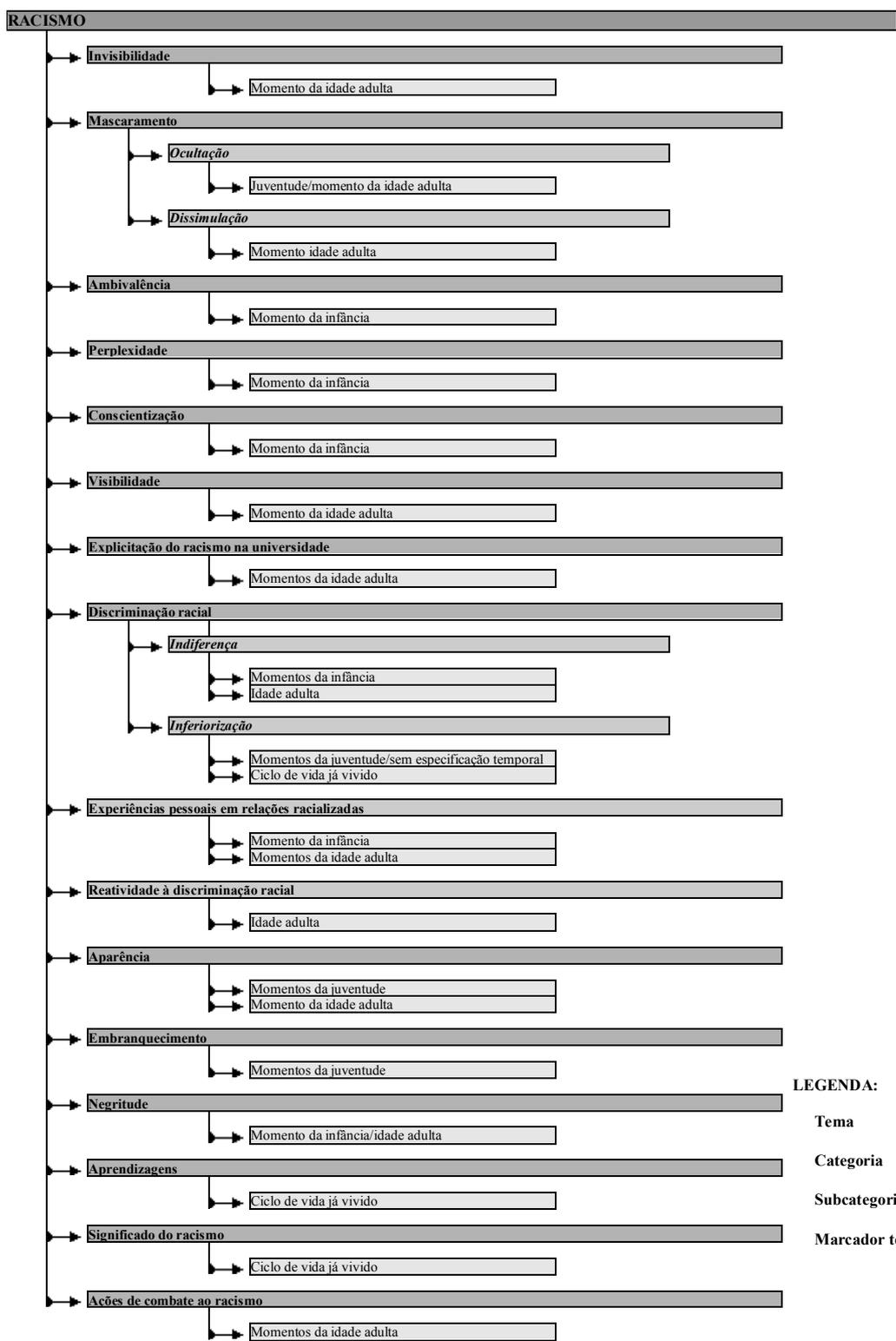
“**Discriminação racial**” contém duas subcategorias, agregando doze episódios.

‘**Indiferença**’ envolve três, alusivos à desconsideração da entrevistada como aluna apta a participar de atividades recreativas na escola, em um momento da sua infância, e um vinculado à desconsideração à sua pessoa como ser humano de direitos, em uma situação do cotidiano, na sua idade adulta.

‘**Inferiorização**’ agrupa sete, referentes à atribuição de posição social inferior à participante/informante, devido ao seu fenótipo, de momentos da sua juventude a um momento sem especificação temporal no seu ciclo de vida, e um, cujo conteúdo

explicita o lugar de inferioridade social que lhe é atribuído em situações do dia-a-dia, ao longo do seu ciclo de vida já vivido.

Figura 14. O tema racismo, categorias, subcategorias e marcadores temporais.



LEGENDA:

- Tema
- Categoria
- Subcategoria
- Marcador temporal

Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante preta.

“**Experiências pessoais em relações racializadas**” engloba seis episódios: cinco versam sobre acontecimentos nos quais a participante/informante foi vítima de racismo explícito, sendo que um ocorreu em um momento da sua infância e quatro em diferentes momentos da idade adulta, e um, que demarca temporalmente quando os acontecimentos racistas vivenciados aconteceram.

“**Reatividade à discriminação racial**” inclui um episódio sobre o modo através do qual a entrevistada reage à usurpação do seu direito ao lugar que ocupa em uma fila, na sua idade adulta.

“**Aparência**” engloba dois episódios: um é referente ao tratamento que lhe era dispensado por outros em função da sua indumentária, em momentos da sua juventude, e um, relativo ao modo como pessoas postavam-se diante do visual da entrevistada, em um momento da sua idade adulta.

“**Embranquecimento**” agrega um episódio sobre recomendações de pessoas à participante/informante, para disfarçar o seu cabelo, em momentos da sua juventude.

“**Negritude**” conecta dois episódios: um alusivo à descoberta da sua identidade étnica, em um momento da sua infância, e um diz respeito à manutenção da identidade nera, pela entrevistada, na sua idade adulta.

“**Aprendizagens**” congrega quatro episódios: três se referem ao aprendizado de como lidar com o racismo dirigido à sua pessoa, ao longo do seu ciclo de vida já vivido, e um, também situado nesse período, alude à acuidade que desenvolveu para identificar a presença do racismo contra o negro nas situações sociais.

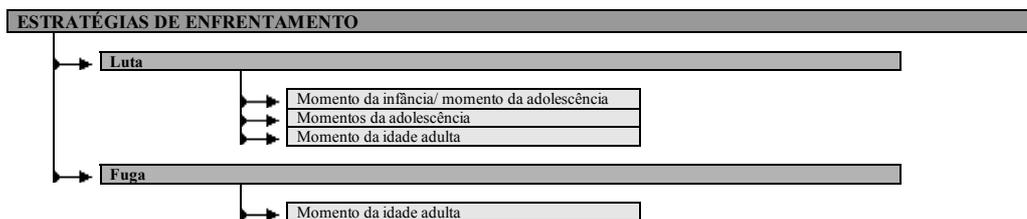
“**Significado do racismo**” agrupa dois episódios relativos ao modo através do qual o fenômeno do racismo contra o negro influenciou diversos aspectos da vida da participante/informante, ao longo do seu ciclo de vida já vivido.

“**Ações de combate ao racismo**” é composta por cinco episódios que explicitam modos de enfrentamento ao racismo, realizados por diferentes instituições em várias ocasiões da nossa história social contemporânea, que se concretizaram em momentos da idade adulta da entrevistada.

5.4.10. O tema estratégias de enfrentamento

O tema abrange duas categorias: “**luta**” e “**fuga**”, conforme se observa na Figura 15.

Figura 15. O tema estratégias de enfrentamento, categorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante preta.

LEGENDA: Tema Categorias Marcador temporal

“**Luta**” é composta por nove episódios: um sobre o empenho da entrevistada para matricular-se na escola, de um momento da infância a um momento da sua adolescência; um, atinente ao comportamento emitido pela mesma para suprir a carência de livros, em momentos da sua adolescência; quatro, mencionando comportamentos emitidos pela participante/informante nesse mesmo período de desenvolvimento, para angariar dinheiro visando à sua frequência à escola, e três acerca de comportamentos que emite diante de manifestações do racismo contra o negro, em um momento de sua idade adulta.

“**Fuga**” abrange dois episódios sobre a insignificância que a entrevistada atribui a eventos racistas constitutivos do seu cotidiano, em um momento da idade adulta.

5.4.11. O tema personalidade

Esse tema abrange quatro categorias: “**auto-atribuição de características**”; “**enfermidade**”; “**preferências**” e “**avaliações**”.

A configuração do tema, envolvendo as duas primeiras categorias mencionadas, é apresentada na Figura 16.

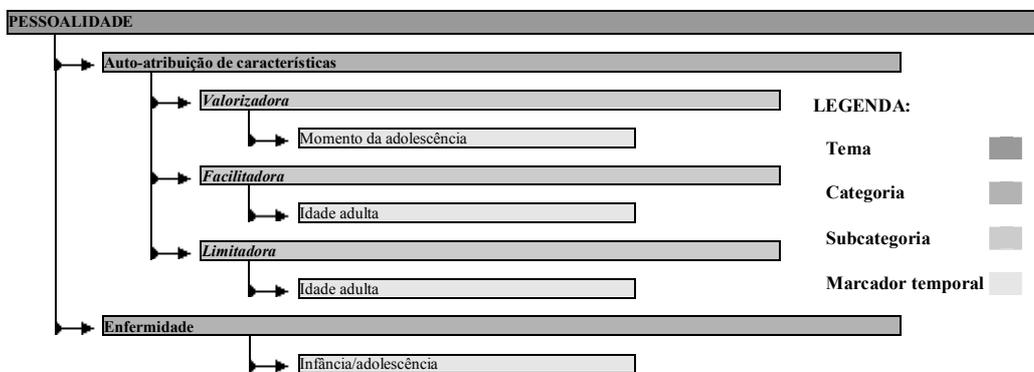
A categoria “**auto-atribuição de características**” agrupa três subcategorias e treze episódios.

“**Valorizadora**” inclui um relativo à qualificação realizada pela entrevistada sobre seu desenvolvimento cognitivo, em um momento de sua adolescência.

“**Facilitadora**” envolve seis que vinculam conteúdos referentes a particularidades comportamentais da participante/informante na sua idade adulta; um, referente ao fator sorte como algo que a contemplou, em seu ciclo de vida já vivido, e um, que assinala a influência do fator sorte em sua trajetória escolar, de um momento da sua infância à

idade adulta.

Figura 16. O tema personalidade, as categorias auto-atribuição de características, enfermidade, subcategorias e marcadores temporais.



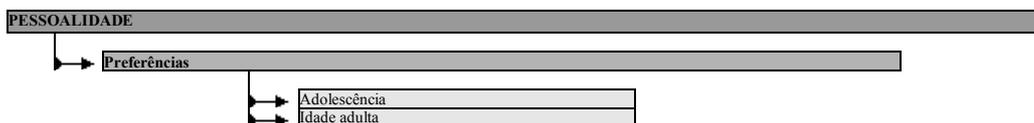
Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante preta.

‘*Limitadora*’ é composta por quatro, cujos conteúdos dizem respeito a medos da participante/informante, ao longo do seu ciclo de vida já vivido.

A categoria “**enfermidade**” abrange dois episódios alusivos a distúrbio na saúde da entrevistada, de sua infância à adolescência.

A categoria “**preferências**” congrega oito episódios: três, que fazem referência a comportamentos de natureza acadêmica, elencados pela entrevistada como gratificantes, que ocorreram na sua adolescência; dois, atinentes às suas escolhas para ir a um festejo, a partir de um momento da idade adulta; um, que sublinha o seu comportamento de escolher pessoas para relacionar-se, com mais intimidade, na idade adulta, e dois, situados na idade adulta, alusivos às escolhas de situações para expressar a sua impaciência. A Figura 17 expõe a configuração dessa categoria.

Figura 17. O tema personalidade, a categoria preferências e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante preta.

LEGENDA: Tema [dark grey] Categoria [medium grey] Marcador temporal [white]

“**Avaliações**”, outra categoria que compõe o tema “**personalidade**”, contém vinte e uma subcategorias, abaixo especificadas, que aglutinam setenta e oito episódios sobre

juízos realizados pela participante/informante, em um momento da sua idade adulta. O modelo representativo dessa categoria é exposto na Figura 18.

‘Sociedade brasileira’ inclui três, que expõem a reflexão da entrevistada sobre o peso do racismo contra o negro, em nossa sociedade.

‘Ascensão social’ é composta por um, relativo ao que a participante/informante julga como fator responsável pela sua mobilidade social vertical.

‘Posição social’ abarca dois sobre a interpretação da entrevistada acerca de determinados convites que lhe eram dirigidos, quando ocupou um cargo administrativo na universidade.

‘Atividade docente’, constituída por um, o qual assinala o valor gratificante que a participante/informante atribui a um período do exercício da atividade docente; por um, atinente à influência da atividade docente em uma de suas características pessoais e por um, alusivo à apreciação que faz do Departamento T, quando do seu ingresso no mesmo.

‘Desempenho profissional’ agrupa dois, nos quais a entrevistada valora trabalhos que realizou, quando ocupou dois cargos de natureza administrativa, na Universidade X.

‘Espaço para docente negro’ aglutina seis, todos focalizando a apreciação da participante/informante sobre a quantidade de professores negros na universidade e seus isolamentos.

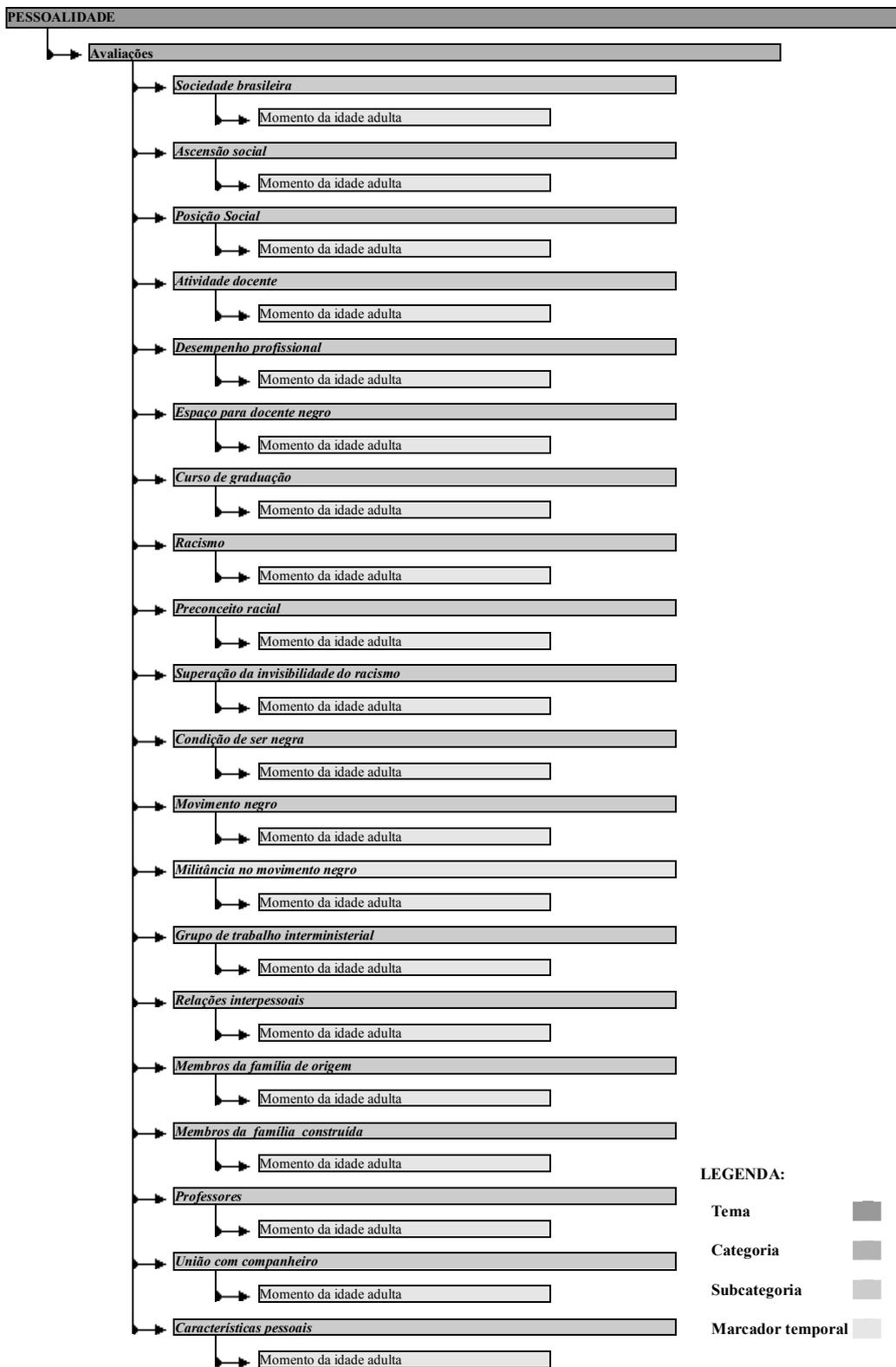
‘Curso de graduação’ agrega seis, cujos conteúdos explicitam o julgamento da participante/informante sobre a relevância de um curso de graduação, para a sua vida prática.

‘Racismo’ abrange um, alusivo ao seu juízo de que a exposição ao racismo alarga a visibilidade do fenômeno, em algumas pessoas, e dois expressam a ponderação de que, atualmente, determinadas pessoas são cautelosas frente a expressão do racismo.

‘Preconceito racial’ envolve seis, referentes à sua apreciação sobre situações nas quais foi vítima do racismo e um relativo à estimativa da participante/informante de que cada negro brasileiro já foi vítima de discriminação racial.

‘Superação da invisibilidade do racismo’, que é constituída por um episódio, o qual expressa a ponderação, realizada pela entrevistada, sobre formas através das quais o racismo contra o negro poderá ganhar visibilidade no Brasil.

Figura 18. Pessoaalidade, a categoria avaliações, subcategorias e marcadores temporais.



LEGENDA:

- Tema
- Categoria
- Subcategoria
- Marcador temporal

Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante preta.

‘Condição de ser negra’ abrange dois, relacionados à apreciação da entrevistada sobre sua pertença à etnia negra.

‘Necessidade do negro’ é composta por dois episódios referentes ao que a participante/informante arbitra como básico para o negro, no nosso país.

‘Movimento negro’ inclui cinco juízos da participante/informante, atinentes às contribuições do movimento negro na nossa sociedade; dois aludindo às interpretações avaliativas, elaboradas pela mesma, sobre limites relativos à influência da atuação de militantes desse movimento na sociedade brasileira; dois concernentes às ações que julga como necessárias de serem engendradas pelo movimento negro; um que explicita a apreciação da entrevistada sobre o peso do mito da democracia racial na crença de brasileiros; um relacionado às suas reflexões sobre a necessidade de recursos humanos em uma entidade regional do movimento negro, localizada na Cidade E; um, cujos conteúdos refletem o seu juízo sobre a relevância da integração do movimento negro no nosso país e, finalmente, um que enuncia a sua reflexão sobre o modo como as relações sociais racializadas são enfocadas no Brasil.

‘Militância no movimento negro’ agrupa dois, referentes ao modo como a entrevistada ajuíza a sua participação militante no movimento negro.

‘Grupo de trabalho interministerial’ comporta quatro sobre apreciações da participante/informante acerca do alcance do GTI e um, relativo à conjectura, realizada pela mesma, sobre uma dada situação.

‘Relações interpessoais’ inclui um que menciona a apreciação da entrevistada sobre seus relacionamentos com as pessoas.

‘Membros da família de origem’ engloba seis, que reportam a juízos da participante/informante sobre seus avós maternos.

‘Membros da família constituída’ contém um, explicitando a ponderação da entrevistada sobre o que a sua família atual lhe concede.

‘Professores’ se compõe de dois, concernentes à sua apreciação sobre os seus professores do mestrado.

‘União com o companheiro’ é constituída por dois, os quais expressam a elocubração realizada pela participante/informante sobre o que as pessoas pensam do seu parceiro.

‘*Características pessoais*’ agrega oito, referentes ao seu ajuizamento sobre aspectos de sua singularidade.

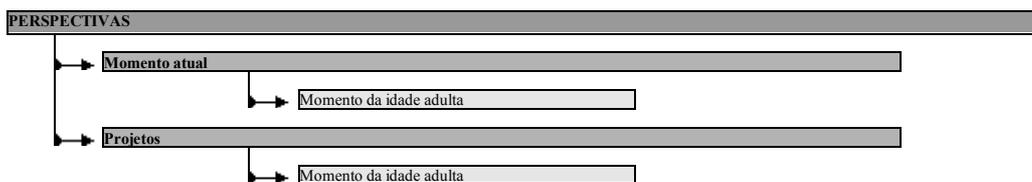
5.4.12. O tema perspectivas

O tema perspectivas é constituído das categorias “**momento atual**” e “**projetos**”, configurados na Figura 19.

“**Momento atual**” agrupa cinco episódios, temporalmente situados em um momento da sua idade adulta, que explicitam como a entrevistada coloca-se diante da possibilidade de aposentar-se.

“**Projetos**” abrange três episódios referentes aos seus planos profissionais para o futuro e nove outros, relativos aos seus passos iniciais nessa direção, em um momento de sua idade adulta.

Figura 19. O tema perspectivas, categorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante preta.

LEGENDA: Tema Categorias Marcador temporal

5.5. O sistema classificatório decorrente dos dados produzidos pela entrevista narrativa realizada com a participante/informante parda

5.5.1. O tema família

Oito categorias compõem este tema: “**inserção social da família de origem**”; “**composição familiar da família de origem**”; “**características de membros da família de origem**”; “**atividades de membros da família de origem**”; “**estilo de vida na família de origem**”; “**realização de tarefas**”; “**perdas**” e “**reconstruções familiares**”. A Figura 20 apresenta um modelo representativo do tema, englobando as quatro primeiras categorias citadas.

“**Inserção social da família de origem**” agrupa três subcategorias, ‘*moradias*’,

'meio social' e *'situação social'*, agregando vinte e cinco episódios.

'Moradias' engloba dezessete, que se estendem, temporalmente, da infância a momentos da adolescência da entrevistada e agrupam-se do seguinte modo: oito ressaltam características de residências onde ela morou; quatro explicitam a localização dessas residências; dois versam sobre mudanças de locais de residência; dois são alusivos ao tempo de moradia em uma casa e um é referente à construção da casa própria, realizada pelo pai. Um outro, situado na sua juventude, diz respeito a um dado local de residência onde a participante/informante viveu.

'Meio social' reúne oito, situados da infância a um momento da adolescência, com dois atinentes ao ambiente físico da residência; dois, que mencionam o ambiente social de pobreza; um, concernente à ausência de escolaridade de vizinhos e três relativos à etnia de pessoas da vizinhança. Um último, refere-se à cor das pessoas com as quais a participante/informante manteve contato, ao longo do seu ciclo de vida já vivido.

'Situação social' agrega oito: dois enfocam o poder aquisitivo da família da participante/informante; um aborda a posse de um bem de consumo e um faz alusão ao compartilhamento desse bem com crianças da vizinhança, observando-se que todos se situam entre a infância e um momento da adolescência da entrevistada. Os quatro restantes, também localizados no período acima especificado, expressam restrições no seu estilo de vida, decorrentes da pobreza.

"Composição familiar na família de origem" elenca um episódio sobre o lugar por ela ocupado na escala descendente dos filhos, sem especificação temporal.

"Características de membros da família de origem" inclui três subcategorias, com doze episódios, sem que haja especificação temporal em nenhum deles.

'Avó paterna' aglutina um referente à origem social dessa parenta da participante/informante e um concernente à etnia e aparência da mãe de seu pai.

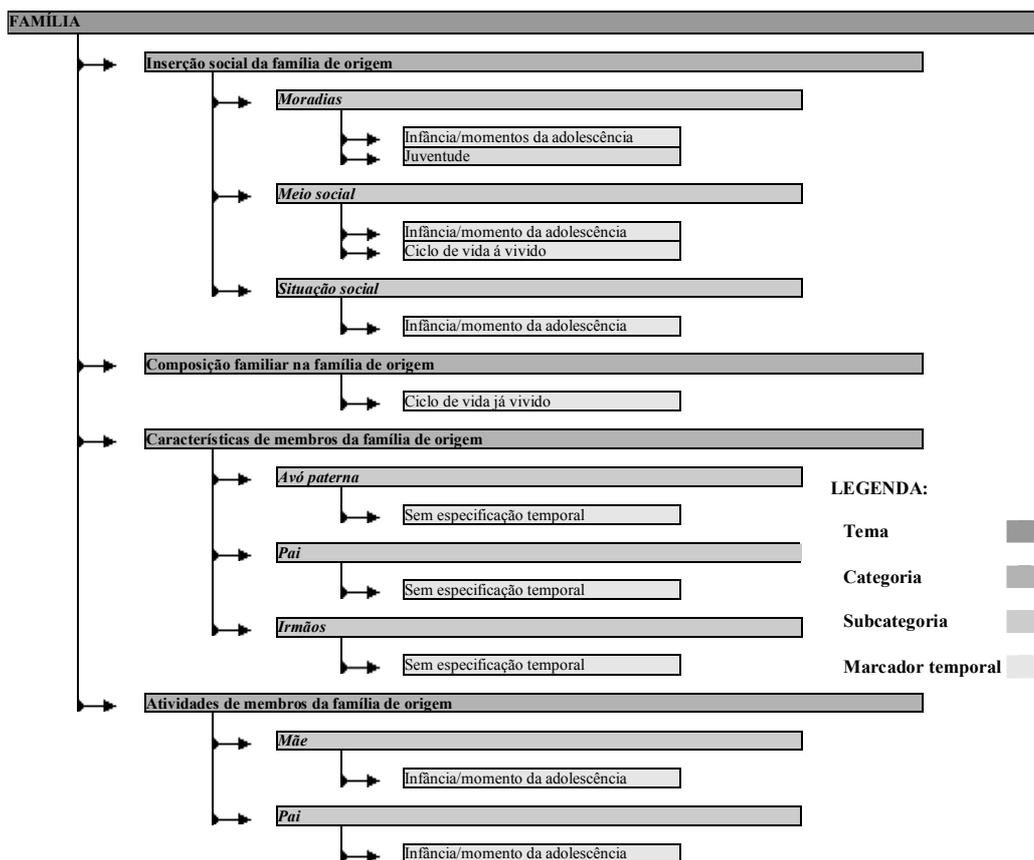
'Pai' agrega um que enfatiza o nível de escolaridade do mesmo, um, que é pertinente à sua descendência, um, que é relativo à sua aparência, e outro sobre uma qualificação afetiva atribuída pela entrevistada ao seu genitor.

'Irmãos' compõe-se de um, centrado na aparência dos irmãos, de três, que dizem respeito a características do primogênito e de dois sobre especificidades da irmã.

"Atividades de membros da família de origem" contém quatro episódios,

situados entre a infância e um momento da adolescência da entrevistada, distribuídos nas subcategorias ‘*mãe*’ e ‘*pai*’.

Figura 20. O tema família, quatro categorias constitutivas, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante parda.

‘*Mãe*’ é formada por dois, que especificam atividades da sua genitora.

‘*Pai*’ agrega um, enfocando a profissão do seu genitor, e outro, concentrando-se no tempo gasto pelo mesmo, em sua atividade de trabalho.

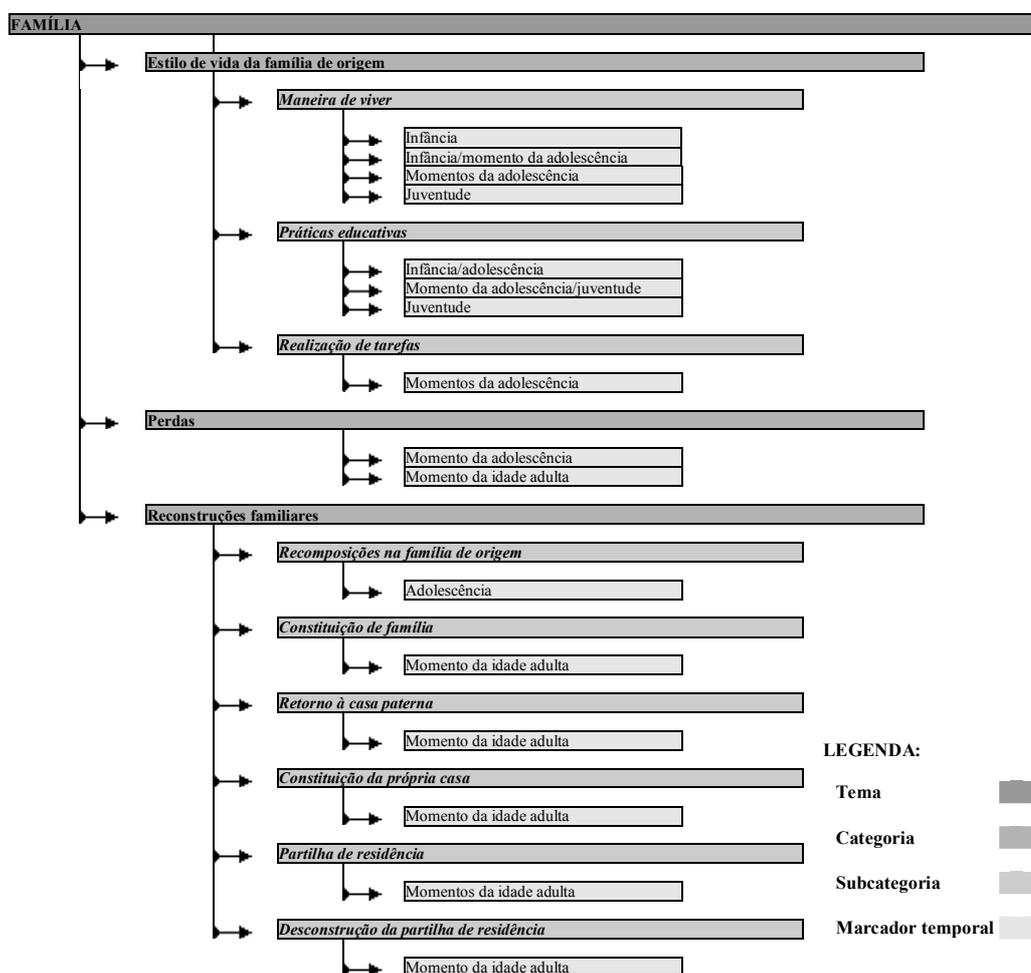
O tema família, como já anteriormente exposto, também abrange as categorias “estilo de vida na família de origem”, “perdas” e “reconstruções familiares”. O modelo representativo das mesmas é apresentado na Figura 21.

“Estilo de vida na família de origem” envolve três subcategorias, abrangendo trinta e nove episódios.

‘*Maneira de viver*’ aglomera três, situados na infância, apontando a quantidade de lembranças desse período de sua vida; um, focalizando locais em que transitava e

outro, aludindo ao sexo das crianças com quem conviveu. Um, entre a infância e um momento da adolescência, especifica tarefas não delegadas à participante/informante. Oito, localizáveis em momentos da sua adolescência, focalizam alterações na vida dos membros da família, após o falecimento da mãe. Por fim, dez, situados em sua juventude, são relacionados às mudanças no seu convívio com membros da família.

Figura 21. O tema família, as categorias estilo de vida na família de origem, realização de tarefas, perdas, reconstruções familiares, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante parda.

‘Práticas educativas’ contém quatro, situados entre a infância e a adolescência, com um versando sobre o rigor com o qual o pai educava os filhos; dois aludindo seus medos com relação a caminhos possíveis de serem trilhados pelos filhos e um referindo-se ao controle que o irmão mais velho exercia sobre a entrevistada. Dois abordam normas domésticas, estipuladas pelo pai, durante a sua adolescência. Outro episódio

ressalta a solidão do genitor, na prática de criação dos filhos, de um momento da adolescência à juventude da participante/informante. Finalmente, um episódio, situado na sua juventude, explicita o afrouxamento do controle sobre a mesma, por parte do seu pai e irmãos.

‘Realização de tarefas’ inclui sete sobre a divisão e execução de tarefas do lar, entre os irmãos, e dois acerca de um aprendizado da entrevistada, em momentos da sua adolescência.

“Perdas” congrega quatro episódios, assim distribuídos: um, referente à morte da sua mãe, perpassa um momento da adolescência da participante/informante; três, situados em momentos da sua idade adulta, com dois atinentes ao seu afastamento dos membros da sua família de origem e um relativo à morte do seu pai.

“Reconstruções familiares” contempla seis subcategorias, envolvendo vinte e dois episódios.

‘Recomposições na família de origem’ abrange seis, situados na adolescência, os quais mencionam pessoas que, depois do falecimento da mãe da entrevistada, passaram a residir com a sua família, em diferentes ocasiões.

‘Constituição de família’ concentra dois, concernentes à mudança de sua cidade natal, devido ao seu casamento, em um momento da sua idade adulta.

‘Retorno à casa paterna’ abarca dois, explicitando o seu retorno à casa do pai e dois a nova configuração daquele lar. Todos situam-se em um momento da idade adulta.

‘Constituição da própria casa’ congrega três, localizados em um momento da idade adulta da participante/informante, com dois assinalando a aquisição da casa própria, pelo seu pai, e um abordando a mudança da família para a mesma.

‘Partilha de residência’ vincula dois sobre o compartilhar de moradia com a irmã, em momentos da sua idade adulta.

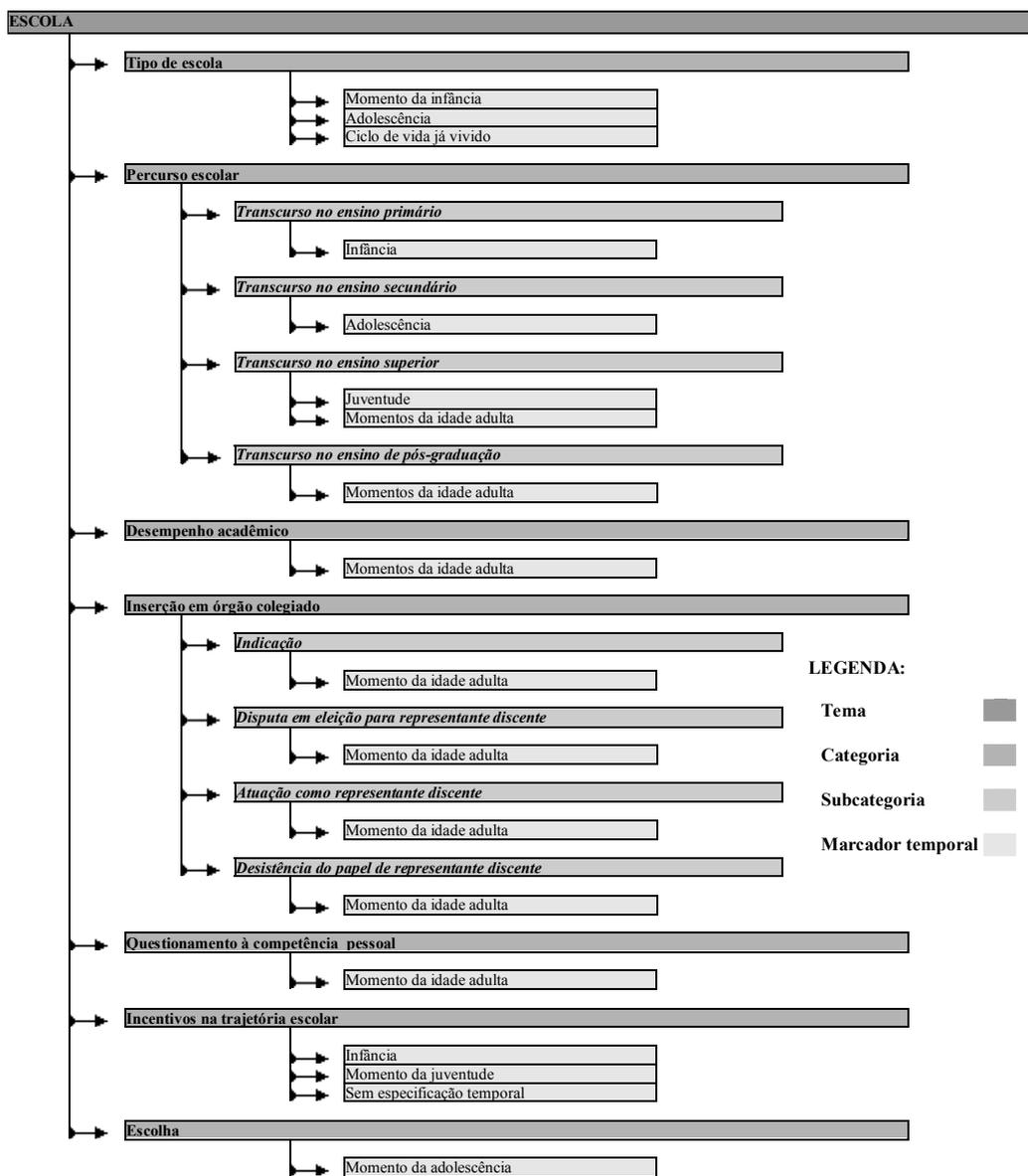
‘Desconstrução da partilha de residência’ coliga cinco, situados em um momento da idade adulta da entrevistada: quatro reportam à sua decisão de residir sozinha e um alude ao período em que passou a morar só.

5.5.2. O tema escola

Os conteúdos classificados neste tema abrangem sete categorias: **“tipo de escola”**; **“percurso escolar”**; **“desempenho acadêmico”**; **“inserção em órgão**

colegiado”; “questionamentos à competência pessoal”; “incentivos na trajetória escolar” e “escolha”. A configuração do modelo que une o tema, às categorias, às subcategorias e aos marcadores temporais é apresentada na Figura 22.

Figura 22. O tema escola, categorias, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte:Entrevista narrativa realizada com a participante/informante parda.”

“Tipo de escola” comporta um episódio, situado em um momento da sua infância, que reporta à natureza da escola onde a entrevistada iniciou os estudos; dois, localizados entre a infância e a sua adolescência, que expressam o prestígio social conferido pela participante/informante a duas escolas que frequentou, e dois, que

abrangem o seu ciclo de vida já vivido, são concernentes à natureza das escolas onde ela e os seus irmãos estudaram.

“**Percurso escolar**” agrupa quatro subcategorias e engloba vinte e quatro episódios.

‘*Transcurso no ensino primário*’ encerra três, referentes às escolas onde ela estudou e dois à tarefa de alfabetizadora, exercida por sua mãe, todos situados na infância da participante/informante.

‘*Transcurso no ensino secundário*’ conecta cinco, relativos às escolas que frequentou, durante a sua adolescência.

‘*Transcurso no ensino superior*’ é composta por um que aponta o ingresso da entrevistada na universidade, em sobre a minimização de um sentimento e um, que aborda sua justificativa para tal. Todos se situam na juventude.

‘*Transcurso no ensino de pós-graduação*’ inclui três, que explicitam seus movimentos para realizar o mestrado e seis, as suas ações para inserir-se no doutorado. Todos se localizam em momentos da sua idade adulta.

“**Desempenho acadêmico**” reúne episódios situados em momentos da idade adulta da entrevistada: quatro centram-se no período em que cursou o mestrado, com três especificando suas atuações como estudante, um focaliza seus sentimentos em sala de aula; treze concentram-se no doutorado, com um expressando seu sentimento frente à aprovação e doze relacionando-se a atuações da mesma como discente.

“**Inserção em órgão colegiado**” é constituída por quatro subcategorias, contendo onze episódios, todos localizados em um momento da idade adulta da participante/informante.

‘*Indicação*’ aglutina dois, atinentes à sua designação para candidatar-se a representante discente, por parte de alguns colegas.

‘*Disputa em eleição para representante discente*’ agrupa um sobre a eleição; um sobre a competição entre candidatas; um sobre o pensamento de uma docente acerca da sua candidatura e um se refere à eleição da entrevistada.

‘*Atuação como representante discente*’ conecta dois, que ressaltam suas ações no exercício do cargo.

‘*Desistência do papel de representante discente*’ inclui três, que explicitam a recusa da participante/informante em candidatar-se ao mesmo cargo, para concorrer a

um segundo mandato.

“Questionamentos à competência pessoal” compõe-se de nove episódios, alusivos a desqualificações dirigidas a uma realização acadêmica da entrevistada e por dois que fazem menção a ações do seu professor orientador, frente às mesmas. Todos ocorreram em um momento da sua idade adulta.

“Incentivos na trajetória escolar” inclui nove episódios situados na infância da entrevistada: três dizem respeito a condições construídas por seu pai, objetivando o engajamento dos filhos nos estudos; seis são atinentes a atuações da mãe, tendo em vista incitar o envolvimento dos filhos nos estudos. Dois, localizados em um momento da sua juventude, são relativos ao seu envolvimento nos estudos, devido à condição de monitora e de bolsista, e três, sem especificação temporal, mencionam comportamentos do pai que fortaleciam o interesse da participante/informante pelos estudos.

“Escolha” atrela episódios, situados em um momento da sua adolescência: um assinala a indecisão da entrevistada frente à escolha do curso de graduação e seis abordam os motivos que a influenciou.

5.5.3. O tema trabalho

O referido tema abrange seis categorias: **“atividade informal”**; **“atividade formal”**; **“opção pela docência em universidade pública”**; **“caminhos para o ingresso na universidade pública”**; **“satisfações na atividade docente”** e **“insatisfações na atividade docente”**, visualizadas na Figura 23.

“Atividade informal” contém três episódios, todos sem especificação temporal, alusivos ao desempenho de um afazer, no próprio lar, o qual gerava uma pequena renda para a entrevistada.

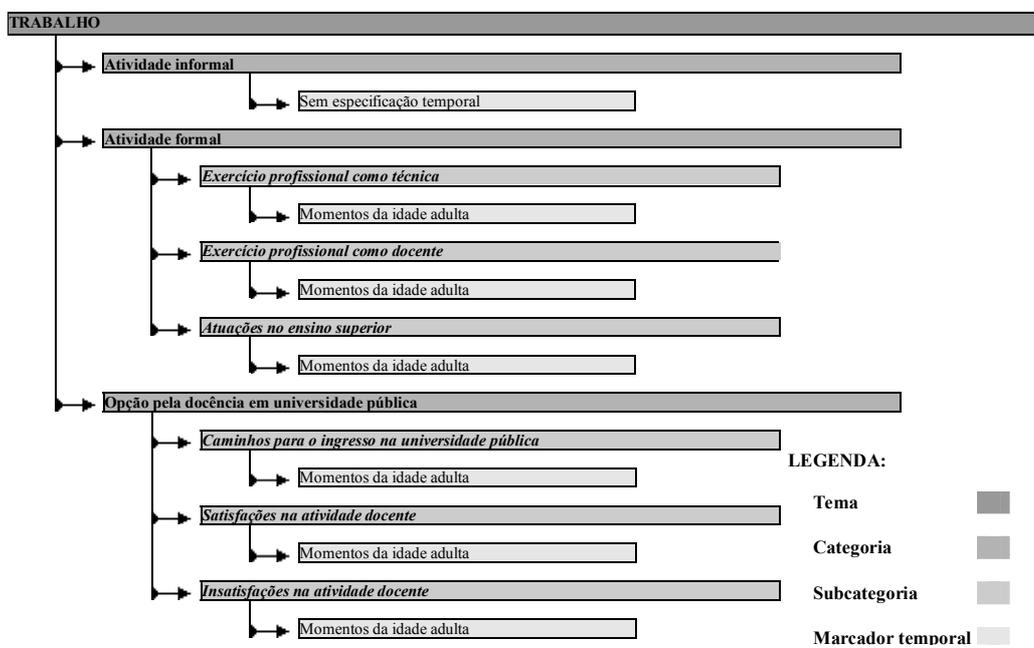
“Atividade formal” aglomera três subcategorias, envolvendo vinte episódios.

‘Exercício profissional como técnica’ contempla três, que dizem respeito às atividades de trabalho realizadas pela participante/informante, em momentos da sua idade adulta.

‘Exercício profissional como docente’ congrega sete, localizados em momentos da idade adulta da entrevistada: três fazem referência aos locais onde trabalhou; um diz respeito à sua primeira experiência docente; um enfatiza a desistência de um trabalho; um é concernente à sua alocação em outra categoria funcional e o último alude a um

afastamento do exercício docente, para aprimorar-se profissionalmente.

Figura 23. O tema trabalho, as categorias formal e informal, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante parda.

‘Atuações no ensino superior’ concentra dez, situados em momentos da sua idade adulta: oito são concernentes às atividades docentes desenvolvidas pela participante/informante e dois especificam o quão foi difícil o seu desempenho docente na atividade de ensino, ao longo do primeiro ano de trabalho como professora, na Universidade X.

“Opção pela docência em universidade pública” incorpora cinco episódios relacionados às razões que a conduziram a ingressar como professora universitária em uma instituição pública de ensino, em um momento da sua idade adulta.

“Caminhos para o ingresso na universidade pública” coliga episódios situados em momentos da idade adulta da entrevistada: dois são relativos aos concursos a que se submeteu, em universidades públicas, e um focaliza o bloqueio pessoal pelo qual passou, durante uma prova de seleção.

“Satisfações na atividade docente” abrange cinco episódios versando sobre o que a agrada no desenvolvimento do trabalho na universidade, em momentos da sua idade adulta.

“**Insatisfações na atividade docente**” aglutina três episódios que focalizam as precárias condições para a realização das suas atividades docentes, em momentos da idade adulta da participante/informante.

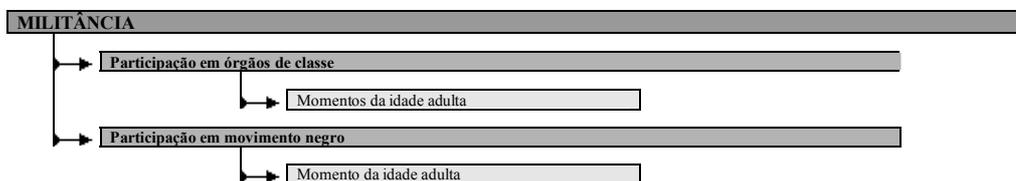
5.5.4. O tema militância

O referido tema vincula duas categorias: “**participação em órgãos de classe**” e “**participação no movimento negro**”, cuja configuração é vista na Figura 24.

“**Participação em órgãos de classe**” comporta três episódios, situados em momentos da idade adulta da entrevistada, e se referem a uma entidade onde militou e onde milita.

“**Participação no movimento negro**” abrange dois episódios que aludem ao seu engajamento no movimento negro, um, à sua dificuldade em se relacionar com um membro daquela organização e um ao seu desligamento. Todos estão localizados em um momento da sua idade adulta

Figura 24. O tema militância, categorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante parda.

LEGENDA: Tema (caixa preta) Categorias (caixa cinza) Marcador temporal (caixa branca)

5.5.5. O tema relações interpessoais

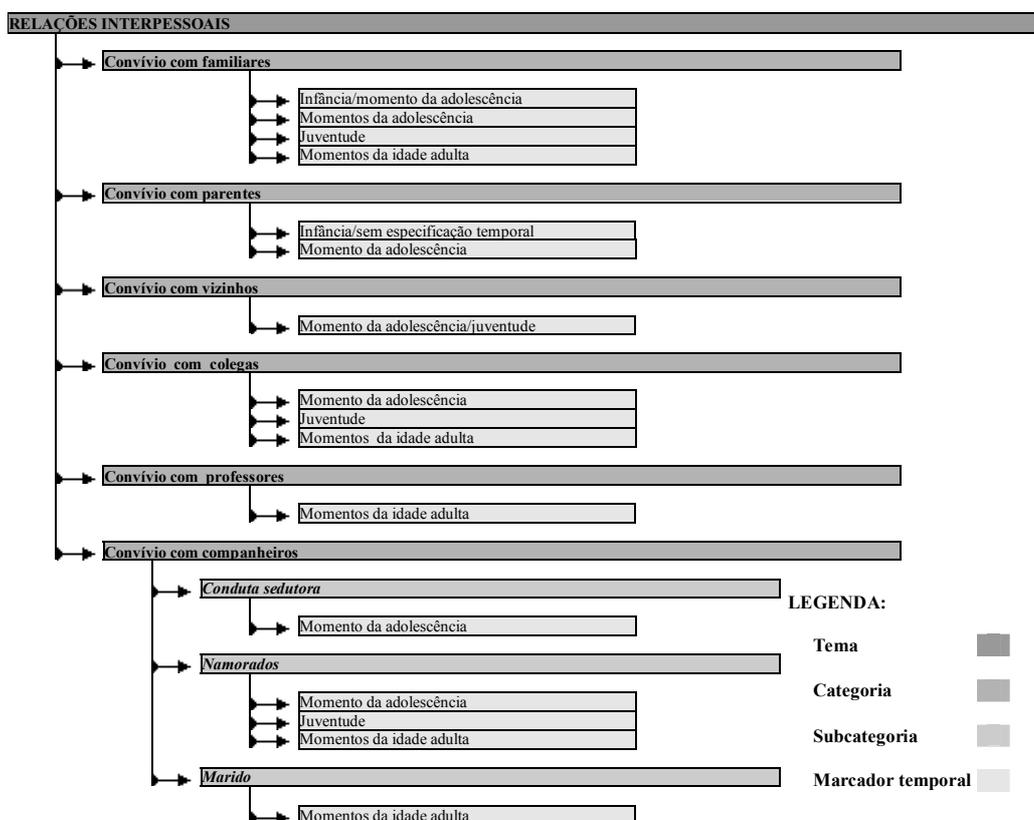
Aqui, agrupam-se oito categorias: “**convívio com familiares**”; “**convívio com parentes**”; “**convívio com vizinhos**”; “**convívio com colegas**”; “**convívio com professores**”; “**convívio com companheiros**”; “**amizades**” e “**apoio social**”.

A Figura 25, apresentada a seguir, expõe as seis primeiras categorias citadas, observando-se que todas são referentes à convivência da participante/informante com diversos grupos de pessoas.

“**Convívio com familiares**” é composta por vinte episódios, assim articulados: três estão situados da infância a um momento da adolescência da entrevistada, com um abordando a união entre os irmãos, um, a presença de tias no lar e um, o fato dessas

terem participado do processo de criação das crianças; sete estão localizados em momentos da adolescência da participante/informante, tendo-se que dois explicitam afazeres realizados conjuntamente pelos irmãos, um, a união entre membros da família, um, a promessa de continuarem unidos e três, a manutenção do convívio e da realização de atividades coletivas entre eles; sete estão temporalmente situados na sua juventude, com três aludindo ao distanciamento entre os irmãos, um enfatizando a permanência dos filhos na residência do pai, um se referindo à manutenção do almoço coletivo na família e dois salientando a ocorrência de brigas entre membros da família; três estão situados em momentos da sua idade adulta, verificando-se que dois são atinentes ao controle exercido pelo pai da entrevistada sobre a mesma e um é alusivo à manutenção de relacionamentos interpessoais próximos entre a participante/informante e os seus irmãos.

Figura 25. O tema relações interpessoais, as categorias relativas ao convívio da entrevistada com grupos de pessoas, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante parda.

“Convívio com parentes” engloba quatro episódios: dois, localizados entre a

sua infância e um período sem especificação temporal, concernem ao relacionamento de uma tia e do seu marido com a família da entrevistada, enquanto dois outros, situados em um momento da sua adolescência, mencionam desavenças e rompimento de relações entre membros da sua família de origem e parentes maternos.

“**Convívio com vizinhos**” reúne dois episódios, situados de um momento da adolescência à juventude da participante/informante: um assinala o distanciamento entre a família da entrevistada e uma amiga, enquanto o outro aborda um contato anual que essa amiga estabelecia com os membros da referida família.

“**Convívio com colegas**” agrega vinte e nove episódios. Um diz respeito à etnia de uma estudante com quem a participante/informante se relacionava no ginásio, em um momento da sua adolescência; seis, temporalmente localizados na sua juventude, sendo que dois fazem referência à única colega com quem a entrevistada se relacionou em parte da sua graduação, um assinala a ampliação do seu círculo de colegas e três enfatizam a formação de um grupo de estudos, nos anos finais da graduação; vinte e dois estão situados em momentos da sua idade adulta, verificando-se que um é relativo aos mestrados com os quais fez amizade, três são atinentes ao grupo de mestrados do qual fez parte, cinco centram-se nas atividades que os membros desse grupo realizavam conjuntamente, um faz menção à participação de apenas uma colega da Cidade A no grupo, um aponta a presença dessa na casa da entrevistada, dois focalizam a discriminação direcionada a tal colega por outros mestrados, um justifica o apelido dirigido por outros mestrados à colega já citada, um versa sobre uma animosidade entre a entrevistada e uma colega, dois focalizam as diferenças com as quais passou a conviver, em uma situação de trabalho, um alude à dificuldade nessa convivência, um aborda problemas no seu relacionamento com funcionários, na Universidade X, dois estão centrados em uma briga com uma colega e, finalmente, um diz respeito ao seu posterior arrependimento.

“**Convívio com professores**” é constituída por dezesseis episódios, localizados em momentos da sua idade adulta: dois ressaltam comentários de um professor que desagradou muitos mestrados; um explicita a ausência de um vínculo de amizade entre a participante/informante e uma docente, no mestrado; um versa sobre a negativa dessa professora em prestar-lhe um favor; um é alusivo ao seu desagrado, decorrente dessa negativa; dois são referentes a comentários dessa professora sobre o seu desempenho

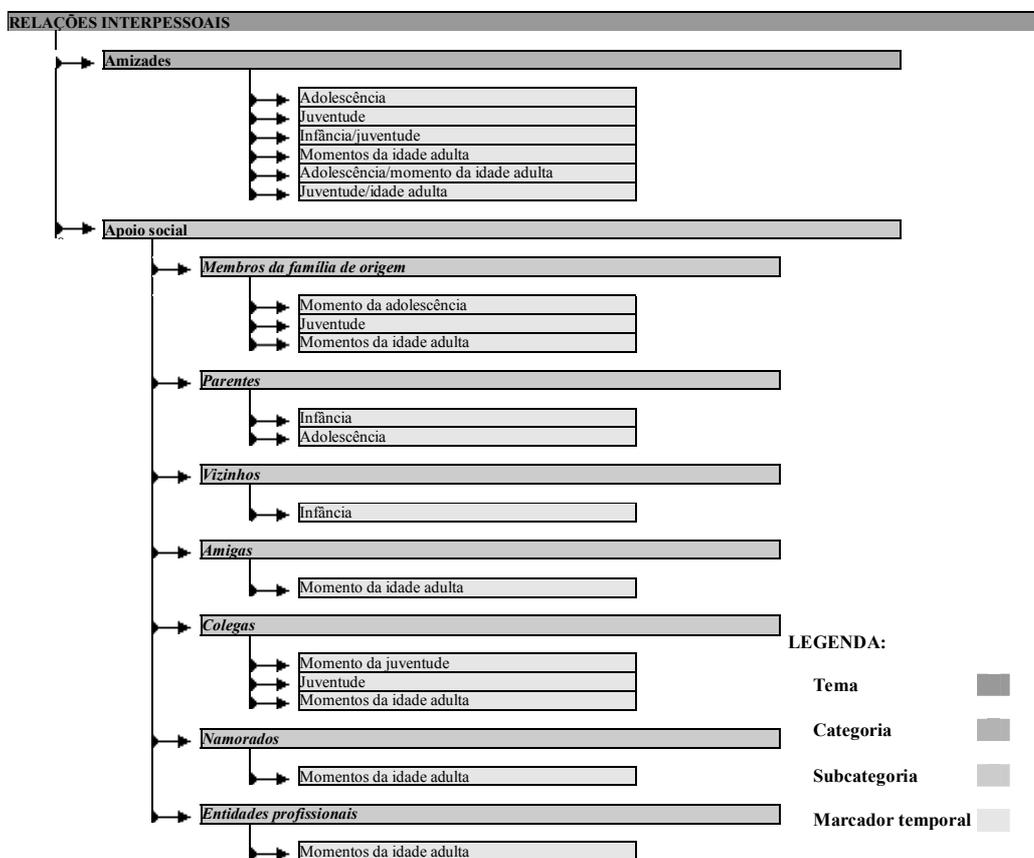
nas aulas; um é alusivo ao questionamento realizado pelo professor orientador sobre o seu mutismo nas aulas; um ressalta uma característica do seu professor orientador, no mestrado; três mencionam o desempenho desse como orientador da sua dissertação; dois abordam o modo como foi ignorada nas reuniões do colegiado pelos professores daquela pós-graduação e dois fazem alusão ao diálogo iniciado por um professor sobre o seu silêncio nas aulas de uma disciplina do doutorado.

O tema relações interpessoais ainda engloba duas categorias, que podem ser visualizadas na Figura 26.

“**Convívio com companheiros**” abrange três subcategorias, aglutinando vinte e nove episódios.

‘**Conduta sedutora**’ inclui um, referente à sua ação que objetivava despertar o interesse de um rapaz por ela; um, focalizando o interesse do moço; um, alusivo ao pedido de namoro e um à aceitação do mesmo, em um momento da sua adolescência.

Figura 26. O tema relações interpessoais, as categorias amizades e apoio social, subcategorias e marcadores temporais



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante parda.

'Namorados' contém quatro, localizados em um momento da sua adolescência, versando sobre o primeiro namorado da entrevistada; dois localizam-se na juventude e aludem ao seu segundo namorado; cinco estão situados em momentos da sua idade adulta, observando-se que um se relaciona ao sentimento emergente em um relacionamento amoroso, três focalizam mudanças em seu comportamento nessa mesma relação e um ressalta o estabelecimento de outro vínculo de namoro.

'Marido' é formada por episódios, circunscritos a um momento da idade adulta da participante/informante: dois explicitam sentimentos do cônjuge frente à tristeza da entrevistada e dois são alusivos ao comportamento do esposo, no início do casamento.

"Amizades" elenca vinte e quatro episódios: oito, situados na sua adolescência, com quatro versando sobre a escassez de amizades, um referindo-se ao comportamento protetor de uma colega e amiga para consigo, um reportando à condição econômica dessa amiga, um concernindo às conversas entre ambas e um às amizades duradouras que construiu durante o curso pré-vestibular; três, situados na juventude da entrevistada, observando-se que um enfatiza o único vínculo de amizade que ela construiu no início da graduação e dois especificam os fazeres de ambas; dois, localizados da infância à juventude da participante/informante, abordam a cor de suas amigas; oito situados em momentos da sua idade adulta, na Cidade B, verificando-se que cinco centram-se em amizades construídas naquele local e quatro enfocam a expansão do seu grupo de amigos, após ingressar como docente na Universidade X; dois transcorrem da adolescência a um momento da sua idade adulta, com um versando sobre a sua condição de mais pobre dentre as amigas das escolas que freqüentou, segundo as mesmas, e o outro sobre a sua ressalva de que, ainda assim, tinha muitos amigos; por fim, há um episódio situado da juventude à idade adulta da entrevistada, atinente a amizades que construiu na graduação e ainda perduram.

"Apoio social" compõe-se de sete subcategorias, abrangendo quarenta e oito episódios.

'Membros da família de origem' atrela um referente à busca de suporte financeiro, pelo pai da entrevistada, para que ela freqüentasse o cursinho, em um momento da sua adolescência; um sobre a ajuda provida pelo pai na compra de livros, na sua juventude, e um, que aborda a solidariedade no relacionamento entre a participante/informante e seus irmãos, em momentos da sua idade adulta.

'Parentes' contém nove, que dizem respeito à colaboração de parentes, maternos e paternos, tendo em vista a superação de dificuldades que a família atravessava, durante a infância da entrevistada; oito estão situados em sua adolescência, com um atinente às pessoas que forneceram suporte a membros da sua família, cinco enfocando o suporte oferecido por uma tia materna, um relativo ao suporte fornecido por uma tia paterna e por primas e o outro focalizando a retribuição, em forma de auxílio, oferecida a essas primas pelo pai da entrevistada.

'Vizinhos' agrupa um, o qual nomeia uma vizinha que ajudava a sua mãe nas lidas do lar, e um, especificando a atividade doméstica que essa pessoa realizava, na sua casa. Ambos estão temporalmente situados na infância da participante/informante.

'Amigas' contempla dois, cujos conteúdos enfocam as amigas da entrevistada que atuaram como sustentáculo, quando da sua separação, e dois, que reafirmam o suporte fornecido pelas mesmas. Todos os episódios concentram-se em um momento da idade adulta da participante/informante.

'Colegas' envolve um, mencionando o auxílio que colegas forneceram à entrevistada nos estudos, em um momento da sua juventude; um, situado no período da juventude, relativo às caronas que muitos colegas ofereciam, do percurso de sua casa à universidade; seis, concentrados em momentos da idade adulta, com três nomeando dois colegas que atuaram como suporte e referência para a participante/informante, quando do seu ingresso como docente na Universidade X, dois abordando a disponibilidade de pessoas no fornecimento de ajuda à entrevistada e um assinalando os docentes como solidários para com ela, quando iniciou sua carreira como professora universitária naquela instituição de ensino.

'Namorados' concentra treze, localizados em momentos da sua idade adulta: um enfatiza a ajuda fornecida por um namorado; oito reportam a suportes providos por dois namorados, via encorajamentos verbais à entrevistada, quando a mesma se encontrava diante de situações que deveria enfrentar; dois relativos ao suporte oferecido por um namorado, através do compartilhamento de atividades preparatórias para um concurso público que a participante/informante iria se submeter; um focaliza o limite no suporte que um namorado forneceu, quando ela preparava-se para o doutorado, e um, relativo ao suporte oferecido por um namorado, expresso em sua crença sobre a capacidade da entrevistada.

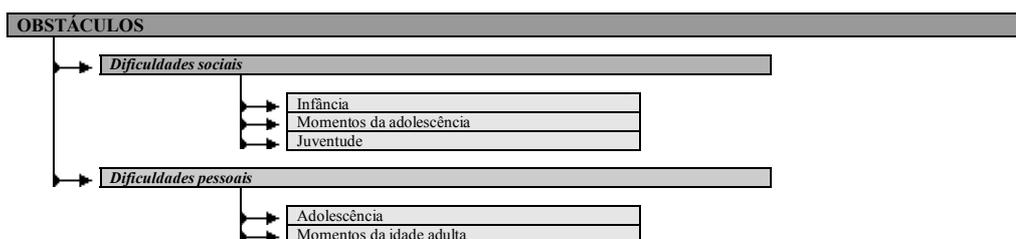
‘*Entidades profissionais*’ incorpora um sobre a contribuição de duas entidades na superação do medo da entrevistada, em momentos da sua idade adulta.

5.5.6. O tema obstáculos

Esse, reúne duas categorias: “**dificuldades sociais**” e “**dificuldades pessoais**”, cujo modelo configuracional é apresentado na Figura 27.

“**Dificuldades sociais**” engloba quatorze episódios, assim distribuídos: dois localizados na infância da entrevistada, com um enfocando a existência de muitas dificuldades na família e um, a principal dificuldade enfrentada; cinco situados em momentos da sua adolescência, um aludindo à realização de uma tarefa doméstica, pela entrevistada, e conseqüentes brigas no seio da família, dois se referindo às longas caminhadas que ela e os irmãos faziam diariamente, para irem e voltarem da escola, e dois versando sobre a ausência de um carro na família, para a locomoção dos seus membros; um, ocorrido na juventude da participante/informante, a respeito da existência de poucas dificuldades durante a sua graduação e seis, localizados em um momento da sua idade adulta, abordando o desvanecimento do que havia construído na Cidade A, em termos de amizades, grupo de estudo e trabalho.

Figura 27. O tema obstáculos, categorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante parda.

LEGENDA: Tema Categorias Marcador temporal

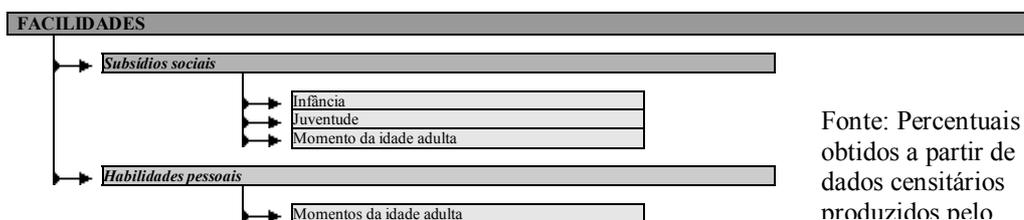
“**Dificuldades pessoais**” incorpora onze episódios: seis situados na adolescência da entrevistada, observando-se que um ressalta a sua dificuldade em construir amizades, dois assinalam a sua incapacidade de fazer amizades, em um dado bairro, dois são concernentes ao restritivo espaço social que ocupava, devido à ausência de amizades, e um explicita a escassez de amizades e inexistência de um grupo de amigos do qual participasse; cinco localizam-se em momentos da sua idade adulta, constatando-se que

dois abordam um conflito de papéis frente a grupos com os quais poderia estabelecer vínculos de amizade, durante a realização do mestrado, um alude ao quão foi difícil demonstrar que tinha capacidade, durante o curso de mestrado; um é concernente à sua insegurança como docente, quando começou a ministrar aulas na Universidade X, e um faz referência ao seu comportamento de estudar com os alunos.

5.5.7. O tema facilidades

O citado tema é formado pelas categorias “**subsídios sociais**” e “**habilidades pessoais**”, conforme exposto na Figura 28.

Figura 28. O tema facilidades, categorias e marcadores temporais.



Fonte: Percentuais obtidos a partir de dados censitários produzidos pelo

Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante parda.

LEGENDA: Tema (caixa cinza) Categorias (caixa cinza) Marcador temporal (caixa branca)

“**Subsídios sociais**” inclui cinco episódios: dois mencionam a disponibilidade de livros e de material escolar no lar da entrevistada, durante a infância; dois estão situados na sua juventude, com um concernindo a recursos oferecidos pela universidade e um à sua possibilidade em comprar livros para estudar, durante o curso de graduação; um localiza-se em momentos da sua idade adulta e assinala a oportunidade que a instituição universitária lhe ofereceu para conhecer pessoas de vários setores.

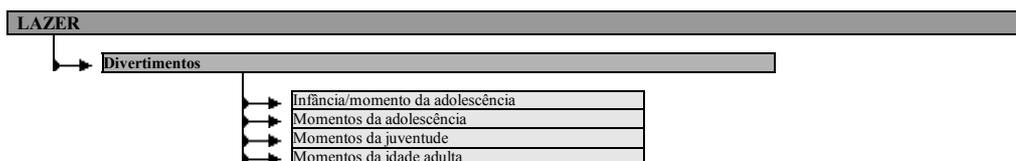
“**Habilidades pessoais**” aglutina três episódios, temporalmente fincados em momentos da idade adulta da participante/informante: um aborda a sua competência no inglês, durante o curso de mestrado, e dois aludem à sua organização, no desempenho da atividade docente.

5.5.8. O tema lazer

Esse, inclui a categoria “**divertimentos**”, cujo modelo configuracional está na Figura 29. A mesma agrupa vinte e oito episódios: quinze, localizados da infância a um

momento da sua adolescência, com nove assinalando brincadeiras das quais participou, dois abordando passeios que realizava, um expondo que poucas meninas residiam em sua rua, um ressaltando que raramente brincava com elas, um especificando o espaço para o lazer na sua casa e um expondo o partilhar desse com os meninos; três, situados em momentos da sua adolescência, tendo-se que dois aludem aos entretenimentos compartilhados no lar com os irmãos e um assinala a diversão partilhada com colegas do cursinho; três, situados na sua juventude, abordam as atividades sociais que realizava com o namorado; sete, ocorridos em momentos da sua idade adulta, com dois enfocando passeios efetuados na Cidade B, três enfatizando a presença de uma colega da Cidade A no seu grupo de diversão, um aludindo a um dado passeio propiciado por essa colega e um abordando um tipo de diversão partilhado com o grupo de colegas, também amigos.

Figura 29. O tema lazer, categoria e marcador temporal.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante parda.

LEGENDA: Tema Categoria Marcador temporal

5.5.9. O tema racismo

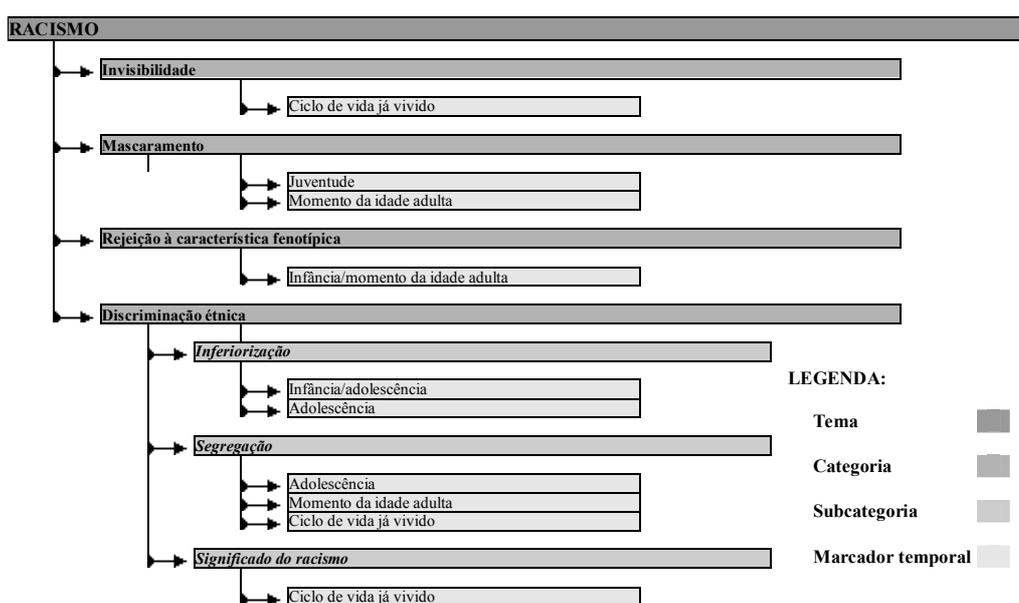
O mesmo compõe-se de quatro categorias: **“invisibilidade”**, **“mascaramento”**, **“rejeição à característica fenotípica”** e **“discriminação étnica”**, cuja conformação é visualizada na Figura 30.

“Invisibilidade” agrupa nove episódios, situados ao longo do ciclo de vida já vivido pela participante/informante: um enfoca a ausência de lembranças sobre sentir-se racialmente discriminada, um, a ausência de lembranças sobre a observação do racismo dirigido a outros, dois, a probabilidade de ter presenciado cenas de racismo e esquecido delas, quatro, a inexistência de um sentimento de discriminação, devido à sua cor, e um, a possibilidade de ter sido objeto do racismo, mas isso lhe foi imperceptível.

“Mascaramento” reúne sete episódios: seis situam-se na sua juventude e um em um momento da idade adulta, no entanto, todos são referentes ao modo dissimulado através do qual o racismo era dirigido à participante/informante.

“**Rejeição à característica fenotípica**” agrega seis episódios, temporalmente situados da infância a um momento da sua idade adulta, verificando-se que dois fazem alusão à natureza do seu cabelo, um concerne ao artifício empregado pela entrevistada para modificar a aparência do mesmo, um especifica que há pouco tempo deixou de empregá-lo e dois explicitam que desde criança não gosta do próprio cabelo.

Figura 30. O tema racismo, categorias, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante parda.

“**Discriminação étnica**” é constituída por duas subcategorias e dez episódios:

‘**Inferiorização**’ elenca dois, localizados da infância à adolescência, referentes ao modo como desmerecia uma amiga, através da denominação racial dirigida à mesma, enquanto um outro, situado na juventude da entrevistada, enfatiza a sua condição de bonitinha, porém inferior em termos sócio-econômico.

‘**Segregação**’ aglutina três, ocorridos na sua adolescência, com dois atinentes à inexistência de amigos brancos, no ginásio e no científico, e um à cor de suas amigas; três, localizados em um momento da idade adulta, com um centrado no sentimento de discriminação que experienciou na Universidade Y e dois na distância imposta por colegas, naquela instituição; um é alusivo ao sentir-se discriminada devido à sua condição econômica, durante o ciclo de vida já vivido pela participante/informante.

“**Significado do racismo**” conecta três episódios que percorreram o seu ciclo de

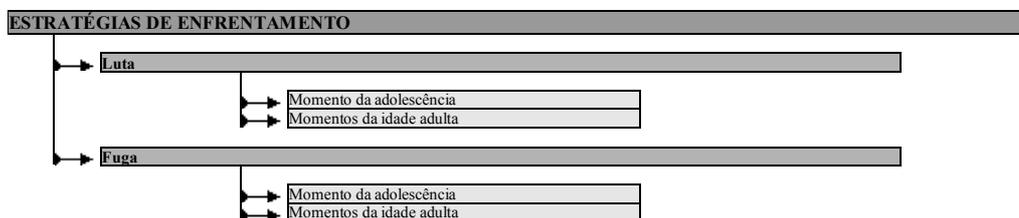
vida já vivido: dois versam sobre o seu sentimento de inferioridade e um sobre o comportamento reivindicatório dos negros, para superarem o mesmo.

5.5.10. O tema estratégias de enfrentamento

Duas categorias formam este tema: “**luta**” e “**fuga**”, cujo modelo que relaciona o tema, as categorias e os marcadores temporais estão na Figura 31.

“**Luta**” inclui sete episódios: dois, temporalmente situados em um momento da adolescência, ressaltam o engajamento da entrevistada nos estudos, visando a enfrentar o vestibular, porque desejava ser aprovada; cinco estão localizados em momentos da sua idade adulta, sendo que um explicita a decisão de separar-se do marido, comunicando-a ao mesmo, um é referente à sua saída da residência, um menciona o seu engajamento nos estudos para submeter-se a um concurso público, um é atinente à realização do mestrado sem a devida orientação docente e o outro diz respeito à sua iniciativa em romper com um relacionamento amoroso.

Figura 31. O tema estratégias de enfrentamento, categorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante parda.

LEGENDA: Tema Categorias Marcador temporal

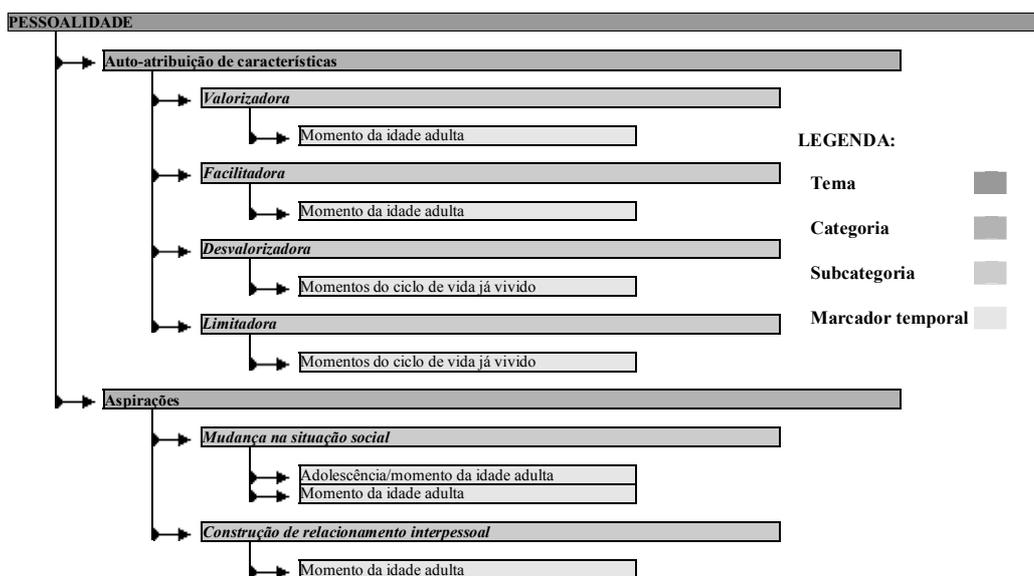
“**Fuga**” compõe-se de cinco episódios: um, localizado em um momento da sua adolescência, assinala o modo com o qual a participante/informante escondia dos seus familiares que ia ao cinema; quatro estão situados em momentos da sua idade adulta, com um expressando a desistência de prestar um concurso por achar-se incapaz, um, o seu afastamento de uma entidade, devido à sua dificuldade de se relacionar com uma pessoa e dois, a tática que empregava para esquivar-se do controle paterno.

5.5.11. O tema personalidade

Esse tema contempla três categorias: “**auto-atribuição de características**”,

“aspirações” e “avaliações”. Uma configuração que engloba as duas primeiramente citadas é apresentada na Figura 32.

Figura 32. O tema personalidade, as categorias auto-atribuição de características e aspirações, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante parda.

“Auto-atribuição de características” atrela quatro subcategorias e trinta e cinco episódios.

‘Valorizadora’ incorpora oito sobre peculiaridades da entrevistada, nas quais a mesma se autovaloriza, em um momento da sua idade adulta.

‘Facilitadora’ inclui oito, atinentes às suas novas características pessoais que facilitam a convivência com as pessoas, em um momento da idade adulta.

‘Desvalorizadora’ concentra seis, referentes ao seu sentimento de inferioridade e submissão, ao longo do ciclo de vida já vivido.

‘Limitadora’ abarca episódios focalizados no modo de ser da entrevistada, ao longo do seu ciclo de vida já vivido: onze enfatizam sentimentos, um assinala seu isolamento social e um a sua constante necessidade de apoio social.

“Aspirações” abrange duas subcategorias, englobando cinco episódios.

‘Mudança na situação social’ inclui um sobre pretender a ascensão econômica; dois, o almejar a casa própria, para residir sozinha, desde a adolescência a um momento da idade adulta, e um, o realizar essas pretensões, em um momento da sua idade adulta.

‘Construção de relacionamento interpessoal’ abrange um episódio acerca da sua vontade de estabelecer amizade com determinada professora, durante o mestrado, tal qual um colega, em um momento da idade adulta da entrevistada.

‘Avaliações’ conecta dezessete subcategorias, incluindo setenta e três episódios situados em um momento da idade adulta da participante/informante. Os referidos episódios enfatizam julgamentos elaborados pela mesma, quando, neste estudo, reconstruiu uma narrativa de vida. O modelo representativo dessa categoria, que faz parte do tema pessoalidade está na Figura 33.

‘Condição econômica’ comporta um, concernente à interpretação de que a sua condição econômica era um entrave para locomover-se até a escola e outro, relativo à interpretação da própria situação social como produtora do sentimento de inferioridade frente a outras pessoas.

‘Meio social’ inclui um, relativo a apreciação da entrevistada sobre o meio social onde viveu e o sentimento emergente, durante a infância e a adolescência.

‘Universidade’ contém um que assinala a sua interpretação sobre as principais dificuldades enfrentadas no seu espaço de trabalho.

‘Trajetória escolar’ congrega dois, centrados no julgamento de uma implicação da morte de sua mãe em seu rendimento escolar e no de seus irmãos; três, enfocando a valoração positiva do período em que frequentou o cursinho; um, expressando a sua interpretação positiva da universidade como um espaço propiciador da construção de amizades e dois se referindo ao ajuizamento sobre a sua participação como estudante do curso de mestrado, na Universidade Y.

‘Trabalho’ engloba oito, relativos à ponderação da participante/informante sobre a sua experiência como docente, em três instituições de ensino.

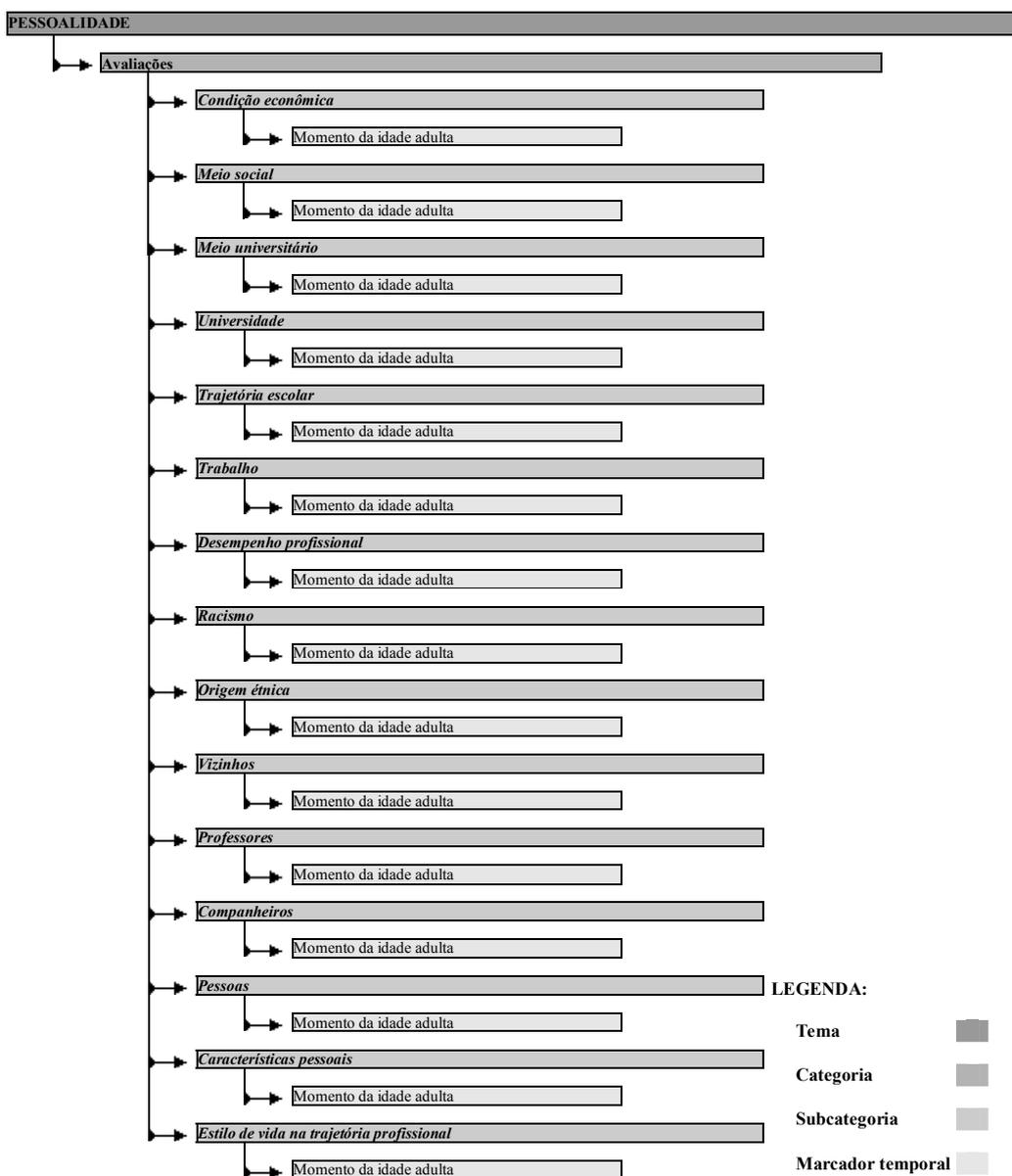
‘Desempenho profissional’ envolve dois alusivos à apreciação que faz sobre a mudança qualitativa em sua atuação como docente e o reconhecimento de outros frente ao seu trabalho, respectivamente.

‘Racismo’ elenca três que expressam a sua interpretação sobre implicações do racismo na sua vida e três sobre tais implicações na vida dos negros em geral.

‘Origem étnica’ agrupa dois, evidenciando a apreciação da entrevistada sobre a relevância que atribui ao fortalecimento da sua afrodescendência; um, aludindo à ponderação de que, recentemente, passou a experienciar o sentimento de orgulho pela

sua descendência e um concernente ao ajuizamento de que, nos últimos tempos, vem assumindo uma característica fenotípica negra.

Figura 33. O tema personalidade, a categoria avaliações, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante parda.

‘Vizinhos’ inclui um, o qual assinala o julgamento da participante/informante sobre características de uma vizinha, com a qual conviveu durante a infância.

‘Parentes’ comporta um, atinente ao seu ajuizamento sobre suas relações com a tia-madrinha e o cônjuge.

'Professores' incorpora dois sobre a apreciação que faz de professores do curso de graduação e um sobre aqueles do mestrado.

'Companheiros' atrela três, incluindo juízos da entrevistada sobre contribuições de namorados ao seu crescimento e dois sobre a importância que dois lhe conferiam.

'Pessoas', formada por quatro referentes a julgamentos da entrevistada sobre as pessoas residentes na Cidade E.

'Características pessoais' vincula doze, englobando suas apreciações sobre aspectos da própria singularidade.

'Estilo de vida na trajetória pessoal' agrega onze, relativos à valoração que a participante/informante atribui a momentos existenciais do seu ciclo de vida já vivido.

'Apoio social' abrange um, alusivo à interpretação realizada pela entrevistada de que um grupo estável ajuda os seus membros e três, referentes ao ajuizamento de que estava sem suporte no doutorado.

5.6. O sistema classificatório decorrente dos dados produzidos pela entrevista narrativa realizada com a participante/informante branca

5.6.1. O tema família

O referido tema abarca seis categorias: **“inserção social da família de origem”**; **“composição familiar na família de origem”**; **“características de membros da família de origem”**; **“atividades de membros da família de origem”**; **“estilo de vida na família de origem”** e **“reconstruções familiares”**. O modelo representativo desse sistema categorial está na Figura 34.

A categoria **“inserção social da família de origem”** articula duas subcategorias com três episódios.

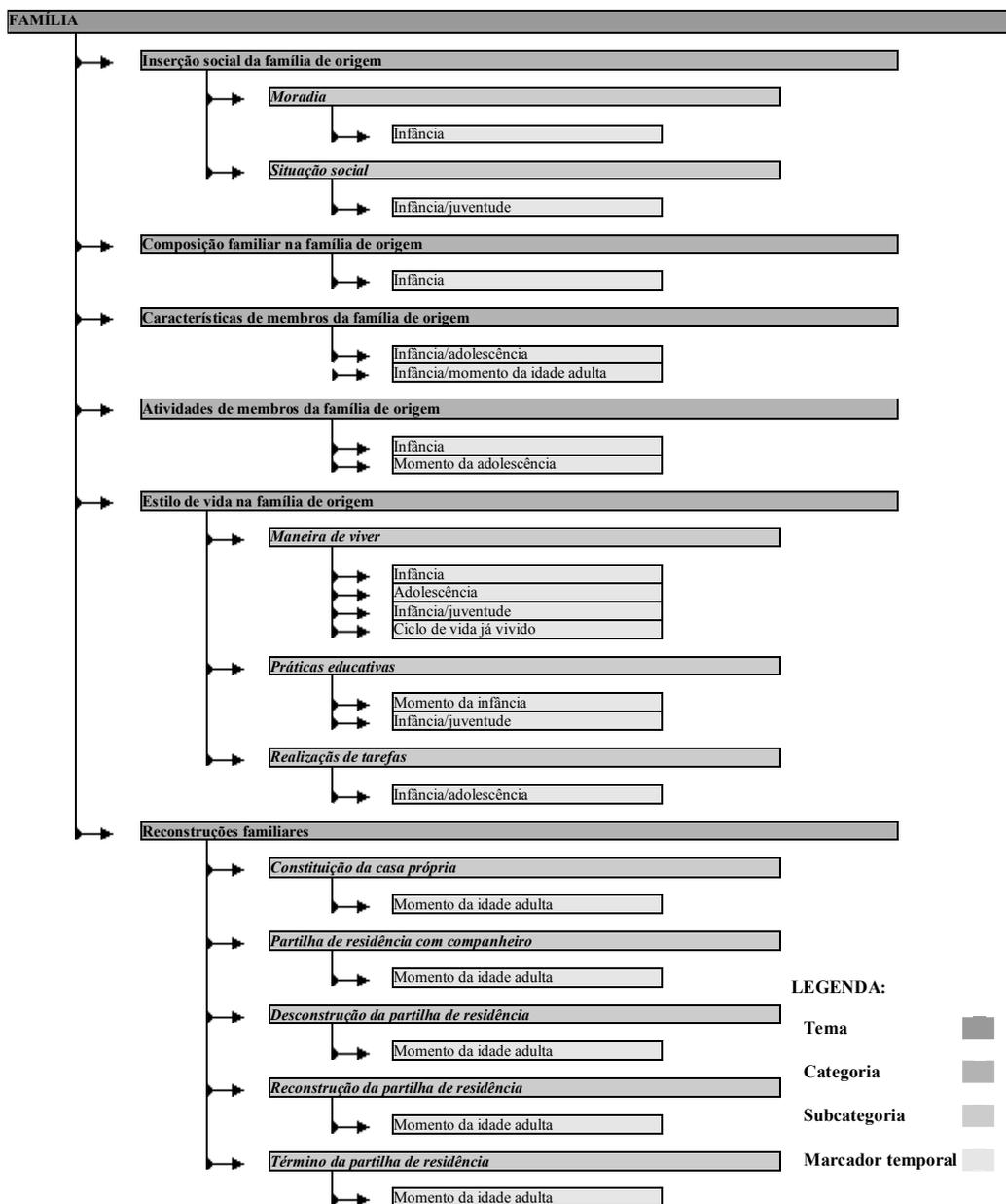
'Moradia' elenca um, que salienta uma característica da casa onde a entrevistada residiu e o outro, que aborda a existência de outras residências, próximas à sua casa. Os episódios situam-se, temporalmente, na sua infância.

'Situação social' compõe-se de um que explicita o rendimento financeiro do seu pai, da infância à juventude da entrevistada.

A categoria **“composição familiar na família de origem”** agrega dois episódios, situados em sua infância: um menciona a quantidade e o gênero dos filhos e o

outro localiza a posição da participante/informante em relação aos irmãos.

Figura 34. O tema família, as categorias e subcategorias constitutivas e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante branca.

A categoria “**características de membros da família de origem**” reúne um episódio sobre um comportamento emitido pelo pai da entrevistada, da sua infância à adolescência, e um, que ocorreu da sua infância a um momento da idade adulta, especifica a avareza do seu genitor.

A categoria “**atividades de membros da família de origem**” inclui um episódio

referente ao fato da sua mãe confeccionar as roupas dos filhos, durante a infância da participante/informante, e dois, situados em um momento da sua adolescência, relativos à atividade de costureira que sua genitora desempenhou.

A categoria “**estilo de vida na família de origem**” abrange três subcategorias que abrangem vinte e cinco episódios.

‘*Maneira de viver*’ engloba três, situados na infância da participante/informante, alusivos a um cuidado dispensado pela mãe à saúde dos filhos; sete concentrados na sua adolescência, sendo um atinente à ausência de participação da entrevistada em festas, um, à permanência de sua progenitora no lar, um, ao comportamento do seu pai de não prestar informações, um, à ausência do seu genitor no ambiente doméstico e três à intermediação da mãe da participante/informante entre a mesma e o seu progenitor; um, que se estende da sua infância à juventude, o qual assinala brigas entre o pai e a mãe; oito, situados na idade adulta da entrevistada, com um aludindo à intermediação de uma cunhada nas suas negociações com um irmão, dois abarcando o lugar da sua mãe como ponto de aglutinação dos membros da família, um mencionando a figura materna enquanto pólo de segurança para os filhos, um referente à figura do pai como uma pessoa ausente, um relativo à inexistência do sentimento de união entre os irmãos e dois concernentes à qualidade de cumprimentos entre os membros da família, em duas festas eminentemente familiares, e um último, que ressalta a ausência de manifestação de atos carinhosos do seu genitor para com os filhos, em todo o ciclo de vida já vivido pela participante/informante.

‘*Práticas educativas*’ engloba um, versando sobre a insistência da mãe para que os filhos fizessem a primeira comunhão, em um momento da infância da entrevistada, dois, localizados entre a sua infância e a juventude, sendo um referente à valorização do estudo, por parte de sua mãe, e outro que ressalta a não priorização dos estudos, pelo seu pai.

‘*Realização de tarefas*’ abrange três, atinentes a atividades realizadas no lar pelas participante/informante, da infância à adolescência.

“**Reconstruções familiares**” conecta cinco subcategorias, com nove episódios, situados em momentos da idade adulta da entrevistada.

‘*Constituição da casa própria*’ aglutina dois alusivos ao passar a residir sozinha e um à comunicação dirigida à sua mãe sobre a decisão de mudar-se da casa dos pais.

‘Partilha de residência com companheiro’ constitui-se de um, no qual a entrevistada sinaliza o momento em que passou a dividir um lar com um consorte.

‘Desconstrução da partilha de residência’ agrega dois, referentes à sua decisão de se separar e um episódio que especifica onde cada um passou a residir, após a separação.

‘Reconstrução da partilha de residência’ elenca um, relativo à reconciliação do casal.

‘Término da partilha de residência’ enfoca um sobre a separação em definitivo da participante/informante e outro, concernente à sua condição atual de estar sem um companheiro.

5.6.2. O tema escola

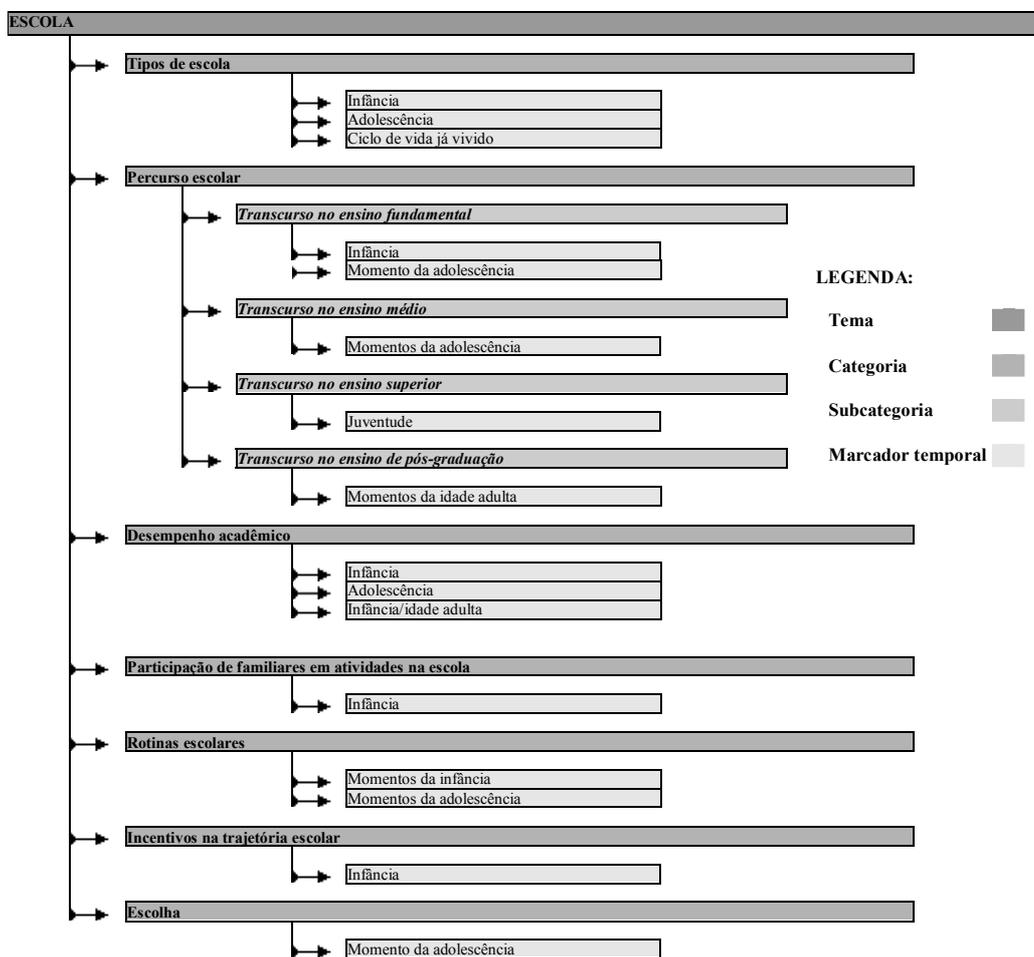
Esse tema coliga as categorias **“tipos de escola”**; **“percurso escolar”**; **“rotinas escolares”**; **“participação de familiares em atividades da escola”**; **“incentivos na trajetória escolar”**; **“desempenho acadêmico”** e **“escolhas”**. A Figura 35 mostra a sua configuração.

“Tipos de escola” envolve dois episódios referentes à modalidade da escola em que a participante/informante estudou durante a infância; dois episódios, situados em sua adolescência, sendo um relativo à natureza de um colégio que freqüentou e um atinente à denominação de outro que posteriormente freqüentou. Por fim, um episódio enfoca o tipo de escola que a entrevistada e seus irmãos freqüentaram, ao longo do seu ciclo de vida já vivido.

“Percurso escolar” é formada por quatro subcategorias, envolvendo sessenta episódios.

‘Transcurso no ensino fundamental’ contém um, concernente à obtenção de uma bolsa de estudos para a participante/informante freqüentar um dado colégio; sete, atinentes a características dessa escola; um, mencionando até quando ela estudou na instituição; um, salientando o motivo de sua saída do estabelecimento e dois ressaltando os motivos responsáveis pela sua transferência para outra escola. Todos esses episódios situam-se na infância da entrevistada. Essa subcategoria ainda inclui um episódio, situado em um momento da sua adolescência, o qual especifica o colégio onde ela estudou nesse espaço de tempo.

Figura 35. O tema escola, categorias, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante branca.

‘Transcurso no ensino médio’ agrega doze, localizados em momentos da adolescência da participante/informante: um assinala o seu contato com outros grupos, em um colégio; dois sublinham brigas entre colegas da sua sala; três dizem respeito ao uniforme de educação física do referido colégio; um contém o seu desagrado com o short desse uniforme; um aborda a sua necessidade de usar um short diferente; um ressalta a confecção desse short; um faz alusão à mudança de escola; um focaliza a instituição escolar onde a entrevistada concluiu o ensino médio e um faz referência à oferta de bolsas de estudo em um cursinho.

‘Transcurso no ensino superior’ contempla doze, temporalmente situados na sua juventude: um indica o nível sócio-econômico de colegas da sua turma de graduação; três aglutinam conteúdos sobre a sua condição de bolsista de iniciação

científica; um é alusivo aos ganhos propiciados pela condição de bolsista; um salienta o ganho financeiro que a sua participação em um projeto da universidade proporcionou; um é relativo à interrupção dos estudos; dois fazem referência ao seu atraso curricular; dois dizem respeito à modalidade da graduação que concluiu e um especifica o tempo que foi necessário para a conclusão do curso superior.

‘Transcurso no ensino de pós-graduação’ agrega vinte e três: dois assinalam a realização de uma especialização; cinco relatam o quão foi difícil esse período; quatro abordam mudanças na sua rotina escolar; um enfoca o seu ingresso no mestrado; um centra-se no contato com o professor orientador; dois abordam o tema da sua dissertação; um assinala a conclusão desse curso; um, a sua decisão de transferir-se de cidade; quatro vinculam-se à tristeza de sua mãe; um explicita a sua viagem e outro, a data do término do doutorado. Todos ocorreram em momentos da idade adulta da entrevistada.

“Rotinas escolares” agrega dois episódios situados em momentos da sua infância, com um referente a aprendizagens que ocorreram em uma escola e outro à sua exclusão de uma atividade recreativa, no mesmo estabelecimento. Relativamente a episódios ocorridos em momentos da adolescência da entrevistada, verifica-se que dois ressaltam diferenças entre dois colégios e um faz menção a uma atividade que a participante/informante desenvolveu em outra escola que freqüentou.

“Participação de familiares em atividades na escola” reúne cinco episódios, localizados na sua infância, com um contemplando a ausência de convites para o seu pai comparecer às festas escolares, três especificando a presença da sua genitora nesses eventos e um versando sobre o orgulho da participante/informante em levá-la às festas escolares.

“Incentivos na trajetória escolar” congrega oito episódios, com ocorrência em sua infância: sete retratam a distinção conferida por professoras ao seu desempenho escolar e um enfatiza sentimentos de valorização experienciados pela entrevistada. Essa categoria ainda inclui três episódios, localizados em um momento da sua adolescência, sendo um relativo ao seu primeiro salário, como estagiária, um referente ao que esse salário lhe propiciou e um atinente à observação de eventos no ambiente de trabalho do estágio.

“Desempenho acadêmico” incorpora um episódio, situado na sua infância, que

diz respeito à sua condição de melhor aluna na classe; dois, localizados na sua adolescência, com um relativo ao destaque que lhe era conferido, nas escolas, pelo fato de ser estudiosa e dois relativos ao seu comportamento de estudar; um, temporalmente situado da infância à idade adulta, alusivo às ressalvas dos professores sobre suas boas notas, durante o seu percurso escolar.

“**Escolhas**” agrega seis episódios, localizados em um momento da adolescência da entrevistada, sobre os fatores que influenciaram na escolha de um determinado curso de graduação.

5.6.3. O tema trabalho

Trabalho, enquanto tema, comporta duas categorias: “**atividade informal**” e “**atividade formal**”.

“**Atividade informal**” é formada por nove episódios, situados em um momento da adolescência da participante/informante: cinco relacionam-se com o seu processo de inserção em um estágio, um alude à atividade que desenvolveu, dois às justificativas que conferiam relevância ao estágio e um às incongruências entre as justificativas e o que o estágio ofereceu. Três outros episódios localizam-se na juventude da entrevistada, com um referente à sua atividade de fazer doces e vendê-los e dois centrados em um trabalho temporário que realizou.

A categoria “**atividade formal**” incorpora três subcategorias, envolvendo quarenta episódios.

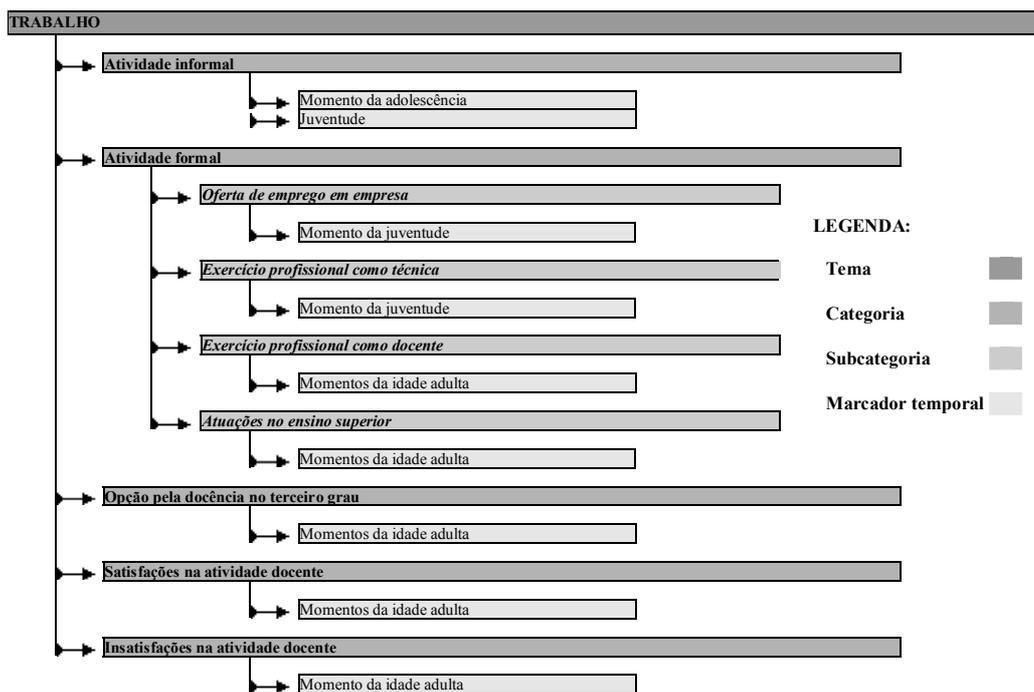
‘*Oferta de emprego em empresa*’ elenca dois, referentes a convite para trabalhar em uma empresa, em um momento da sua juventude da entrevistada.

‘*Exercício profissional como técnica*’ agrupa cinco: três sobre as funções que desempenhou em uma empresa, um que demarca o período em que lá trabalhou e outro que assinala a sua demissão. Todos localizam-se em um momento da sua juventude.

‘*Atuações no ensino superior*’ é formada por trinta e três, localizados em momentos da idade adulta da entrevistada: dois são referentes à sua desenvoltura, quando começou a ministrar aulas; um alude à participação de alunos, que orientou, em congressos científicos; um é atinente à sua instalação, como professora, em uma universidade pública; dois são relativos ao seu envolvimento com a realização da tarefa para a qual foi contratada; um diz respeito ao fracasso de tal empreendimento; três são

referentes à atribuição de muitas tarefas, que implicavam em sobrecarga de trabalho; um aborda o seu pedido de desligamento da instituição; um enfatiza que os primeiros bolsistas de iniciação científica foram um marco na sua carreira docente; sete abordam orientações de alunos que realizou, em outra instituição pública de ensino superior; quatro enfatizam o seu trabalho de pesquisa; um versa sobre uma disciplina que ministrou na pós-graduação; dois são concernentes a alunos que procuram-na para serem seus orientandos; um diz respeito à sua estréia na orientação de uma dissertação de mestrado; um alude ao seu credenciamento como orientadora do curso de doutorado; um é indicativo do número de doutorandos sob sua responsabilidade e quatro fazem menção à sua inserção em postos de administração universitária.

Figura 36. O tema trabalho, as categorias formal e informal, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante branca.

“**Opção pela docência no terceiro grau**” agrupa cinco episódios localizados em momentos da sua juventude, que sublinham a escolha da participante/informante para trabalhar em pesquisas, na universidade, desde o período em que foi bolsista de iniciação científica.

“**Ingresso na docência em escolas de terceiro grau**” concentra vinte e dois

episódios, ocorridos em momentos da sua idade adulta, vinculados ao seu ingresso em diferentes instituições do ensino superior: três enfatizam o primeiro emprego, em uma faculdade particular; cinco são relativos ao segundo trabalho, em outra instituição particular de ensino superior; cinco são atinentes ao seu primeiro emprego em uma universidade pública; dois abrangem a sua contratação como professora visitante, em outra universidade pública; um refere-se ao período em que ficou contratada como professora visitante; dois são relacionados à abertura de concurso público na referida instituição; um diz respeito à realização do concurso, pela entrevistada; dois englobam conteúdos sobre o período de validade do concurso e um aponta o ano em que começou a fazer parte do quadro efetivo de uma universidade.

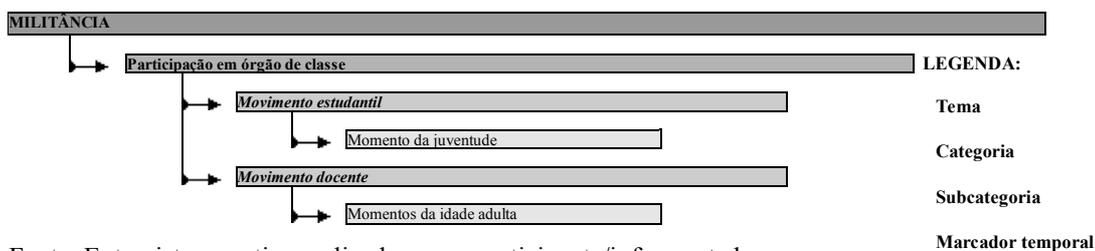
“**Satisfações na atividade docente**” é constituída por sete episódios, situados em momentos da idade adulta da participante/informante, acerca de eventos que lhe são prazerosos, no exercício da docência.

“**Insatisfações na atividade docente**” reúne cinco episódios: um aborda o seu descontentamento com a remuneração; um, a ausência de reconhecimento oficial pelo trabalho excedente que desenvolve e três são alusivos ao seu desagrado com a falta de solidariedade de alguns colegas, ao desempenharem funções em comissões designadas por portarias. Todos localizam-se em momentos da idade adulta da entrevistada.

5.6.4. O tema militância

Esse tema é composto pela categoria “**participação em órgão de classe**” e agrega duas subcategorias. O modelo dessa organização categorial pode ser observado na Figura 37.

Figura 37. O tema militância, categoria, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante branca.

“*Movimento estudantil*” comporta quinze episódios sobre a sua participação em

ações reivindicatórias, articuladas pelo movimento estudantil, situado em um momento da sua juventude.

‘Movimento docente’ engloba quatro episódios, localizados em momentos da idade adulta da entrevistada, observando-se que dois contemplam a sua militância no movimento reivindicatório de professores e dois ressaltam aquisições decorrentes do seu engajamento.

5.6.5. O tema relações interpessoais

Esse tema agrupa as categorias: “**convívio familiar**”; “**convívio com vizinhos**”; “**convívio com colegas**”; “**convívio com professor**” e “**convívio com companheiros**”.

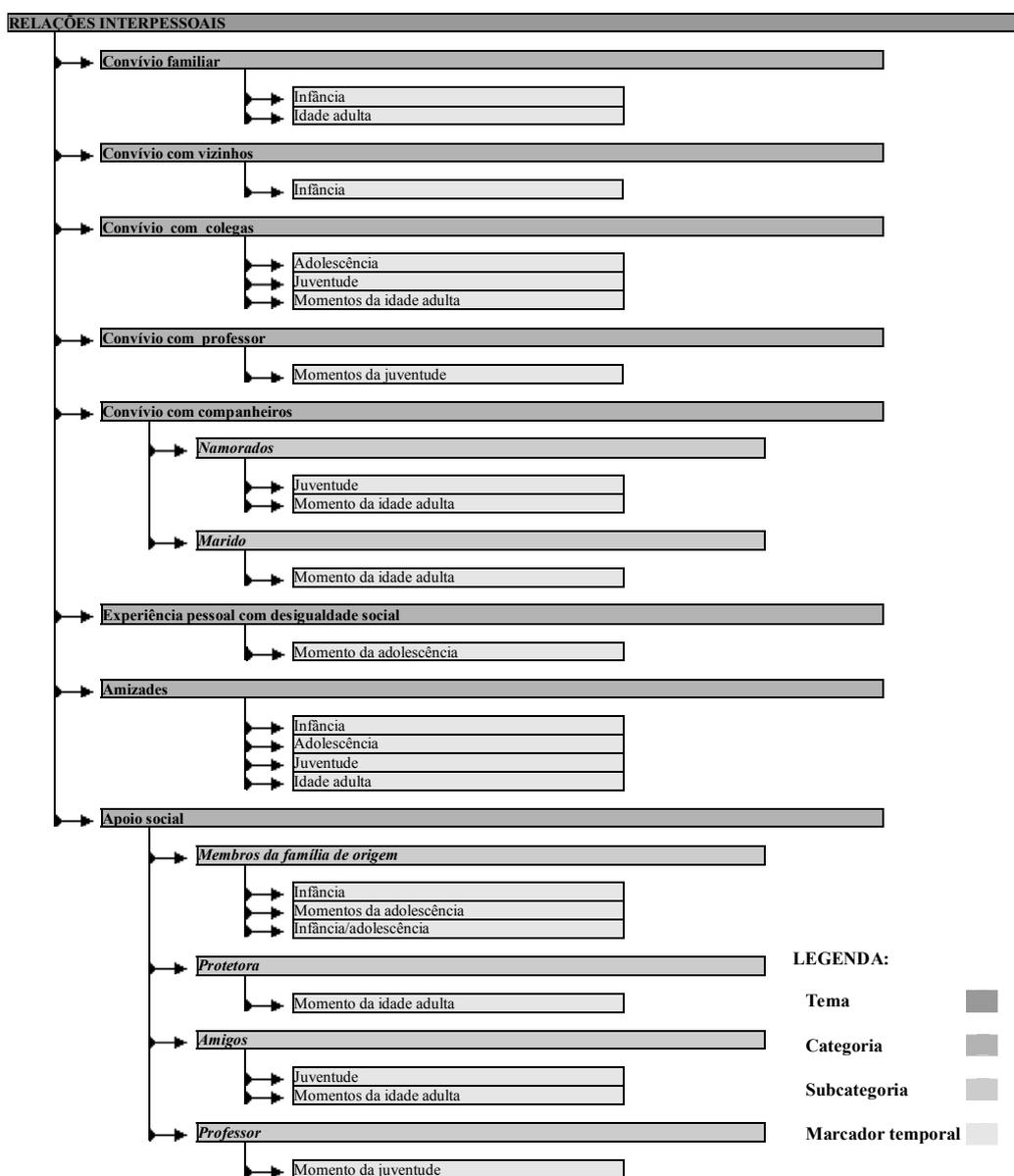
“**Convívio familiar**” contém quatro episódios, com dois, situados na infância da participante/informante, atinentes ao relacionamento que a sua mãe mantinha com os filhos e dois, temporalmente localizados na sua idade adulta, com um referente ao aglutinamento dos filhos em torno da mãe, uma vez por semana, e o outro é relativo à pouca intimidade que permeia a sua relação com um irmão.

“**Convívio com vizinhos**” inclui um episódio, sobre um evento que ocorreu na infância da entrevistada, vinculado à maior quantidade de interações entre os seus irmãos do sexo masculino e vizinhos.

“**Convívio com colegas**” conecta cinquenta episódios. Oito são referentes a acontecimentos que tomaram lugar na sua adolescência, juventude e momentos da idade adulta. Com relação à adolescência, um focaliza o motivo pelo qual seus colegas a procuravam; um, o seu sentimento de exclusão; três, os acontecimentos do qual era excluída; um, o seu questionamento sobre quem a excluía e dois, a sua convivência com um colega negro, em uma situação de trabalho. Vinte e um episódios atrelam-se à sua juventude, observando-se que três abordam a constituição do seu primeiro grupo; seis, a coesão do grupo; um, o preconceito do grupo com relação às colegas financeiramente abastadas; dois, as justificativas para tal preconceito; três, as situações interativas iniciadas pelas colegas ricas; três, a responsividade a convites realizados por aquelas colegas e três, a credibilidade do seu grupo, em sala de aula. Vinte e um episódios estão localizados em momentos da sua idade adulta e agrupam-se do seguinte modo: um inclui conteúdos referentes à lembrança de um colega do doutorado, de cor negra; quatro sobre o movimento de aproximação desse colega ao seu grupo de estudos; três

acerca de comportamentos do mesmo colega no referido grupo; cinco atinentes às discriminações dirigidas a esse colega; um relativo a um comportamento habitual do grupo; um centrado na responsividade do colega negro a esse comportamento; três assinalam relacionamentos profissionais da entrevistada com colegas, ex-professores; três abordam a ausência de colaboração entre colegas docentes e um focaliza a ampliação da sua rede de relações com colegas professores.

Figura 38. O tema relações interpessoais, as categorias relativas ao convívio da entrevistada com grupos de pessoas, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante branca.

“**Convívio com professor**” é formada por três episódios, situados em um momento da juventude da entrevistada, que aludem a sua maneira de dirigir-se a um professor, e por três outros, localizados em um momento da idade adulta da entrevistada, sobre o seu posicionamento frente a figuras de autoridade, na universidade.

“**Convívio com companheiros**” abrange duas subcategorias, com trinta e cinco episódios.

‘*Namorados*’ agrupa quatorze, situados na sua juventude: seis abordam um processo de namoro da entrevistada, iniciado na universidade; um enfoca o término desse relacionamento; seis abrangem um processo de namoro com outro rapaz e um sublinha o rompimento de relações amistosas com esse ex-namorado, na atualidade. A mesma subcategoria ainda agrega doze, localizados em momentos da sua idade adulta: nove são referentes a outro processo de namoro; um, ao término do relacionamento; um, ao seu interesse por outra pessoa e um, ao seu movimento ao encontro dessa pessoa.

‘*Marido*’ abarca nove episódios, situados em momentos da sua idade adulta: quatro descrevem um padrão de relacionamento do casal; um, o rompimento da relação; um, reconstituição da vida em comum; dois, as mudanças no comportamento do parceiro e um, a necessidade de um novo rompimento.

“**Experiência pessoal com desigualdade social**” articula seis episódios, todos vinculados a um acontecimento que ocorreu em um momento da adolescência da participante/informante: um é relativo à descrição de uma situação de estudo, na qual as colegas não lhe convidaram para um evento; um, ao sentimento de rejeição que nela eclodiu; um, ao seu sentimento de tristeza, ao constatar que apenas era utilizada em situações de estudo e três, à negação de oportunidade para escolher se iria ou não ao evento.

“**Amizade**” incorpora dezoito episódios, assim agrupados: seis, situados em sua infância, versam sobre a dificuldade de lembrar-se dos amigos da vizinhança; um, sobre a escassez de amigos durante a sua adolescência; dois, sobre a construção de um grupo de amigos durante a sua juventude; dois, sobre a natureza desse grupo e um, sobre o elo que os aproximava e os distanciava de outros colegas; quatro relativos às suas relações de amizade na idade adulta; um diz respeito à conservação das amizades que construiu na graduação e um explicita o único local onde teve amigos negros.

A categoria “**apoio social**” incorpora quatro subcategorias e treze episódios.

‘Membros da família de origem’ inclui um, concernente à iniciativa de sua mãe em negociar uma bolsa de estudos, para que a entrevistada freqüentasse um colégio, na infância; quatro localizados em momentos da adolescência da participante/informante, com dois abordando a confecção de uma peça do seu uniforme escolar, realizada por sua genitora, e dois enfocando ações de sua mãe, com o objetivo de pagar a inscrição do vestibular para duas filhas; um, cujo conteúdo abrange a infância e a adolescência da entrevistada, o qual menciona o empenho da sua genitora para que os seus filhos estudassem.

‘Protetora’ aglomera dois, temporalmente localizados em um momento da sua idade adulta, que ressaltam o suporte fornecido por sua madrinha, quando a entrevistada mudou-se para outra cidade.

‘Amigos’ compatibiliza três, com um referente ao suporte fornecido por membros do grupo do qual fazia parte, durante a sua juventude, e dois relativos ao suporte fornecido por colegas do seu local de trabalho, em momentos da idade adulta.

‘Professor’ reúne dois sobre o suporte disponibilizado por um professor, em forma de bolsa de iniciação científica, para a participante/informante.

5.6.6. O tema obstáculos

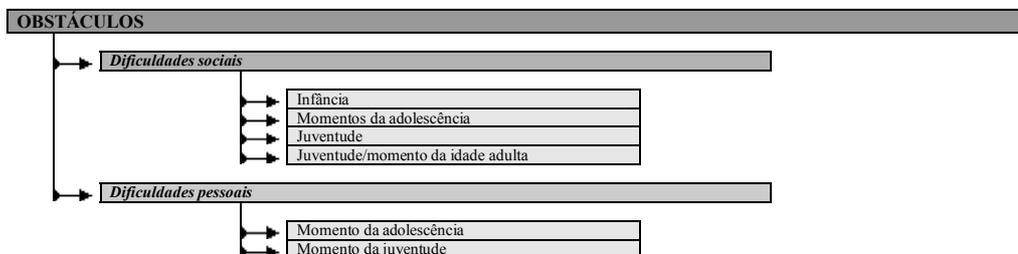
Esse, inclui duas categorias: **“dificuldades sociais”** e **“dificuldades pessoais”**. O modelo representativo do sistema categorial referente a esse tema está na Figura 39.

“Dificuldades sociais” é constituída por dezenove episódios: dois situam-se na infância da entrevistada, com um mencionando a necessidade de utensílios escolares e outro, o problema financeiro que isso acarretava; seis localizam-se em momentos da sua adolescência, com três se referindo às caminhadas que ela fazia para freqüentar um colégio, um vinculado à parcialidade da bolsa que obteve no cursinho, e a conseqüente implicação, e dois sobre a ausência de recursos para comprar as apostilas do cursinho; dez, localizados na sua juventude, acerca das barreiras impostas por sua condição financeira, quando cursava a graduação; um, situado entre a juventude e um momento da idade adulta, que especifica a escassez de dinheiro como a principal limitação desse período.

“Dificuldades pessoais” congrega cinco episódios: um sobre o quão foi difícil localizar um cursinho, em um momento da sua adolescência, e quatro sobre a

dificuldade de orientar-se espacialmente na universidade, após a realização da primeira matrícula, em um momento da sua juventude.

Figura 39. O tema obstáculos, categorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante branca.

LEGENDA: Tema (cinza escuro) Categorias (cinza médio) Marcador temporal (cinza claro)

5.6.7. O tema facilidades

As categorias pertinentes a esse tema são “**facilitação social**” e “**habilidades pessoais**”, conforme exposto na Figura 40.

Figura 40. O tema facilidades, categorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante branca.

LEGENDA: Tema (cinza escuro) Categorias (cinza médio) Marcador temporal (cinza claro)

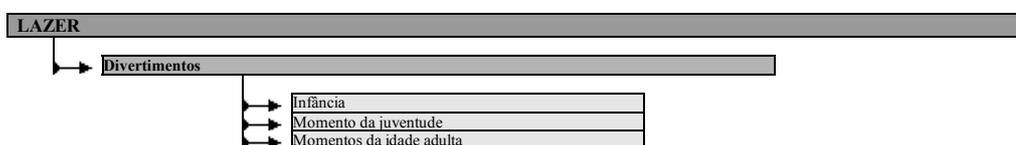
“**Facilitação social**” elenca dois episódios, mencionando a proximidade entre a escola que a participante/informante freqüentou e a sua residência, em um momento da infância.

“**Habilidades pessoais**” agrupa cinco episódios: dois situam-se temporalmente em um momento da sua juventude, sendo que um diz respeito à aquisição de conhecimentos decorrente da condição de bolsista de iniciação científica e o outro, à aplicação dos conhecimentos adquiridos em outras disciplinas; três são atinentes ao modo como contactou o representante de uma faculdade para solicitar emprego, em um momento da sua idade adulta.

5.6.8. O tema lazer

O referido tema é composto pela categoria “**divertimentos**”, que incorpora quatorze episódios: três localizam-se em sua infância, com um explicitando a sua presença em uma festa popular e dois, o lugar periférico que assumia nas brincadeiras; um sobre a sua diversão na adolescência; cinco sobre as suas diversões em um momento da sua juventude; cinco, situados em momentos da sua idade adulta, com um referente a viagens que realizava, dois sobre o gostar de uma diversão e dois acerca da atividade solitária de divertir-se. A configuração do tema no sistema categorial está na Figura 41.

Figura 41. O tema lazer, categoria e marcador temporal.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante branca.

LEGENDA: Tema Categoria Marcador

5.6.9. O tema racismo

Esse, é formado pelas categorias “**obscurecimento**”; “**discriminação étnica**”; “**presença do negro na universidade**”; “**responsividade a tratamento racista**” e “**significado do racismo**”, cuja representação é explicitada na Figura 42.

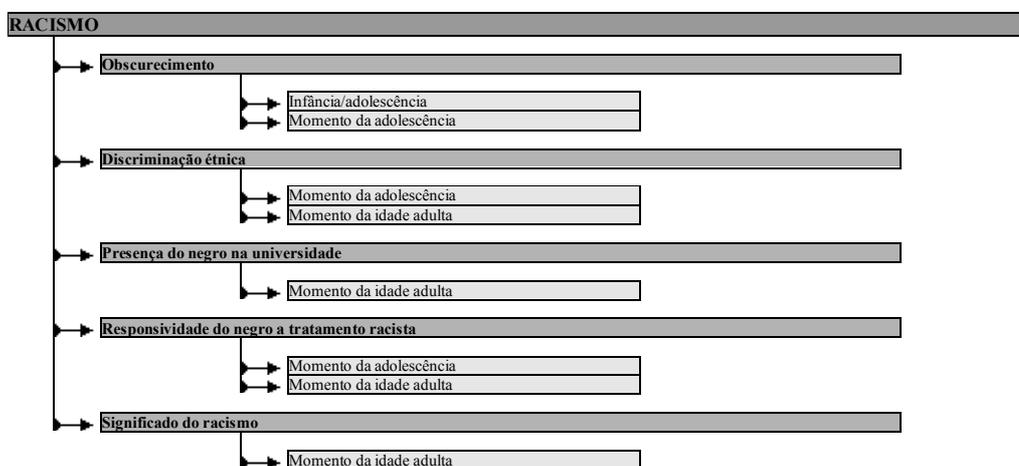
“**Obscurecimento**” conecta dois episódios: um sobre a ausência de lembranças de relacionamentos racistas, que viveu ou presenciou, da sua infância à adolescência, e outro, cujo conteúdo é relativo a uma dúvida sobre não perceber discriminação dirigida a um colega de trabalho, negro, em um momento da sua adolescência.

“**Discriminação étnica**” atrela dezessete episódios. Sete localizam-se em um momento da sua adolescência, com um enfatizando a presença de colegas negros em sua classe, cinco salientando o racismo dirigido aos mesmos e um sublinhando que meninas participavam pouco de um ato racista. Dez situam-se em um momento da sua idade adulta, tendo-se que um assinala o convívio de um casal multirracial com o racismo e nove referem-se ao racismo dirigido ao namorado de uma colega da pós-graduação.

“**Presença do negro na universidade**” contempla quatro episódios, situados em um momento da idade adulta da entrevistada, com três indicando a presença de negros, estrangeiros, nos cursos de pós-graduação de uma universidade e um expondo que ela

conheceu negros por intermédio de um amigo dessa etnia.

Figura 42. O tema racismo, categorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante branca.

LEGENDA: Tema [caixa cinza] Categorias [caixa escura] Marcador temporal [caixa clara]

“**Responsividade a tratamento racista**” agrupa oito episódios, todos com conteúdos referentes às formas de reatividade de negros ao racismo dirigido às suas pessoas, observando-se que dois localizam-se em um momento da adolescência da participante/informante e seis, em um momento da sua idade adulta.

“**Significado do racismo**” agrega três episódios, com dois reafirmando que presenciou relações racializadas e um sobre a ausência de influências desses eventos em sua vida. Todos estão situados em um momento da sua idade adulta.

5.6.10. O tema estratégias de enfrentamento

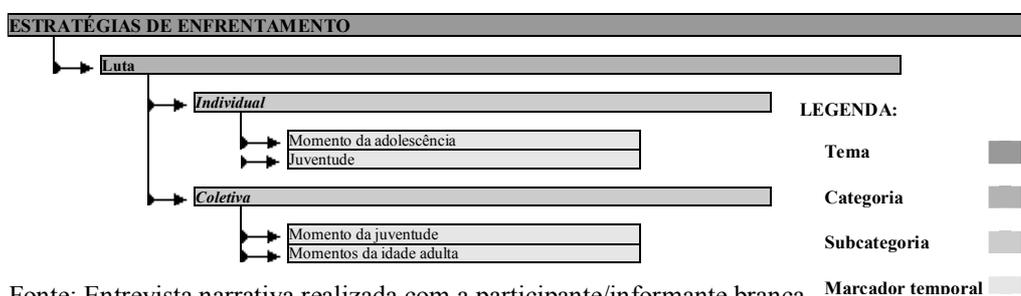
Esse tema, conforme pode ser observado na Figura 43, inclui a categoria “**luta**” e duas subcategorias, abrangendo trinta e quatro episódios.

“**Individual**” contém vinte e oito: nove fazem menção a ações da entrevistada, em um momento da sua adolescência, com o intuito de superar obstáculos, observando-se que sete são atinentes àquelas dirigidas à obtenção de uma bolsa e duas às ações que visavam a superar a falta de apostilas para estudar; dezenove aludem às suas ações para superar obstáculos, situadas na juventude, com três referentes àquelas que objetivavam localizar-se na universidade, quatro, àquelas que objetivavam suprir a falta de um livro, três referentes às ações empreendidas pela participante/informante para obter dinheiro e

nove sublinham as suas ações visando à obtenção de uma bolsa de iniciação científica.

‘*Coletiva*’ envolve seis episódios, verificando-se que três são referentes à realização de um teste, à aprovação e à admissão em um emprego, por oito pessoas, incluindo-se, aí, a participante/informante, em um momento da sua juventude, e três são relativos a ações conjuntas, nas quais a entrevistada participou com colegas, para permanecerem em vigília.

Figura 43. O tema estratégias de enfrentamento, categoria, subcategorias e marcadores temporais.

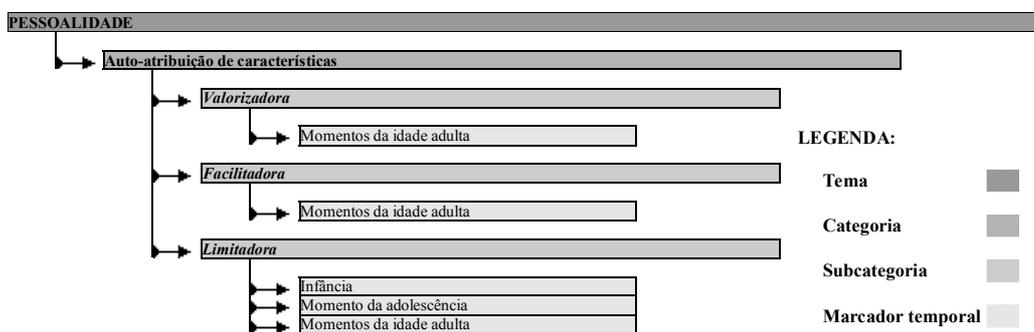


Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante branca.

5.6.11. O tema personalidade

Esse tema integra duas categorias, “**auto-atribuição de características**” e “**avaliações**”, representadas na Figura 44.

Figura 44. O tema personalidade, a categoria auto-atribuição de características, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante branca.

“**Auto-atribuição de características**” contém três subcategorias e agrega quatorze episódios.

'Valorizadora' inclui um sobre a sua autodeterminação, a despeito da timidez, em momentos da idade adulta.

'Facilitadora' concentra três, referentes ao ser simpática, em momentos da sua idade adulta.

'Limitadora' envolve dez episódios: dois, situados na infância, com um alusivo ao seu sentimento de exclusão nos grupos de brincadeiras e um à constatação de que assumia uma posição periférica nas mesmas; um, atinente à forma lacônica como se comunicava em um trabalho, durante um momento da adolescência; sete, localizados em momentos da sua idade adulta, com um explicitando o seu comportamento diante de relações de hierarquia sedimentada em cargos, um expondo a sua inconstância frente a companhias, três enfocando seu retraimento quando sai só para divertir-se, um sobre o seu espanto com tal retraimento e um sobre ser diferente quando busca emprego.

"Avaliações", conforme pode ser observado na Figura 45, aglutina dezenove subcategorias, cujos quarenta e quatro episódios concentram-se em um momento da idade adulta da participante/informante.

'Condição econômica' inclui um, relativo à ponderação da entrevistada sobre o fato de ter realizado a especialização com uma bolsa.

'Ocupação de espaço' é constituída por um, referente ao seu ajuízo sobre a importância da especialização.

'Aprendizagem escolar' comporta quatro: três enfocam a valoração atribuída ao que aprendeu na escola de freiras e um sobre o valor da experiência em prática de ensino, no curso de graduação e no de mestrado.

'Desempenho escolar' agrega um, relativo à interpretação do motivo pelo qual foi convidada para participar de grupos.

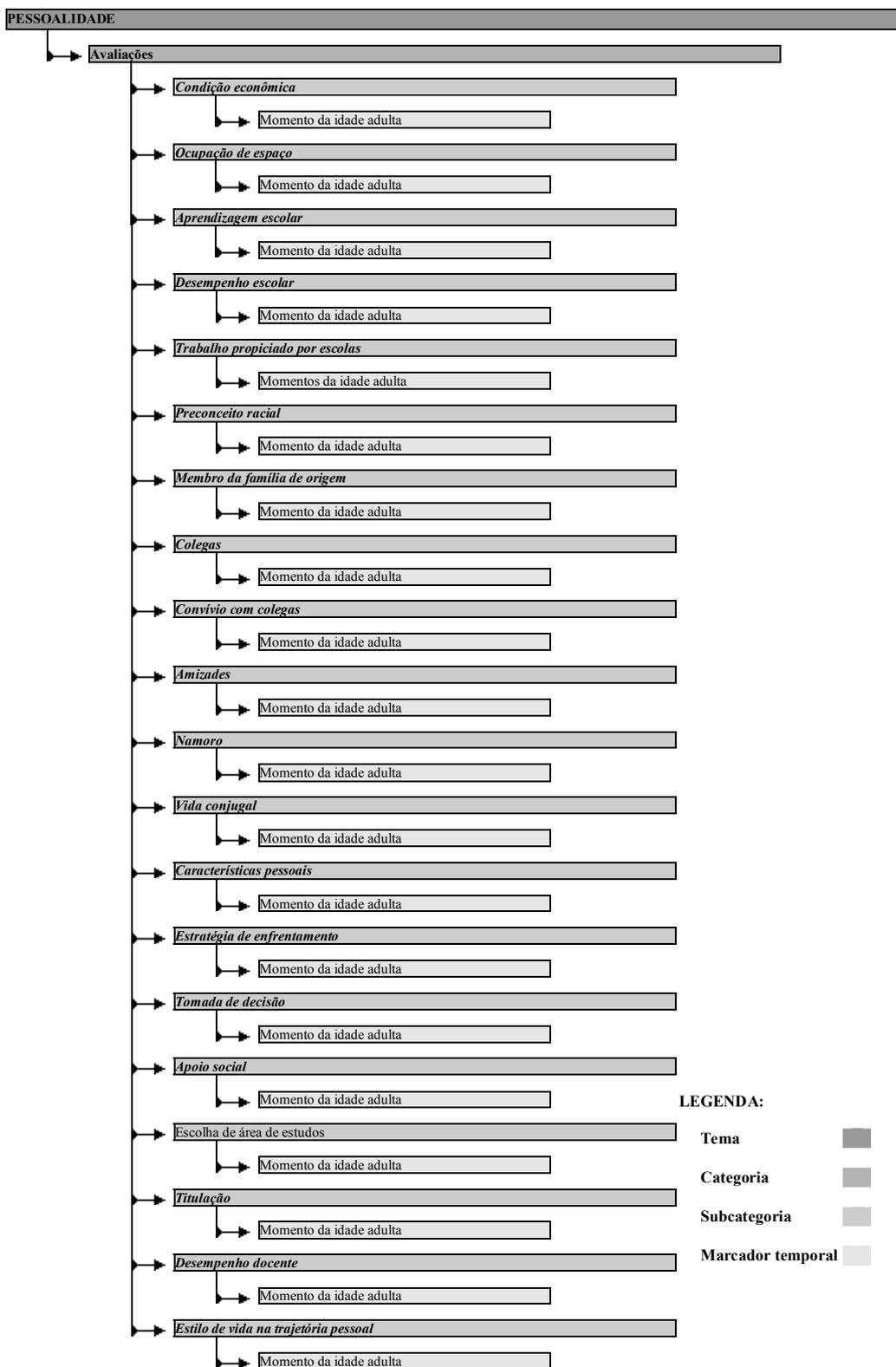
'Trabalho propiciado por escolas' reúne cinco: um concernente à ponderação acerca do motivo de uma empresa para oferecer estágio; um, à reflexão contingente ao que o estágio acrescentou; um, à apreciação positiva do ambiente do estágio; um, à relevância da remuneração que o estágio ofereceu e um, à apreciação do papel de uma atividade acadêmica como ponte para o credenciamento no mestrado.

'Preconceito racial' é constituída por um sobre a interpretação que faz acerca do que levava pessoas a discriminarem um colega.

'Membros da família de origem' envolve um relativo à reflexão da entrevistada

sobre uma prática de criação engendrada por seu pai.

Figura 45. O tema personalidade, a categoria avaliações, subcategorias e marcadores temporais.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante branca.

'Colegas' contempla cinco que sublinham julgamentos da entrevistada sobre posições assumidas por colegas.

'Convívio com colegas' abrange dois: um referente ao juízo que elabora sobre o rotulo conferido a colegas e um à apreciação da qualidade do seu relacionamento com um colega de trabalho.

'Amizades' inclui quatro: um sobre a sua interpretação de que, no segundo grau, só tinha colegas de estudo; dois sobre a reflexão concernente ao motivo que aproximou colegas em um grupo e um sobre o seu julgamento acerca da restrição do espaço no qual tem amigos.

'Namoro' elenca dois relacionados à ponderação que faz de possíveis perdas profissionais decorrentes de um suposto casamento.

'Vida conjugal' envolve um, o qual valora o período que esteve casada.

'Características pessoais' conecta cinco: um menciona o juízo da entrevistada sobre a sua incapacidade de estruturar brincadeiras, na infância e em parte da sua adolescência; um focaliza o ajuizamento sobre a conduta que marca seu cotidiano na adolescência; um, a interpretação sobre a influência de uma característica pessoal na construção de amigos, da infância a um momento da idade adulta; um, a interpretação de que houve mudança em uma característica pessoal e um, a apreciação de uma habilidade pessoal.

'Estratégia de enfrentamento' comporta um, que assinala o julgamento sobre a ação que a entrevistada empreendeu, em um momento da sua juventude.

'Tomada de decisão' contém um sobre o que a participante/informante julga como o grande marco de sua vida.

'Apoio social' reúne dois, alusivos à reflexão que faz sobre o suporte fornecido por duas pessoas, em diferentes momentos do seu ciclo de vida.

'Escolha de área de estudos' inclui um, no qual a entrevistada pondera sobre o motivo que a levou a pesquisar um determinado tema, na atividade docente.

'Titulação' é formada por um, onde ela valora a relevância de um título acadêmico.

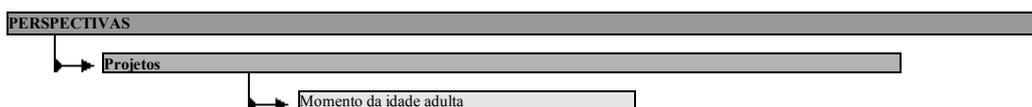
'Desempenho docente' agrega dois episódios, concernentes à interpretação dos seus ganhos pessoais decorrentes de uma atividade de trabalho realizada.

‘Estilo de vida na trajetória pessoal’ aglutina três: um sobre o valor atribuído ao passar a residir sozinha; um atinente à reflexão sobre o motivo pelo qual ela sai sozinha para divertir-se e um outro, no qual a participante/informante ajuíza a consequência do sair sozinha para a diversão.

5.6.12. O tema perspectivas

Esse tema, de acordo com o que é apresentado na Figura 46, é composto pela categoria “**projetos**”. A mesma reúne sete episódios, temporalmente situados em um momento da idade adulta da entrevistada, os quais aludem ao seu projeto profissional para o futuro.

Figura 46. O tema perspectivas, categoria e marcador temporal.



Fonte: Entrevista narrativa realizada com a participante/informante branca.

LEGENDA: Tema Categoria Marcador temporal

5.7. Sobre a elaboração do sistema de categorias

Gomes (1996) afirma que o ato de elaborar categorias significa reunir elementos, tomando-se como referencial um conceito que os relaciona. Adverte, no entanto, que a construção de categorias nem sempre é uma atividade realizada com facilidade, podendo implicar em um trabalho complexo, porém superável através do emprego de fundamentos teóricos como subsídios, bem como da experiência do estudioso.

A organização de dados de uma entrevista narrativa requer a elaboração de um sistema classificatório, considerado por Ristum (2001) como o primeiro resultado de pesquisas. Patton (2002) menciona que categorizar é um processo de construção lógica, o qual resulta na formulação de um sistema de categorias, ao passo que Alvesson e Sköldbberg (2003) enfatizam a natureza interpretativa do processo de construção de categorias, salientando que a interpretação exige considerações teóricas.

Portanto, categorizar conteúdos não conforma um trabalho mecânico. Longe disso, é o desenvolvimento de algo novo, emergente de reflexões, fundamentos teóricos e interpretações realizados por qualquer pesquisador, tendo em vista a elaboração de um

sistema ordenado de dados qualitativos. A matriz categorial elaborada, então, constitui um sistema classificatório representativo de uma nova construção teórico-conceitual.

CAPÍTULO 6

PAULA, A PARTICIPANTE/INFORMANTE PRETA

6.1. Descrição da participante/informante

Paula, sexo e gênero femininos, cinquenta e quatro anos na época da coleta de informações, declarou-se de cor preta¹. É filha de um casal de cor preta. Seu pai era trabalhador braçal e sua mãe lavadeira. Ambos eram analfabetos e já faleceram. É professora universitária, lotada em uma universidade pública e a sua renda mensal, quando do levantamento de informações, era de dois mil e trezentos reais. Atualmente mora em uma casa alugada, juntamente com o cônjuge.

6.2. Análise da entrevista narrativa: uma descrição explanatória

6.2.1. Início do ciclo de vida de Paula

Paula nasceu em Garças, uma cidadezinha do interior de um Estado brasileiro, onde viveu até um ano e meio de idade, juntamente com seus avós maternos e sua genitora, mãe solteira. Os avós eram negros e trabalhavam em uma fazenda. O avô era vaqueiro, analfabeto, “... *mas ele conseguia ler... alguma coisa...*”, enquanto a avó realizava trabalhos domésticos, na casa grande. A mesma não recebia salário, tampouco era alfabetizada: “... *minha avó morreu sem conhecer ou saber lidar com o dinheiro, pois, em Garças, onde viveu e trabalhou nas fazendas, não recebia dinheiro*” ... “*Minha avó era inteiramente analfabeta*”...

A mãe de Paula também o era, o que pode ser inferido a partir da seguinte afirmação: “...*Olha, no contexto da minha casa, durante a minha adolescência, eu era a única letrada da família*”.

O estilo de vida dessa família, na fazenda e na casa grande, é um indicador da

¹ De fato, tem como características fenotípicas a cor preta, o nariz achatado, os lábios grossos, os cabelos pretos e encarapinhados e essas foram empregadas como critério, nesta pesquisa, para selecioná-la como a participante/informante preta.

perpetuação da condição de desigualdade social do negro. Tanto é que, o trabalho doméstico realizado por sua avó, na casa grande, não era remunerado, o que remete à estrutura social escravagista.

Com base em pesquisas brasileiras, fundamentadas nos dados censitários de 1950, Fernandes (1972) interpretou que as formas de relacionamento entre branco e negro, vigentes na primeira metade do século XX, decorriam daquelas inerentes ao período da escravidão, quando o senhor considerava o negro como subalterno.

Para esse autor, o preconceito racial, elaborado no bojo da organização social brasileira escravagista, articulou, dentre outras coisas, tipos específicos de ocupações para os negros. Concluiu, então, que as desigualdades entre brancos e negros, no que concernia ao trabalho, eram de origem estrutural e denotavam, na primeira metade do século XX, a influência do período escravocrata nas relações sociais entre brancos e negros.

No presente estudo, os dados relativos às relações de trabalho entre o branco e o negro, na casa grande, bem como aqueles referentes à ausência de escolaridade dos avós maternos e da mãe de Paula, corroboram as interpretações de Fernandes (1972). Indicam, desse modo, uma situação concreta de assimetria nas relações sociais e no acesso à escolarização, quando se considera a cor da pele de diferentes grupos étnicos.

Conclusivamente, o dado sobre o trabalho não assalariado do negro, bem como o seu analfabetismo no início da década de 1950, pode ser tomado como indício de que, apesar da libertação dos escravos ter ocorrido em 1888, naquele momento ainda existiam resquícios do sistema escravocrata, perpetrado por donos de terra.

Retomando o analfabetismo, a proibição ao negro de freqüentar a escola (Menezes, 1997), inerente ao final do século XIX, parece que ainda exercia influência no início dos anos 1950. A ausência de escolarização na vida dos avós e da mãe de Paula reflete a provável presença de empecilhos para freqüentarem a escola, os quais inviabilizaram modificações nas suas condições de existência, pela via do processo de escolarização, o qual favoreceria outras inserções no mercado de trabalho.

Vale destacar que na primeira metade do século XX os negros estavam quase que totalmente excluídos da escola. Isso é evidenciado em indicadores sociais produzidos pelo Censo de 1950, e apresentados por Fernandes (1972), já descritos em um capítulo anterior deste estudo. Considerando-se as duas gerações de negros que

antecederam a participante/informante, observa-se que os seus avós maternos e a sua mãe se situavam entre os excluídos da escola.

É importante frisar que a família multigeracional da entrevistada não se configurou como foco principal deste estudo, todavia ela exerceu o lugar de contexto de desenvolvimento para Paula. Por isso, a pobreza e a estratificação étnica formaram a base sobre a qual transcorreu grande parte do seu ciclo de vida já vivido.

6.2.2. Um novo evento na vida da família de origem de Paula

A sua mãe engravidou aos dezesseis anos: “...Era filha única, tornando-se mãe solteira ainda adolescente...”. Esse evento resultou no início do ciclo de vida de Paula, que residiu um ano e meio naquele ambiente da fazenda, porém a contragosto de sua avó, a qual “... não quis mais ficar em Garças...”.

A condição de mãe solteira da genitora de Paula, em Garças, produziu uma modificação radical no estilo de vida de sua família de origem: “*Por causa disso, a minha avó ficou muito desgostosa e... mudaram-se para a Cidade E*” ... “*Toda a família foi residir na Cidade E: minha avó, meu avô, minha mãe e eu, que estava com um ano e meio...*”.

Isso abriu novas possibilidades de reorganização da família. Ainda que vindo a fixar residência na periferia de uma capital brasileira, expressão das desigualdades sociais e raciais, a mudança teve repercussões nos modos de vida daquelas pessoas: modificou o meio social de convivência da família, pois passou a residir em um novo local; proporcionou um novo tipo de moradia; possibilitou outras atividades de trabalho a membros da família de origem; consolidou outra composição familiar e propiciou novos relacionamentos sociais. Esses eventos demarcaram uma transição que, para Paula, significou um recomeço, o rompimento com a vida passada e, também, com o analfabetismo intergeracional.

Bastos, Alcântara e Santos (2002) apontam que, nas sociedades, a família talvez seja uma das estruturas caracterizadas por um grande potencial para a mudança. Como os dados indicam, a gravidez construiu a possibilidade de nova forma de existência para aquele grupo social. Engendrar um novo modo de viver, em outro mundo social, marcou a transição do estilo de vida no campo para um outro, na capital, preservando-se, contudo, a unidade familiar.

6.2.3. A fixação da família na Cidade E

Construíram um lar, em outro local de moradia, o que, provavelmente, favoreceu a manutenção da unidade familiar. A nova residência era compatível com o lugar social estruturalmente demarcado para o negro, na sociedade brasileira: “... *Morava no Bairro da Goiabeira, que naquele tempo era o fim da Cidade E*”. Nesse bairro, Paula residiu “... *Durante muito tempo, acho que uns vinte anos da minha vida...*”, significando-o como o seu macrocosmo: “... *O meu universo de infância era o Bairro da Goiabeira...*”.

A sua própria condição social, denunciadora de desigualdades sociais e raciais, definiu as pessoas com quem ela conviveu naquele espaço social: “... *Para lá iam todas as pessoas vindas do êxodo rural e, por isso, havia uma grande quantidade de negros*” ... “*As pessoas que me rodeavam não eram brancos, aquelas com quem convivi na infância não eram brancas*”. Também eram analfabetas, pois a entrevistada enfatizou que, além dos membros da sua família o serem, também o era “... *a vizinhança ao redor...*”.

Os dados anteriormente mencionados são indicativos de dimensões do novo contexto de residência de Paula, a saber: local de moradia e características da população que residia ao seu redor. Esse panorama circunscreve um ambiente de pobreza, sintetizador do racismo do meio ambiente. Ratcliffe (2000) afirma que essa modalidade de racismo materializa-se em bairros que congregam ‘minorias’ caracterizadas pela pobreza, onde se observa a segregação étnica e casas pobres situadas em locais com infra-estrutura deficitária.

O dado de que o bairro da Goiabeira localizava-se no fim da Cidade E e abrigava negros, representativos do êxodo rural, compatibiliza-se com as especificações já citadas, conforme Ratcliffe (2000). Tais indicadores sugerem que a inserção social de Paula e de sua família, na Cidade E, foi atravessada pela desigualdade social. Esse aspecto remonta a Silvério (2002), ao afirmar que a condição de pobreza, de desvantagem social, não atinge apenas o negro, mas ao mesmo se adiciona a desigualdade racial.

6.2.4. O estilo de vida da família na Cidade E

No novo espaço social, a sobrevivência da família requereu que os seus avós

maternos e a sua mãe buscassem atividades de trabalho. Há indicativos referentes à inserção da genitora de Paula no campo de trabalho, na Cidade E, de um momento da sua infância até um período não-especificado em seu ciclo de vida já vivido: “... trabalhava como doméstica...” e, aos domingos, “... também trabalhou lá na fábrica de sapatos, durante muito tempo...”. Por outro lado, o seu avô engajou-se no trabalho braçal: “... Na Cidade E, meu avô conseguiu emprego em uma empresa do Estado Dourado, que prestava serviço na infraestrutura básica da Cidade E” ... “Na Empresa Silvestre, a atividade do meu avô consistia em cavar buracos que serviam de base para um trabalho posterior” ... “Ele exerceu durante muito tempo essa atividade...”.

O fato do avô de Paula conseguir deslocar-se naquela cidade pode ser tomado como um facilitador da sua inserção no mercado de trabalho formal, evidentemente que desempenhando uma função não qualificada: “... conseguia ler... alguma coisa” ... “consequia ler o nome das linhas de ônibus, juntando as letras e, por isso, podia andar de ônibus na Cidade E, onde estávamos residindo...”.

Para garantir a reposição da força de trabalho do avô e a criação da neta, a avó de Paula dedicou-se à atividade doméstica: cuidar dos afazeres do lar e da criança. Contudo, apesar de continuar executando a mesma atividade que realizava em Garças, há uma mudança significativa, pois passou a trabalhar nas tarefas da sua casa, apenas para a própria família.

A necessidade de trabalho e remuneração, visando a garantir sobrevivência física, social e a manutenção da família, provavelmente produziu alterações no convívio entre os seus membros, o que remete à convivência familiar. Paula passou a ser educada por seus avós: “... fui criada pelos meus avós maternos” ... “chamava a minha avó de mãe e sempre foi assim” ... “como mamãe era doméstica, eu só a via no final de semana...”.

Conseqüentemente, uma modalidade alternativa de família, a multigeracional, e um tipo de relacionamento com sua mãe emergiram em função de necessidades sociais: “... na verdade, a minha mãe de fato foi a minha avó e o meu pai sempre foi o meu avô, que, para mim, foi uma referência...”.

Além de citá-los como aqueles que assumiram a sua criação, Paula deu relevo a aspectos da singularidade do avô e da avó, respectivamente:

“... Meu avô era uma figura muito bem humorada” ... “Meu avô tirava tudo na graça,

“tinha uma espirtuosidade muito grande e se divertia com tudo” ... “Meu avô era muito engraçado, ria de tudo, era muito debochado, fazia graça com tudo” ... “O meu avô tinha aquele humor do qual já lhe falei, brincalhão, pegava a vida bem leve, tinha uma forma bem divertida de ver a vida.”... “Minha avó era tão braba, muito brava, bravíssima e perdia a paciência com tudo”... “A minha avó sempre foi uma pessoa muito, muito braba”.

Há dados indicativos de que a entrevistada atribuiu aos seus avós o lugar de pessoas significativas:

“Meu avô foi o meu grande referencial.” ... “O meu avô foi a grande figura para mim” ... “A minha avó também foi uma grande figura para mim, só que ela era muito braba” ... “Por causa da brabeza da minha avó, a minha identificação sempre foi maior com o meu avô”.

Paula não conviveu diuturnamente com sua mãe, haja vista que a mesma era empregada doméstica e residia no local de trabalho: *“Só via a minha mãe nos fins de semana” ... “Não a chamava de mãe” ... “Eu a chamava de Marcela, embora seu nome fosse Marcelina”.* Ao discorrer sobre o seu relacionamento com ela, relatou: *“... A minha relação com ela foi mais de irmã” ... “Depois que comecei a crescer, todos achavam que éramos irmãs e foi uma relação mais ou menos assim, de irmãs” ... “Nossa relação era de irmã” ... “Tivemos um bom convívio”.*

Os dados obtidos não fazem referências a rotinas, obrigações e deveres de Paula no cotidiano familiar, quer durante o período em que residiu com os avós, quer após se mudar. Todavia, há evidências indiretas dos cuidados e da proteção que os seus avós lhe ofereceram, discerníveis nos dados ausentes, pois não há relatos sobre privações, no que concerne à alimentação, ao abrigo, ao vestuário, nem, tampouco, referentes à realização de trabalhos no lar que pudessem interferir na sua vida escolar, durante a infância, a adolescência e parte da sua juventude.

Existem indícios dos cuidados dispensados pela avó à saúde de Paula, durante a infância e a adolescência:

“Minha avó forneceu-me apoio e eu coloco ênfase no seu cuidado para com a minha questão de saúde” ... “Tinha alergia nas vias aéreas e minha avó andava comigo para todos os lugares, tentando conseguir um tratamento” ... “Tive toda essa infraestrutura da minha avó, se não fosse ela, eu nem sei, ela cuidava de

mim, eu fui cuidada por ela o tempo todo”.

Tudo isso sugere que a família de Paula cumpriu a função de lhe dispensar cuidados e proteção.

Outra mudança significativa na vida dessa família está em dados ausentes. Inexistem relatos sobre a manutenção de contatos com pessoas que residiam em Garças e sobre vínculos de parentesco, considerando-se o convívio com consangüíneos.

Bastos, Alcântara e Santos (2002) estudaram o cotidiano de famílias em dois diferentes bairros de periferia, localizados em Salvador. Um de seus achados apontou que, na capital baiana, as famílias distanciaram-se das suas raízes no interior, romperam muitos vínculos de parentesco e, ao se postarem diante da realidade urbana, reiniciaram outro modo de viver, enfrentando novas situações, as quais não faziam parte de suas experiências anteriores, concretizadas em localidades do interior, onde residiram.

Há consonâncias entre os resultados obtidos por Bastos, Alcântara e Santos (2002) e os dados desta pesquisa: dissolução de vínculos afetivos. No caso do estudo citado, os de parentesco, e, no caso de Paula, há uma total ausência de referências a parentes ou amigos, residentes na cidade de Garças, onde ela nasceu e viveu um ano e meio; nos dois casos, conquanto as famílias morassem em diferentes capitais brasileiras, fixaram residências em bairros de periferia e mantiveram a unidade familiar, ainda que estruturada de diferentes modos.

Como acentuam os pesquisadores anteriormente referidos, “... em certo sentido, há sempre novidade na característica auto-organizadora, própria do sistema familiar e que lhe permite re-adaptar-se às novas circunstâncias relacionais, sociais e históricas” (Bastos, Alcântara e Santos, 2002, p.131).

Os dados do presente estudo, descritos até agora, denotam o potencial auto-organizador da família negra: mudar-se, construir um lar, trabalhar, cuidar da criança e conviver com os iguais, aqueles egressos do interior, negros e analfabetos.

Focalizando essa família como organizadora do dia-a-dia dos seus membros e considerando, conjuntamente, a mudança do interior para a capital e a adoção de um novo estilo de vida, pode-se afirmar que, para Paula, uma das conseqüências de tal reorganização familiar e da sua inserção em um outro mundo social, foi a abertura de uma nova oportunidade no seu percurso de vida, a saber, o seu ingresso na escola. Esse evento circunscreveu um momento de transição na vida da entrevistada.

Os movimentos de mudança nessa família, gerados por acontecimentos, eventos e situações, provavelmente colaboraram na visualização da relevância da escola para a sobrevivência social de Paula, na Cidade E. Assim, apesar de viver na pobreza, ter como cuidadores pessoas analfabetas, morar na periferia, viver cercada por uma vizinhança socialmente excluída, sem ao menos saber ler, a participante/informante passou a freqüentar a escola desde a infância. Todavia, não há dados que permitam especificar qual ou quais pessoas, dentre os seus familiares, foi o responsável por esse ato.

6.2.5. Inserindo-se na escola e completando o ciclo formal de estudos

De acordo com a nomenclatura vigente em sua época de estudos, Paula cursou o primário, o ginásial, o secundário, o terceiro grau e realizou cursos de pós-graduação.

Considerando-se o curso primário, os dados referentes à sua trajetória indicam que, para completá-lo, freqüentou duas escolas: o Externato Maria Catarina e a Escola Antônia Sales.

Na primeira, estudou os anos iniciais do curso primário, os quais foram assim descritos:

“... Comecei a estudar em uma escola particular perto da minha casa” ... “estudei dois anos naquela escola pequenina, o Externato Maria Catarina, que era aquela escola multisseriada, com uma só professora atendendo a todo o curso primário” ... “Era só uma professora para dar conta... de alfabetizar a molecada, ministrar aulas para a primeira, segunda, terceira e quarta séries, tudo isso na mesma sala”... “Era particular, uma escolinha pequena, montada por essa professora” ... “Bem pertinho de onde eu morava, quase defronte, era só atravessar a rua” ... “Nela, estudava toda molecada da redondeza...”.

Esses dados indicam a natureza da escola, a sua localização e a clientela, e isso permite afirmar que a condição de pobreza da entrevistada relacionava-se com o tipo de escola onde iniciou os seus estudos. Ratcliffe (2000) menciona que a ausência de investimentos em bairros pobres de ‘minorias’ é uma outra característica do racismo do meio ambiente. Pode-se atrelar tal especificidade ao tipo de escola onde Paula iniciou a sua vida acadêmica, a qual, devido às condições precárias descritas, provavelmente funcionava e tinha clientela porque não havia escolas públicas naquele bairro, nas quais as crianças ali residentes pudessem iniciar o seu ciclo formal de estudos.

Essa suposição pode ser tomada como um indício do histórico descaso das políticas públicas para com a educação das pessoas pertencentes aos segmentos desprivilegiados da sociedade. Contudo, ao mesmo tempo, explicita a resistência das denominadas ‘minorias’ à situação de desvantagem social, através da busca e do emprego de recursos alternativos, com o objetivo de suprir a omissão do Estado, no que diz respeito ao acesso à escola.

Sem especificar os motivos, Paula mudou de escola: ...*“Na terceira série primária, eu fui para a Escola Antônia Sales”* ... *“Cursei a terceira, a quarta e a quinta séries”*. Não há dados sobre a natureza dessa instituição, porém de práticas educativas professadas nesse colégio, as quais revelam uma educação de cunho cívico e religioso:

“Cantávamos o Hino Nacional, o Hino do Estado Azul e o Hino do Colégio, que já não me lembro mais, depois é que entrávamos na sala de aula” ... *“Pela manhã, estudavam as meninas e, pela tarde, estudavam os meninos”* ... *“Lá no colégio de freiras, antes de entrarmos para a sala de aula, tínhamos que fazer uma fila, ouvir as orações, rezar e cantar”* ... *“Durante o mês de maio, tínhamos que fazer a coroação da Nossa Senhora”* ... *“No dia 31, e durante todo o mês de maio, cantávamos um hino, havia uma encenação com crianças vestidas de anjo, que jogavam pétalas de flores na imagem de Nossa Senhora”*.

Na Escola Antônia Sales destacou-se em matemática e é interessante apontar a significação atribuída pela participante/informante à instituição escolar multisseriada, que frequentou anteriormente:

“Como eu tinha facilidade de gravar as coisas, tinha uma memória muito boa, acabei me beneficiando, porque... no terceiro ano mudei de colégio e, ao ingressar em outro, já sabia a matéria do pessoal da quarta série” ... *“Então, de certa forma, fui beneficiada por estudar em uma escola multisseriada”*.

Destacou-se em matemática e, por isso, ocupou o lugar de monitora, conforme indicam os seguintes dados:

“Comecei a dar aulas na terceira série primária, ajudando a freira na sala de aula” ... *“Uma freira, que era a Irmã Teresa, me pedia ajuda e eu ficava sentada junto as coleguinhas para ajudar na Matemática”* ... *“Voltando àquela escola primária, na ajuda às colegas que tinham dificuldade com matemática, eu ficava circulando pela sala de aula, cada dia sentava ao lado de alguém que*

tinha dúvidas”.

Pode-se dizer que a ação da professora de delegar-lhe o papel de auxiliar no ensino da matemática, funcionou como um incentivo para que continuasse tendo bom desempenho na disciplina. De fato, os resultados que Paula obteve nas avaliações em matemática situavam-se no patamar da excelência: “... *Tinha facilidade, nunca tirei nota menor que 10 em Matemática*”. Além disso, a monitoria repercutiu na valorização social dessa entrevistada, pois o dado de que “*tinha uma moral na sala de aula, não é?*”, é um indício dessa valorização.

A Escola Antônia Sales também foi palco para o seu primeiro contato com o racismo contra o negro: ... “*Talvez o meu primeiro contato com a questão racial tenha sido em um colégio*” ... “*Tinha nove anos, cursava a terceira série primária e estudava em um colégio lá no Bairro da Goiabeira, mantido por religiosas, que ainda hoje existe*”. Em outro momento, afirmou categoricamente: “*como já lhe disse, o meu primeiro contato com o racismo foi na escola*”, descrevendo o acontecimento:

“Voltando àquele dia em que chegou alguém na sala da Irmã Teresa, época em que a música La Bamba estava fazendo o maior sucesso, tocava no rádio para lá lá lá lá bamba, alguém entrou na sala de aula e perguntou: ‘quem quer participar de uma dança, dançar La Bamba? Levante a mão para ensaiar’. Levantei a mão, eu queria, imagina, La Bamba, achava lindo, queria dançar La Bamba, então levantei e fiquei esperando. Várias crianças também levantaram. Olhei para a irmã, minha professora, que estava falando: ‘vai você, vai você, vai você’, foi chamando... e não me chamou. Como ela não me chamou, eu sentei”.

Os dados acima fornecem pistas referentes ao mascaramento do racismo contra o negro, naquele espaço escolar, pois o evento descrito sugere a sua presença no cotidiano daquela instituição. Ademais, Paula procurou saber a causa da sua exclusão:

“Depois, ao final da aula, fui perguntar para ela o porquê dela não ter me chamado se eu estava em pé, eu queria ir. Ela ficou muito agoniada para me explicar... não sabia como fazê-lo e eu insistindo, querendo uma resposta, até que ela me disse assim: ‘sabe, na escola tem umas crianças mais bonitinhas e para esses negócios temos que escolher as crianças mais bonitinhas’”.

A explicação fornecida pela freira vincula-se diretamente à categorização social.

Amsterdam e Bruner (2002) afirmam que o ato de categorizar faz parte do cotidiano das pessoas, que empregam a classificação categorial como um instrumento para orientar os seus relacionamentos com outros seres humanos. Isso, explicam os autores, decorre da inserção dos sujeitos numa dada cultura, onde, através de ações de seus membros, idéias socialmente construídas oferecem explicações naturalistas para vários fenômenos sociais.

Os conteúdos descritos, referentes à explicação fornecida pela religiosa, são indicativos do emprego da categoria branco/negro como critério para a seleção das crianças que deveriam participar da dança. Aquela professora, ao explicitar que apenas as crianças ‘mais bonitinhas’ deveriam ser escolhidas para participarem de determinados eventos, expressou a valorização do fenótipo branco como critério para a inclusão de alguns escolares naquela atividade. O significado social e ideológico da preferência traz, de forma implícita, a noção de inferioridade do negro, em termos da estética corporal.

Essa forma de inferiorizá-lo, compatibiliza-se com a noção de naturalização da categorização social. Para Amsterdam e Bruner (2002), a mesma gera nas pessoas o entendimento de que é natural, inato, o ato de categorizar as pessoas e as suas ações, apenas no âmbito da intencionalidade, o que dificulta enxergar a existência de outros determinantes das ações humanas, como os estruturais e os circunstanciais.

De acordo com a perspectiva teórica de Amsterdam e Bruner (2002), é possível inferir que a freira categorizou as crianças brancas como as mais bonitas e realizou as escolhas para a dança de forma intencional, referenciando-se na concepção naturalizada da supremacia estética do branco sobre o negro.

Essa suposta superioridade da categoria branca sobre a negra tem raízes estruturais. Com relação à valorização social da estética branca, Bernardino (2002) expõe que a mesma decorre da incorporação do ideal de branqueamento, por membros da sociedade brasileira, e uma de suas características é a valorização da estética branca e desvalorização da negra. Assinala-se que esse processo social, construído a partir da segunda metade do século XIX, foi legitimado por intelectuais que se orientavam pelo racismo científico. O mesmo é difundido e popularizado até hoje, constituindo-se em uma especificidade da dimensão estrutural do racismo contra o negro no Brasil.

Amsterdam e Bruner (2002) assinalam que nem todas as pessoas e grupos

sociais aderem às mesmas categorias numa dada cultura, porém advertem que sempre existe a proeminência do uso hegemônico de um sistema categorial sobre outro. Segundo esses pesquisadores, a referida hegemonia desvela a função das categorias como instrumentos de poder que promovem a coesão social de grupos que classificam eventos, pessoas e situações, a partir das mesmas referências.

O referido aporte teórico sustenta o entendimento de que a categoria branco é hegemonicamente difundida como constituída por atributos estéticos superiores. Supõe-se que esse referencial foi empregado pela freira na seleção de crianças para participarem da atividade recreativa, em um contexto de sala de aula onde havia as brancas e uma negra.

Outra forma de inclusão social excludente a que a participante/informante foi submetida, e que traz implícita a desvalorização estética do negro, é sugerida pelo seguinte dado:

“As freiras gostavam de fazer teatrinhos, tinha uma Pastorinha famosa. Pô, eu nunca fui escolhida para participar da Pastorinha. Nesse teatrinho, havia um quadro chamado ‘Os Negrinhos’, mas sempre escolhiam uma criança mais clara para participar dele e pintavam-na com um pó preto, feito a partir da rolha de cortiça queimada. Nunca fui escolhida para representar, tinha uma vontade, mas nunca fui escolhida”.

A ocorrência de situações sociais perpassadas pelo racismo contra o negro na escola, nas quais Paula foi objeto de discriminação racial, indica que essa instituição é mantenedora de relações sociais racializadas. A presente pesquisa apresenta dados que revelam o lugar da escola de primeiro grau como reprodutora de crenças sobre a inferioridade do negro em termos de estética, tal como ocorre na nossa sociedade, e, desse modo, a escola atuou como colaboradora na manutenção do racismo contra o negro em nossa sociedade. Destarte, não se pode atribuir a responsabilidade por tal racismo ao processo de escravização do negro, à medida que mantenedores atuam nos relacionamentos humanos que ocorrem em instituições sociais, todavia, de forma atualizada e mascarada.

No contexto da sociedade, a escola desempenha funções sociais e, aqui, destaca-se o seu papel na manutenção do reprodutivismo social. Chaves (1986) afirma que a partir de um ponto de vista reprodutivista, a escola, como meio de socialização, visa ao

equilíbrio de uma dada sociedade, e, para cumprir tal função, precisa manter as relações sociais tal como se apresentam nessa mesma sociedade.

Como instituição, portanto, a escola cumpre o papel social de mantenedora da hegemonia do branco nas relações sociais e Bruner (1998) coloca que as instituições são socialmente construídas com o objetivo de impor uma matriz acerca do que faz parte da realidade. Os dados anteriormente expostos indicam que a Escola Antônia Sales, enquanto instituição, reproduzia e mantinha a inclusão social excludente de uma criança negra, como ocorre em outras esferas da vida social, nas quais o negro é desvalorizado e desqualificado pelo seu fenótipo.

A despeito do indicativo de relações sociais racializadas entre a entrevistada e a sua professora, Irmã Tereza, nenhum evento sugere a existência de problemas nas relações interpessoais entre as duas, após o acontecimento racista naquela escola.

Retomando ao acontecimento vivenciado por Paula na escola, um dado fornece indícios sobre a interpretação que fez acerca da dificuldade da professora, ao justificar a sua exclusão da dança: ...*“Senti que ela me disse aquilo com muita dó, porque sabia que ela gostava de mim, pois eu a ajudava na Matemática, entende?”* ... *“Ela me disse mortificada, não queria dizer, só falou porque insisti para ter uma resposta”*.

Esses episódios demonstram que a reflexão realizada por Paula sobre a ação de sua professora em excluí-la da dança, envolveu a dimensão da afetividade. Assim, a partir de tal indicativo, é possível explicar que a participante/informante, qualificando aspectos envolvidos naquela situação interativa, realizou a seguinte interpretação: o fato de ser preterida não eliminava os afetos positivos da sua professora em relação à sua pessoa. Tal explanação também é corroborada pela ausência de dados relativos a mudanças na qualidade das interações sociais entre a entrevistada e sua professora, que a situação escolar demandava.

Outro ponto a ser enfatizado é o de que as próprias colegas da entrevistada não atuaram de forma passiva frente ao racismo dirigido à mesma, pela professora, copiando o modelo fornecido e reproduzindo-o. Focalizando as relações interpessoais entre a participante/informante e seus colegas, na infância e durante a adolescência, há dados indicativos de que, inclusive as da Escola Antônia Sales, não reproduziram o racismo contra o negro, a partir do modelo fornecido pela professora ou por qualquer outro agente: *“... Nunca tive dificuldades referentes ao racismo com os colegas na escola*

primária e secundária” ... “Nunca... tive dificuldades em me relacionar, sempre me relacionei com facilidade”.

Ao abordar a função reprodutivista da escola, Chaves (1986) salienta que a reprodução social não acontece de modo simplificado, cuja resultante seria apenas a manutenção das condições estruturadas pela sociedade. O pesquisador defende que a mesma ocorre, porém de forma qualitativamente diversa, porquanto a instituição escolar é um espaço social onde ocorrem contradições e, como decorrência, circulam, naquele espaço, as contraditórias relações sociais presentes na sociedade. Por isso mesmo, acrescenta que sempre é possível se explorar contradições, o que permite a ocorrência de transformações.

É pertinente supor que ao explorarem as contradições frente à valorização de alguns atributos de Paula e a desvalorização de outros, suas colegas não atribuíram um valor positivo ao racismo e, então, não o empregaram como referencial norteador dos relacionamentos interpessoais que estabeleciam com a participante/informante.

Voltando ao acontecimento em que a entrevistada foi objeto do racismo contra o negro, na Escola Antônia Sales, uma das conseqüências foi a comparação social que ela realizou:

“Quando ela disse isso levei um choque. Fiquei muito grilada porque ela tinha chamado a Corina, uma colega minha, que era branca. Porém eu a achava tão feia, achava que a Corina tinha uma cara de cavalo. Contudo ela a chamou. Fiquei muito grilada. Fiquei mais grilada porque ela disse que tinha que escolher as mais bonitinhas”.

Amsterdam e Bruner (2002) enfatizam que nem todos os seres humanos são submissos no acolhimento a uma forma de pensamento hegemônico e, por isso mesmo, organizam as suas experiências de diferentes formas.

Esses conteúdos vinculam-se à noção de si mesma que a entrevistada tinha até então. Afirmando que tal noção é influenciada pelas diferentes situações nas quais a pessoa está imersa, McMartin (1995) refere-se ao si mesmo como a conscientização de quem se é, incluindo-se, nesse processo, os sentimentos acerca de si.

Camerini e Souza (2002) expõem que, nos contextos sócio-culturais, uma pessoa visualiza o lugar que ocupa em um espaço social e desenvolve a consciência de si a partir da linguagem e do olhar do outro e, nesse movimento, os parceiros revelam os

aspectos de um sujeito que ele mesmo desconhece.

Considerando-se os relacionamentos interpessoais entre Paula e as pessoas negras que compunham a sua família e vizinhança, as quais constituíam o grupo daqueles com quem se relacionava até ingressar na Escola Antônia Sales, como também as colocações de McMartin (1995) e de Camerini e Souza (2002), é pertinente sublinhar que até aquele momento o si mesmo da entrevistada incluía uma imagem corporal positiva, isenta de diferenciação racial.

Porém, ao defrontar-se com um outro padrão de primazia estética, com o qual foi comparada e preterida, desnudou-se na participante/informante a consciência de si como uma negra, socialmente considerada por algumas pessoas como esteticamente inferior, e, devido a tal especificidade, socialmente construída, conscientizou-se de um dos lugares que ocupava naquele espaço escolar. Nele, a imagem corporal que havia construído era passível de desqualificação.

Essa descoberta produziu um confronto, estabelecido a partir da noção de beleza implícita no discurso da freira e a imagem corporal que construiu sobre si mesma até então, o que, do ponto de vista psicológico, remete a uma provável situação de crise, compreendida como a significação da experiência pessoal decorrente de uma situação interativa.

Simão (2002) focaliza a interação verbal enquanto processo simbólico que transcende as pessoas envolvidas em uma situação, porque nas situações interativas produz-se cultura, a qual fornece e delinea oportunidades para que o sujeito selecione conteúdos partícipes das verbalizações do outro, construa sentidos, porém, ao mesmo tempo, os conteúdos de tais sentidos assemelham-se àqueles pertinentes a outras pessoas que participam da mesma cultura. Desse modo, salienta a autora, o sujeito e o outro partilham um processo de interação verbal culturalmente situado, à medida que o outro atua como alguém que é singular, mas, também, representa possibilidades e limites que uma dada configuração sociocultural oferece.

Paula, ao vivenciar a exclusão, elaborou, a partir da interação verbal com sua professora, um sentido acerca da mesma, o qual estabeleceu uma ruptura na sua auto-imagem e, possivelmente, gerou uma crise.

“Eu não me achava feia e achava a Corina muito feia, tinha uma cara de cavalo! Fiquei grilada demais e então comecei a entender: a Corina, que eu

achava feia, com cara de cavalo, era branca”... “Levei um susto, porque eu, em absoluto, não me achava feia... me achava até jeitosinha, digamos assim, nunca me achei feia”.

McNamee (1998) situa uma crise como um processo psicológico engendrado por elementos constitutivos de uma dada cultura, a qual explicita a existência de fronteiras em comunidades interativas, a partir da identificação das diferenças que separam as pessoas. Conforme a referida estudiosa, o sujeito, ao identificar a distinção entre o centro e a margem, elabora a idéia de estar sendo identificado com algo diferente do que ele é e, dessa forma, emerge a consciência do não fazer parte do centro, contudo das margens, o que interfere na sua identidade pessoal. No entanto, o ser social pode deslocar-se para além da crise, se coordenar práticas discursivas, vislumbrar a possibilidade de atuar de outras maneiras, tendo-se, como consequência, a reconstrução da sua identidade.

É importante assinalar que, de forma compatível com as formulações de McNamee (1998), a diferenciação social despertou a consciência de Paula para a discriminação racial e marcou uma transição, pois, a partir do ‘susto’ decorrente da discriminação e da constatação da ineficácia de seu padrão de beleza no espaço escolar, emergiu um processo de aprendizagem sobre a categorização social das etnias.

Nesse sentido, a escola, através da ação de uma professora, contribuiu para a sua conscientização sobre o racismo contra o negro: “...comecei a perceber que as crianças que ela tinha escolhido eram as mais claras e, na verdade, a única negra na sala era eu, que não tinha sido escolhida”. Esse aspecto remete à afirmação de Simão (2002) de que a interação social participa do processo pessoal de construção de conhecimento.

Dados fornecem indícios para a interpretação de que Paula, naquele momento da sua vida escolar, explorou a contradição inerente às relações sociais entre o negro e o branco, transformando-a em uma estratégia sobre como se comportar no cotidiano de uma sociedade racista:

“Fui crescendo, sacando e ficando cada vez mais sacadora, percebendo a escola da vida” ... “Aí você já sabe como se virar, vai aprendendo como tem que jogar também, porque é um jogo” ... “Tem que aprender como jogar para poder vingar, se não for assim não vinga”.

Mishler (2002) intitula de pontos de virada os incidentes que modificam o modo

como as pessoas entendem as suas experiências passadas. Nessas ocorrências, outras compreensões transformam o significado das vivências anteriores, o senso de si mesmo e, desse modo, produzem transformações na própria identidade.

É pertinente enfatizar que a identidade acima referida coaduna com o conceito de identidade cultural, caracterizado por Gone, Miller e Rappaport (1999) como um construto, normativamente orientado, que se refere ao si mesmo conceitual. Esses pesquisadores discorrem que a identidade cultural é uma forma de autocompreensão reflexiva e avaliativa, portanto consciente, relevante para que alguém se comprometa com práticas sociais compartilhadas e com valores culturais.

Em síntese, as contradições fornecem indícios para a compreensão de que os acontecimentos racistas tiveram repercussões na vida da participante/informante, porque produziram uma ruptura, quando se consideram modos de inserção social e formas de participação, característicos das suas vivências anteriores. Antes transitava apenas em um meio social constituído por negros, o que implicava na valorização da estética negra e o seu conceito pessoal de beleza referenciava-se no que lhe era fornecido pelos seus pares. Também desconhecia o racismo contra o negro. Contudo, o seu ingresso na Escola Antônia Sales demarcou uma transição, caracterizada pela sua imersão e participação no mundo dos etnicamente brancos, no qual foi o objeto do racismo contra o negro, fato gerador de contradições. Iniciou-se, assim, um processo de conscientização e de novas aprendizagens, concernentes à assimetria nas relações sociais calcada em diferenças fenotípicas.

Ademais, como já salientado, a situação de crise, que a experiência com relações sociais racializadas instalou, provocou um ponto de virada, o qual modificou a sua forma de lidar com as pessoas, com o racismo e gerou o desenvolvimento de um processo de conscientização sobre a condição de ser negra. O cotidiano da entrevistada, concomitantemente na comunidade negra e na comunidade branca, torna evidente que a identidade cultural e pessoal não é algo uno e fixo, porém dependente de contextos e dos espaços sociais nos quais a pessoa atua e se relaciona com outros.

Como a vida de Paula não se restringia à escola, seu convívio com a família e com os negros de sua comunidade a fez permanecer próxima dos etnicamente iguais. As suas aquisições escolares, inclusive, foram úteis para membros da comunidade, pois, ainda na infância, prestou serviços a vizinhos, evidenciados nos dados de que lia e

escrevia para pessoas que não sabiam fazê-lo, *“sempre estava lendo ou escrevendo cartas para pessoas da vizinhança”* ... *“Estava no curso primário quando fazia as cartas de amor”*, compartilhava informações, *“as leituras coletivas para a vizinhança, como ler notícias de jornal, enfim, tudo eu lia para os vizinhos”* ... *“Eu lia jornais e histórias de cordel para a vizinhança”* e os entretinha, *“fazendo as minhas montagenzinhas de dramatizações... com a molecada, logicamente com a vizinhança”*. Enfim, sintetizou: *“sempre fazia um monte de coisa..., tudo”*.

É preciso assinalar que tais atividades continuaram a ser realizadas durante a adolescência da participante/informante: *“naquela época, ninguém tinha televisão ainda, comprávamos histórias de cordel lá no ‘O Popular’ e, à noite, me reunia com a vizinhança e lia as histórias para todos”*.

Os dados relativos às atividades que Paula desenvolvia com e para membros da sua comunidade remete aos valores. Prilleltennsky e Austin (2001) fazem referência aos valores pessoais, aos relacionais e aos coletivos. Aditam que os primeiros citados são constituídos pela determinação, pela autonomia, pelo crescimento pessoal e pela saúde; os relacionais são formados pela diversidade humana, pela participação democrática e pela colaboração, enquanto os coletivos é composto pela justiça social e pelo suporte às estruturas comunitárias.

Conjetura-se que as atividades realizadas por Paula são compatíveis com esse quadro referencial de valores coletivos e relacionais, posto que as suas ações dirigidas a vizinhos expressam o seu respeito às diferenças, pois realizava tarefas que exigiam habilidades das quais só ela era portadora, sem, entretanto, oprimir os companheiros que não as possuíam. Ainda colaborava com os mesmos na direção da satisfação de suas necessidades sociais e, também, participava, por escolha, das situações coletivas de lazer.

Prilleltennsky e Austin (2001) aditam que os valores pessoais e coletivos são dialéticos, interdependentes, porquanto os pessoais promovem, na pessoa, a habilidade de escolher objetivos, porém considerando a necessidade de outros e o crescimento pessoal de membros de uma comunidade. O comportamento da participante/informante de escolher atividades de lazer, conduzi-las e elaborar textos para dramatizar com seus vizinhos pode ser entendido como orientado pela autonomia e pela autodeterminação, contudo esses valores integravam a sua necessidade àquelas de seus vizinhos.

Todavia, deve-se salientar que a solidariedade e o respeito às necessidades de outros não são valores naturais do ser humano, porém decorrem do aprendizado na vida em comunidade. No presente caso, carências e determinadas necessidades sociais de alguns vizinhos, devido às suas condições de incluídos na sociedade de forma excludente, criaram oportunidades para que Paula desenvolvesse valores coletivos, relacionais e, também, individuais. Esses, expressos em suas realizações, coletivas e pessoal, sempre fundamentadas nas interações sociais, no analfabetismo de outros e na necessidade de se comunicarem, bem como na necessidade de suprirem a ausência de lazer no bairro. Em suma, a condição social da entrevistada e de seus parceiros criou situações que oportunizaram o desenvolvimento de valores, no repertório de Paula.

Enfim, a vida coletiva foi importante para o seu crescimento pessoal, pois além de funcionar como um espaço social que forneceu elementos para que visualizasse a importância da escola na vida prática, possibilitou que aprendesse a realizar trocas sociais calcadas em relações de complementaridade.

Observa-se, como dado ausente, que a entrevistada não fez menção ao papel da leitura e da escrita no contexto de sua casa. Contudo, como já citado, ressaltou que já na sua adolescência era a única, dentre os familiares, que havia superado o analfabetismo. Isso pode ser tomado como fundamento para a hipótese de que as aquisições escolares da participante/informante auxiliaram no cotidiano da vida familiar, pois, como já referido, a sua avó materna era analfabeta, enquanto o seu avô, analfabeto funcional. Ponderando-se que atividades da vida diária necessitam da leitura e da escrita, reordenamentos no modo de vida daquela família devem ter ocorrido, à medida que a entrevistada adquiria mais conhecimentos através da escola.

Retomando o seu percurso escolar, após concluir a quinta série, a entrevistada ingressou no ginásio, submetendo-se ao processo de seleção, requisito na época: *“fiz o exame de admissão, para ingressar no Centro Educacional do Estado Azul”*. Lá, completou o ginásio e o curso normal, de natureza profissionalizante, *“fiz o ginásio e o curso pedagógico no Centro Educacional do Estado Azul”*.

Um dado evidencia que a escolha do curso normal foi orientada por razões pragmáticas e financeiras:

“Na verdade, acabei escolhendo o pedagógico por ter que fazer um curso que me permitisse trabalhar o mais rápido possível” ... “O meu caminho direto foi

fazer o curso pedagógico, porque era profissionalizante... e rapidamente me ofereceria a possibilidade de conseguir emprego e trabalhar, porque, de outra forma, não teria como viver”.

Paralelamente ao trabalho escolar, a participante/informante continuou a realizar aquelas atividades que desenvolvia com seus vizinhos. Ainda na adolescência, também começou a atuar politicamente: *“Quando fui crescendo tive uma militância política e logo comecei a me engajar em um grupo da Paróquia, localizada no bairro onde morava”.*

As referidas experiências coletivas, conjuntamente com a sua permanência na escola, propiciaram-lhe uma oportunidade para filiar-se ao movimento estudantil, de acordo com os seguintes dados:

“Acabei fazendo uma trajetória política e incorporei esse tipo de participação na minha vida escolar” ... “Iniciei no movimento secundarista muito cedo, durante o período da ditadura militar” ... “Criamos uma entidade clandestina... para organizarmos esse grupo de secundaristas: a Ação Estudantil do Estado Azul, a AEEA, que atuou clandestinamente durante um período” ... “Com quinze, dezesseis anos, eu já estava nessa militância, no movimento secundarista, organizando as reuniões da AEEA”.

Tal participação revela que ocupou outra posição social, a de militante, indicativa da sua disposição para o enfrentamento coletivo às situações que julgava merecedoras de mudanças. As suas ações desenvolvidas na militância política, bem como os novos relacionamentos sociais que ela propiciou, provavelmente ampliaram a compreensão da participante/informante sobre aspectos do mundo, do seu país, da cidade onde residia e das desigualdades sociais. Tanto é que seu círculo de convivência e as suas atuações expandiram-se, pois também passou a transitar no meio teatral: *“comecei a conviver com o pessoal de teatro, que, queiramos ou não, tem a cabeça mais aberta”.*

A sua experiência anterior de escrever peças para dramatizações em sua comunidade não foi interrompida: *“tinha uma vida, digamos assim..., talvez cultural, pois no grupo de jovens sempre escrevi peças” ... “Escrevia peças para o grupo de jovens montar” ... “Escrevia e fazia questão da montagem dos, digamos assim, presépios reivindicativos”.*

Das atuações políticas já referidas, decorreu o seu ingresso em partidos clandestinos:

“Naqueles anos da ditadura, comecei a participar de um partido político clandestino, o Partido da Resistência” ... era clandestino, tinha que ser realizado com todo o cuidado e, por isso, acabavam exigindo muito... dos militantes” ... “Fiquei na militância partidária até... o momento em que todo o pessoal do Partido da Resistência migrou para o Partido da Resistência I”... “Desse modo, o Partido da Resistência acabou e eu não quis mais continuar sendo militante no Partido da Resistência I” ... “Pelo meio do caminho, eu saí do Partido de Resistência e fui, digamos assim, recrutada por uma outra... organização” ... “...Essa, teve muito mais a ver com o que eu queria, porque achava que o caminho deveria ser o armado e o nome da organização se compatibilizava com o que eu pensava: Organização da Luta Armada Zumbi”.

A participação política traçava caminhos para os militantes, como demonstra o seguinte dado: *“o Partido da Resistência estava naquele negócio de proletarização, todo mundo tinha que se deslocar para o campo ou transformar-se em operário”.* Todavia, Paula enfatizou: *“eu não me via engajada nem no campo, nem no trabalho operário” ... “No campo, eu não teria vida, não saberia o que fazer e também não me via como operária”.*

Em meio a essas questões, concluiu o curso pedagógico, o que lhe possibilitou o ingresso no mercado de trabalho formal. Ainda adolescente, tornou-se professora:

“Quando terminei o curso pedagógico surgiu um concurso público estadual para professor... primário, fiz e passei” ... “Passei e fui ensinar” ... “Passei no concurso para professor primário até relativamente bem, o que facultava aos primeiros colocados a escolha das escolas em que iriam trabalhar” ... “Como conseqüência, escolhi o Colégio dos Trabalhadores, porque morava perto, no Bairro da Goiabeira”.

O seu primeiro trabalho formal, com salário mensal, contribuiu para o seu próprio sustento e para colaborar financeiramente com a família: *“o dinheiro que ganhava dando aulas como professora primária não era gasto só comigo, também era compartilhado com a minha família”.*

Logo após a conclusão do curso pedagógico e a realização do concurso público

para docência no ensino primário, Paula almejou ingressar na universidade, ainda que o seu primeiro trabalho formal proporcionasse melhorias financeiras. Porém, antes de se submeter ao exame vestibular, passou por dois grupos de conflitos: um de aproximação-esquiva, decorrente da sua aspiração à universidade e do caminho traçado pelo partido político, e outro, de aproximação-aproximação, referente à atração por dois cursos de graduação.

Como via de expressão do primeiro conflito, expõe-se o seguinte dado:

“Ficava pensando: ‘pô, de lá eu já vim e agora eu vou voltar? Eu fiz todo um percurso e vou voltar?’”... “Não poderia voltar ou ser operária porque não estaria dando um retorno para uma família que esperava de mim” ... “Queria cursar a universidade, mas o conflito era grande” ... “Os conflitos, proletarização ou não, universidade ou não, permaneciam”.

O outro conflito centrava-se na escolha do curso universitário e assim foi expresso: *“ainda tenho essa facilidade com matemática, por isso também fiquei confusa quando da escolha do curso que deveria fazer na universidade” ... “Vinha sempre a questão do Curso S, do Curso E” ... “Enfim, um ano de conflito..., talvez um pouco menos”.*

O conflito, enquanto processo psicológico, é vivenciado por uma pessoa, porém estrutura-se a partir de determinadas circunstâncias sociais, nas quais estão envolvidos relacionamentos interpessoais.

Nas situações vivenciadas por Paula, são patentes as circunstâncias sociais desencadeadoras dos conflitos. No primeiro, anteriormente relatado, observa-se a incompatibilidade entre as pressões exercidas por aqueles que delineavam os rumos dos militantes do partido político – irem para o campo – e a necessidade de melhorias na condição de vida de seus familiares, cuja possibilidade atrelava-se à sua escolarização. Assim, circunstâncias sociais de natureza política e de natureza econômica, aliada ao seu desejo de realizar um curso universitário, foram fontes produtoras do conflito aproximação-esquiva.

O segundo, aparentemente decorrente apenas das preferências da entrevistada, é produto do seu processo de escolarização até então, onde diferentes circunstâncias acadêmicas e contato com conteúdos escolares, através de livros e de professores, possibilitou que gostasse de diferentes disciplinas. Todavia, o fato de ter que escolher

apenas uma área para graduar-se produziu um conflito aproximação-aproximação, evidenciado na dificuldade de realizar uma escolha dentre as duas disciplinas. Também há que se considerar a sua condição de ser uma pessoa pobre, o que pesava no momento dessa escolha.

Conflito, então, pode ser concebido como delineado pela presença de interesses e opiniões divergentes (Ventorini & Garcia, 2004), as quais, por serem incompatíveis, interferem na escolha que uma pessoa necessita fazer, em um dado momento de sua vida. Nessas situações, pode ocorrer o adiamento da decisão ou uma fuga.

Ventorini e Garcia (2004) mencionam que características pessoais relacionam-se com a resolução de um conflito. Acrescenta-se que situações e oportunidades presentes no meio social onde a pessoa em conflito está imersa podem favorecer a sua superação. É oportuno, pois, assinalar que durante o período de conflitos, houve um investimento de Paula em direção ao exame vestibular:

“Até prestei uma prova de seleção para obter bolsa no Cursinho Amílcar Rodrigues” ... “Ganhei a bolsa, freqüentei as duas aulas iniciais, mas achei que... não precisava ir mais, porque as aulas me encheram o saco” ... Resolvi que iria estudar só, larguei o cursinho e estudei para fazer o vestibular no... final do ano”.

Por fim, a resolução dos conflitos resultou na opção pela universidade. O seu senso de responsabilidade social, decorrente da interpretação de que a sua família esperava um retorno, graças ao investimento que havia feito para a sua manutenção na escola, pode ser considerado como um dos condicionantes responsáveis por sua continuidade nos estudos: *“com toda uma família precisando de mim, precisando e, de uma forma ou de outra, tinha investido para eu estudar e eu não ia dar um?”.*

Salienta-se que a noção de responsabilidade social é construída ao longo da vida de relação e não é algo natural, inerente ao ser humano. Casas (1998) afirma que experiências sociais de solidariedade, de empatia, de ajuda e de colaboração entre as pessoas são pilares para a internalização de formas de responsabilidade. Assegura que desde a infância, a vida social de uma pessoa pode criar condições para o aprendizado e a expressão da responsabilidade social.

A vida comunitária que Paula teve no Bairro da Goiabeira, aliada à solidariedade dos avós maternos e de vizinhos, propiciou condições para que elaborasse um senso de

responsabilidade social. O mesmo, dirigido a membros de sua família, poderia materializar-se através da ajuda financeira, compatível com o salário que um diploma do ensino de terceiro grau proporcionaria.

Paula elegeu um terceiro curso, o Curso A, *“porque também gostava das atividades a ele relacionadas”*. Prestou vestibular e foi aprovada.

O estudo realizado por Queiroz (2000) com estudantes que, através do vestibular, haviam ingressado na Universidade Federal da Bahia, demonstrou que os negros estavam inseridos em cursos de mais baixo prestígio social. Vale ressaltar que esses cursos disponibilizam mais tempo para que o universitário trabalhe.

A opção de Paula compatibiliza-se com o achado de Queiroz, posto que a sua condição de pobre e trabalhadora influenciou na escolha do primeiro curso de graduação que freqüentou: de menor dificuldade e valorização social.

A área em que deveria licenciar-se também foi determinada pela sua condição de pobreza:

“Com relação ao campo que deveria escolher para licenciar-me, o mesmo tinha que propiciar a conclusão do curso de forma mais rápida, porque não poderia passar muito tempo na universidade” ... “Deveria fazer algo mais rápido, então optei pela Disciplina A2, pela licenciatura em tal disciplina, que funcionava à tarde”.

Concluiu aquela graduação: *“inicie o Curso A em 1971 e o concluí em 1974”*. A participante/informante fez referência ao seu desempenho acadêmico nesse curso, o qual pode ser interpretado como bom: *“no Curso A me dei bem, não tive muitas dificuldades, mesmo trabalhando e fazendo outro curso universitário” ... “Foi um curso que pude fazer sem... dificuldades” ... “Durante o Curso A, não tive muita dificuldade”.*

Salienta-se que ao longo dos anos iniciais do Curso A, e, provavelmente, influenciada pela sua participação em movimentos culturais, outra aspiração relativa à formação oferecida pelo ensino de terceiro grau emergiu: *“esse segundo curso relacionava-se com as atividades culturais que desenvolvia no bairro onde morava”.*

A graduação almejada era o Curso N, para o qual prestou vestibular e foi aprovada. *“Cursei, conjuntamente, o Curso A e o Curso N”*. Concluiu-o em 1976.

Há dados indicativos de que o Curso A, o primeiro a lhe oferecer um diploma de ensino superior, não foi relevante como fornecedor de subsídios que contribuíram na

modificação de algumas de suas características pessoais e no aprendizado para a vida cotidiana:

“Acho que o Curso N me ajudou muito... a perder a timidez, pois era muito tímida e não falava em público, porque tinha vergonha de fazê-lo” ... “O Curso N ajudou a enfrentar um público desconhecido sem tremer” ... “O Curso N foi para mim uma grande diversão” ... “Acho que foi também uma grande escola de vida, a minha grande escola, pois uma das suas atividades ensinou-me a ser tolerante e a acatar a idéia do outro” ... “Acho que ele foi a grande coisa que fiz na vida: fazer o Curso N foi a minha grande terapia na vida” ... “Acho que..., mais uma vez, minha formação no Curso N ajudou-me na administração de conflitos, pois aprendi a administrar conflitos”.

Durante a realização do Curso A, o olhar atento da participante/informante ao que a universidade poderia lhe proporcionar, redundou na construção de outro interesse acadêmico: *“cursei uma disciplina, História O e gostei muito” ... “então em 1975, resolvi prestar vestibular para o Curso O...”.*

Foi aprovada no exame seletivo, porém ressaltou que *“queria cursar apenas algumas disciplinas e foi o que fiz: cursei a Disciplina I, a Disciplina G, a Disciplina História O e depois abandonei aquela graduação”.*

Os dados já explicitados demonstram que, em 1974, com a conclusão do Curso A, Paula completou o terceiro grau, com uma história de engajamento nos estudos e sucesso em seu empreendimento escolar.

O ciclo de estudos formal, no entanto, não findou com os cursos de graduação. Realizou um curso de pós-graduação *lato sensu*, *“no ano de 1978, voltei novamente, como estudante, à Universidade X, para fazer uma especialização em Teoria X”.* Sem indicar o período, também concluiu um curso de pós-graduação *stricto sensu*: *“fiz o mestrado interinstitucional, na Universidade Z, por isso passei dois semestres na Cidade do Planalto, onde cursei algumas disciplinas”.*

Sobre as relações sociais estabelecidas naquela universidade, com os colegas do mestrado, dados enfatizam que não fez novas amizades:

“Fui fazer parte do mestrado na Universidade Z, com um grupo de mestrandos da minha universidade de origem, e quase não me relacionei com as pessoas de lá” ... “Fui para Universidade Z com um grupo, só andava com ele e acabei não

fazendo outro tipo de amizade” ... “Então..., fora do meu grupo, só interagia com pouquíssimas pessoas”.

Embora tenha sublinhado que, *“sentávamos juntos de alguns colegas, batíamos papo, lanchávamos juntos”*, justificou seu distanciamento de muitos dos companheiros que compunham a turma do mestrado.

“Como eu fui com um grupo, não tive a oportunidade de perceber se os colegas da Universidade Z não abriam espaços para nos relacionarmos com eles” ...

“Por isso, não sei nem lhe dizer se os colegas de lá não abriram espaço ou se nós é que não procuramos abri-lo, porque já tínhamos um grupo pronto”.

Afora as justificativas acima descritas, há dados que revelam uma autocrítica:

“Será, talvez, que eu é quem não tentei abri-lo, porque não sentia necessidade, já estava com um grupo formado, composto por oito pessoas?” ... “Não sei lhe dizer o que rolou, porque também não tentei abrir espaços com as outras pessoas” ... “Não dá para avaliar se aqueles colegas não abriam espaços para relacionamentos comigo e com as pessoas do meu grupo” ... “Todos do meu grupo eram da Cidade E... e penso que, às vezes, nem temos tempo para fazermos outras amizades”.

A despeito disso, ressaltou outro tipo de relacionamento com os docentes: *“Na Universidade Z, mantive mais relações com os professores, com os quais não tive problemas, muito pelo contrário” ... “Alguns professores faziam... reuniões com toda a turma”*. Ainda deu destaque à gentileza e à receptividade dos mestres:

“Achei que os professores da Universidade Z foram muito amáveis com o nosso grupo: preocupados, querendo saber como estávamos vivendo, muito amáveis mesmo, querendo cuidar, oferecendo almoços, jantares, todas essas coisas” ...

“Nesse sentido, eles foram muito amáveis”.

Por fim, no ano de 2004, ingressou no doutorado: *“estou cursando o doutorado na Área Alfa-alfa...”*.

Sintetizando a sua atuação como estudante, a partir do curso secundário, Paula verbalizou: *“Na universidade e no secundário, tive uma boa atuação, sempre tirei boas médias” ... “Não tive grandes dificuldades durante o mestrado”*.

Em suma, ao se considerar o percurso escolar descrito, conclui-se que, em todos os anos escolares, essa participante/informante teve um bom desempenho acadêmico e,

desse modo, foi vitoriosa no processo de escolarização formal.

Aparentemente, de modo superficial e descontextualizado, pode-se atribuir o seu sucesso escolar apenas à sua competência pessoal, ou, como Paula enfatizou, à sorte:

“Acho que sempre fui uma pessoa de muita sorte” ... “Eu digo que tive muita sorte” ... “Acho que vinguei por causa da minha sorte e se não a tivesse não teria vingado” ... “Eu sempre acho que o fator sorte me acompanhou... e o tempo todo ele está presente” ... “Uma das sortes foi ter facilidade dentro do esquema escolar” ... “O negro no Brasil, além de tudo, precisa de sorte” ... “Caso não a tenha, a situação fica mais difícil”.

Porém, um olhar contextualizado e processual contribui na explicitação de que, no caso dessa entrevistada, sorte ou competência pessoal, independentemente do seu lugar social e origem étnica da pessoa, determinou o seu sucesso escolar.

Diversos condicionantes, no entanto, interviram na sua trajetória escolar, facilitando a sua permanência na escola e a conclusão de cursos relativos a diferentes graus acadêmicos. Nesse percurso surgiram adversidades, requerendo enfrentamentos e apoios sociais, os quais criaram condições necessárias à sua continuidade na escola, até o término do ciclo formal de estudo. Isso não significa dizer que o seu mérito pessoal é inexistente, porém que não há triunfo apenas pela força de vontade.

6.2.6. Superando adversidades, tendo em vista concluir o ciclo de estudos

A condição de pobreza e de diferenciação étnica, na qual a entrevistada e a sua família de origem estiveram imersas, gerou um conjunto de adversidades, o qual dificultava a sua permanência na escola. Paula empregou modos de enfrentamento e, também, recebeu apoios sociais de outras pessoas. Esses fatores promoveram a emergência de algumas condições, necessárias e suficientes, para que não interrompesse o seu engajamento no ciclo formal de estudos.

Apesar da condição de pobreza, a família da entrevistada garantiu a sua sobrevivência física e social. Contudo, a sua situação de saúde, durante a infância e a adolescência, ameaçou a sua frequência à escola. Nesse aspecto, requereu cuidados específicos e dados são indicativos do apoio social que recebeu da avó materna, a qual desempenhou o papel de sua mãe:

“Sempre tive muita alergia, desde criança eu tinha um tipo de alergia que

estourava minha pele” ... “Hoje em dia eu fico pensando! era um tipo de equizema que, na adolescência, transformou-se nessa alergia das vias aéreas” ... “Minha avó forneceu-me apoio e eu coloco ênfase no seu cuidado para com a minha questão de saúde”... Tinha alergia nas vias aéreas e minha avó andava comigo para todos os lugares, tentando conseguir um tratamento”.

A participante/informante dá a conhecer que, durante a infância e a adolescência, o apoio social fornecido pela avó, visando minimizar os danos causados em sua saúde pela alergia, foi relevante: *“Tive toda essa infra-estrutura da minha avó, se não fosse ela eu nem sei, ela cuidava de mim, eu fui cuidada por ela o tempo todo” ... “Eu fico pensando: era difícil, mas minha avó ia para tudo quanto é lugar, enfrentava filas, tratamento público”.*

A precariedade da infra-estrutura característica dos bairros pobres, cujos residentes constituem ‘minorias’, pode favorecer o aparecimento de reações alérgicas, e, por conseguinte, é oportuno hipotetizar que essa especificidade do racismo do meio ambiente possivelmente relacionava-se com o adoecimento de Paula. De fato, Ratcliffe (2000) salienta que particularidades do racismo do meio ambiente interferem na saúde das pessoas, produzindo morbidez e até mortalidade, em muitos dos residentes de locais socialmente desprivilegiados.

Outro infortúnio citado pela entrevistada foi a ausência de recursos financeiros durante grande parte do seu ciclo de vida já vivido: *“logicamente que as minhas dificuldades financeiras foram muitas”.* A escassez de dinheiro ameaçou a sua continuidade na escola e, por isso, engajou-se precocemente no trabalho informal: *“na adolescência... eu... dava aulas em casa”.* Durante parte da adolescência ainda realizou outra atividade, com a finalidade de obter recursos financeiros que contribuíssem com a sua manutenção na instituição escolar.

Como bem salientou:

“Até parte da minha adolescência, conseguia dinheiro de transporte para ir à escola dando aula particular” ... “Quando estava no ginásio, em determinados períodos, trabalhava aos domingos em uma fábrica de sapatos e ganhava algum dinheiro, pois precisava dele... para freqüentar as aulas” ... “Quando fui para a escola normal, pagava, muitas vezes, minha passagem de ônibus com o dinheiro que ganhava ministrando as aulas particulares de Matemática, para os meus

colegas e pessoas próximas” ... “Esse dinheiro eu tinha que ter”.

O trabalho realizado por Paula na fábrica de sapatos, nos dias de domingo, foi possibilitado por uma vizinha, que trabalhava naquele local: essa, a informava sobre as “viradas” aos domingos, em determinados períodos do ano, e a chamava para realizar o trabalho informal de costurar sapatos: *“aquela vizinha me convidava para ir com ela trabalhar na fábrica de sapatos”.*

Martínez (2001) enfatiza que o trabalho efetuado por crianças e por adolescentes é constitutivo de mais um contexto em suas vidas, o qual, conjuntamente com os demais que perpassam o cotidiano, participa do processo de desenvolvimento e de construção da subjetividade humana. Complementa que para cada sujeito social o impacto de um determinado contexto, no caso, o do trabalho, depende, dentre outras coisas, de características da pessoa, do seu modo de funcionamento, de necessidades que podem ser satisfeitas através do labor e do sentido que essa pessoa confere ao fato de ter que trabalhar.

De acordo com o ponto de vista teórico da autora supracitada, compreender o comportamento de Paula de enfrentar a adversidade inserindo-se no mundo do trabalho informal, vincula-se ao seu objetivo de continuar freqüentando a escola. Dessa forma, o impacto do trabalho informal na vida dessa participante/informante parece ter sido o de uma atividade que propiciava a manutenção de seu desenvolvimento acadêmico.

A inferência sobre essa suposta significação pessoal atrela-se à sua característica de dispor-se a suprir a ausência de dinheiro para deslocar-se até a escola e dela retornar à sua residência, empregando, assim, uma estratégia de enfrentamento de luta: ministrar aulas de matemática e executar, em certas ocasiões, atividades remuneradas em uma fábrica de sapatos.

Os fatores anteriormente focalizados configuram o inter-relacionamento entre várias situações, contextos e experiências sociais, cujo resultado foi a realização do trabalho precoce, porém desenvolvido como uma atividade significativa. Possivelmente, um sentido pessoal atribuído pela entrevistada a essa atividade foi o do trabalho como uma via que possibilitava a sua permanência na escola.

Enfim, no contexto financeiro da vida de Paula, não se pode considerar que o trabalho realizado durante a sua adolescência ocupou o lugar e o tempo que deveriam ser dispensados ao estudo. Ao contrário, ele propiciou a sua continuidade na escola.

Outra situação de desvantagem, presente na vida da entrevistada, foi a ausência do acompanhamento de familiares em situações pertinentes à sua vida escolar, pois afirmou que durante a infância e a adolescência responsabilizava-se por sua matrícula: *“era eu quem dava conta disso, não tinha ninguém para ir comigo, minha mãe era empregada doméstica, minha avó analfabeta... e desde cedo eu mesmo fazia a minha matrícula”*.

Nessa tarefa, apenas o seu comportamento não satisfazia as condições para a efetivação daquela exigência legal. Porém, em tais situações, Paula teve o apoio social de uma vizinha, cujos filhos estudavam no mesmo colégio que ela freqüentava.

*“Por exemplo, quando chegava ao colégio para me matricular, minha vizinha entrava em cena.” ... “No colégio, durante a matrícula, a freira dizia ‘**tem que ter um responsável**’. Eu olhava, inteiramente desamparada, e, nesse momento, a vizinha chegava e dizia: ‘**eu sou a responsável**’” ... “ela talvez nem percebesse esse tipo de apoio que me fornecia, mas que foi fundamental”*.

O referido apoio social foi indispensável e a própria entrevistada reconhece o valor da atitude da vizinha, tanto para a superação do que, momentaneamente, se configurava como problema, como para a sua própria existência: *“ela foi fundamental... na minha vida”*. O reconhecimento e a amizade ainda materializam-se, através da manutenção do vínculo entre ambas: *“até hoje a vizinha que me deu apoio na infância, e parte da adolescência, está lá naquele bairro” ... “De vez em quando a visito, é interessante!”*.

Em sua adolescência, apesar de trabalhar para suprir necessidades financeiras, os colegas de partido político, que se transformaram em amigos, também lhe forneceram apoio social: *“ajudavam na hora em que eu estava precisando de apoio financeiro, de empréstimo.” ... “Esse tipo de coisa... também segura as pontas das pessoas”*. Além disso, a entrevistada destacou outro tipo de apoio social oferecido por tais colegas: *“esses colegas de partido, que são amigos, me apoiaram como, no mínimo, interlocutores”*. Complementando, aditou: *“acho que... meus outros apoios, outras referências, foram os meus colegas de partido político”*.

Casas (1998) ressalta que o apoio social concretiza-se em comportamentos de ajuda dispensados a uma pessoa, por outros que podem ser vizinhos ou amigos, em momentos de necessidade. Dados até aqui apresentados evidenciam que a entrevistada,

em diferentes momentos de sua trajetória escolar, contou com a ajuda de várias pessoas para que pudesse suprir necessidades, visando à continuidade do seu percurso escolar.

Dificuldades financeiras que competiram com a sua permanência na instituição escolar não anularam algumas de suas características pessoais, as quais contribuíram para a sua continuidade na escola. Ela mesma destacou a atenção que dispensava às aulas, já nos anos iniciais do curso primário, que tinha memória privilegiada e facilidade para aprender: “... *via, ouvia e aprendia*”.

Expôs que desde a terceira série primária “*lia muito*” e, durante a adolescência, “... *escrevia com facilidade*” ... “*Gostava de fazer dramatizações, até escrevia e montava os textos*” ... “*Lembro-me que desde cedo escrevia dramatizações para o pessoal ... montar*”. Ainda discorreu que redigiu uma peça aos doze ou treze anos: “*nunca me esqueço, outro dia estava atrás de uma peça que talvez tenha sido a primeira que escrevi e é muito engraçado você rever*”.

Outro aspecto a ser focalizado é a sua iniciativa de ir à busca de livros, durante a adolescência, para satisfazer a sua necessidade de ler: “*como não tinha muitas obras para ler, ia à Biblioteca da Universidade X, na Rua das Flores, e lá permanecia lendo: lia tudo que me passava pela frente, tudo o que me interessava*”.

Mais uma vez, observa-se que uma estratégia de enfrentamento de luta foi empregada pela entrevistada, visando ultrapassar limites decorrentes da sua condição de pobreza. Desse modo, o seu comportamento de dirigir-se a uma biblioteca para ler é indicativo de um movimento pessoal na direção de novos caminhos, objetivando superar um obstáculo e ampliar os seus conhecimentos.

Após a conclusão do segundo grau, profissionalizante, e da inserção no primeiro emprego formal, Paula decidiu residir com amigos. Isso sugere que, ao dispor de condições mínimas para caminhar longe do cotidiano da sua família de origem, realizou a primeira reconstrução familiar, significativa de mudança no seu estilo de vida: “*depois fui morar com algumas pessoas daquele meu grupo político, penso que no Bairro do Cajueiro*”. Enfatizou que “*aquele era o período da vida em comunidade, morava no bairro do Cajueiro com os meus amigos e todos nós tínhamos uma atuação política*”. Também enfocou o fenótipo das pessoas com quem passou a residir: “*eles eram brancos e eu a única negra*”.

Sem especificar o motivo de outras mudanças de local de residência, nem indicar

com quem partilhou duas moradias, enfatizou: *“depois, morei na Rua dos Jasmins”... “Posteriormente, na Rua das Flores, no Bairro do Abacateiro”*.

Nos referidos locais, cujas populações até hoje são constituídas por pessoas socialmente privilegiadas, ocorreram acontecimentos racistas envolvendo Paula:

“Na rua das Flores, as vizinhas sempre vinham me oferecer emprego, embora eu fosse moradora”... “No bairro do Abacateiro foi barra, foi barra pelo seguinte: durante muito tempo, com raríssimas exceções, as pessoas não falavam comigo quando estava próxima a elas no elevador, mas, de vez em quando, perguntavam se estava procurando emprego”.

Outros dados indicam que o racismo contra a entrevistada transcendeu o edifício em que residia, estendendo-se à rua: *“naquele prédio, até as pessoas se acostumarem comigo, como vinham me oferecer um emprego!”... “No elevador, na porta do prédio, na rua, sempre vinham me oferecer emprego de doméstica: **‘estou precisando de empregada, você não quer?’**”*.

Os episódios racistas marcam uma nova mudança no seu cotidiano, pois, como ressaltou, *“nos outros lugares onde morei, nunca tinha arranjado emprego assim, com tanta facilidade”*.

Esse é um indicador de que o racismo contra o negro, dirigido à sua pessoa, apresentava-se independentemente da sua posição social. Ocupar uma nova, a qual propiciava o seu reconhecimento social como uma pessoa pertencente à classe média e exercer uma atividade que exigia um determinado nível de escolaridade, não a livrou de tornar-se objeto do racismo, ao adentrar em um espaço social maciçamente branco: *“apesar de ser uma pessoa conhecida, ainda assim me ofereciam empregos a toda hora”*.

Em suma, há indicativos de que está ideologicamente estabelecida na nossa sociedade uma relação entre ser negra e empregada doméstica. Tal relação, explicitada em dados desta pesquisa, demonstra que a ascensão social do negro não elimina o racismo contra o mesmo, conforme teorizado em estudos financiados pela Unesco, nas décadas de 1930 e 1940 (Castro, 1998).

Outro dado especifica aspectos de sua aparência que produziam reatividade negativa nas pessoas, o que, mais uma vez, reflete a desvalorização e a desqualificação social da estética negra:

“No final dos anos setenta, em 1978, 1979, andava com um black-power desse tamanho e era um choque para a vizinhança, que ficava um pouco assustada”... “Vez por outra, vinha alguém me dar um conselho: ‘porque tu não cortas?’, ‘porque tu não passas uma pasta?’” ... “Uns conselhos assim, meio que indiretos”.

É interessante frisar que, apesar do fenótipo negro, quando usava adereços mascaradores da intensidade da textura crespa dos seus cabelos, o comportamento que pessoas dirigiam a Paula era diferente:

“Quando eu estava de trancinha, é interessante isso, nunca achava ninguém, nenhuma senhora para me oferecer emprego, mas era só tirar as trancinhas, e pentear o cabelo de forma convencional, que sempre achava uma senhora para me oferecer emprego de doméstica”.

Esse dado indica que, em algumas situações, a indumentária usada pelo negro, que reflete maior poder aquisitivo, evita os constrangimentos ao mesmo, expressos em relações sociais racializadas. Mas isso não significa dizer que se apresentar socialmente com adereços que poderiam indicar maior poder aquisitivo elimina o racismo dirigido à pessoa negra, em certas situações.

Voltando às reconstruções familiares da participante/informante, ela casou-se e construiu o seu próprio lar: *“eu vivo com o Francelino, que tem filhos brancos, porque os filhos dele não são meus filhos, porém filhos que eu criei” ... “É, tenho uma família que acabei construindo... com marido e filhos”.*

Paula abordou a diferença de cor entre ela e o seu companheiro, expressando o seu ponto de vista sobre o que as pessoas pensam da sua união multirracial:

“Meu companheiro é branco, brinco com ele e digo, ‘com certeza as pessoas devem pensar: esse cara deve ter alguma coisa de anormal, porque não é possível’” ... “As pessoas olham demais quando estou com o meu companheiro e realmente deve estar passando mil coisas pelas suas cabeças, como, por exemplo: ‘deve ter alguma coisa de inferior nesse homem, para ter escolhido... viver com uma negra, não é normal e deve ter alguma coisa de errado’”.

Essa união é duradoura e constitui, na atualidade, o seu único vínculo familiar: *“as pessoas da minha família original foram morrendo, perdi todo mundo” ... “Bom, a minha família atual é o que me resta hoje”.*

No que diz respeito à perda de familiares, a participante/informante salientou que o avô morreu durante a sua adolescência, porém no momento em que já tinha maior autonomia: *“meu avô morreu relativamente cedo, em 1970, em decorrência de diabetes e pressão alta, mas na época eu já estava crescida”*. Aditou que a avó faleceu já no seu ciclo de vida adulta: *“minha avó morreu com noventa e quatro anos, no ano de 2000”*. Por outro lado, a sua mãe faleceu precocemente: *“minha mãe morreu muito cedo, tinha diabetes”* ... *“Minha mãe morreu com cinqüenta e nove anos”*.

Do exposto até aqui, constata-se que na trajetória escolar de Paula transições e pontos de virada se fizeram presentes, delineando novos rumos, alguns dos quais vinculados ao processo de escolarização formal, cuja consequência prática foi a profissionalização e o trabalho qualificado como via de mobilidade social vertical.

6.2.7. A trajetória profissional

Em um momento anterior, apontou-se que Paula iniciou a sua vida profissional como professora primária, logo após concluir o curso pedagógico. Sobre essa atividade, apenas mencionou: *“no ensino fundamental, dei aulas para a primeira série, depois para a segunda, depois para a quinta, com a qual fiquei trabalhando um tempão”* ... *“Trabalhei mais com a quarta e quinta séries...”*. Um outro dado é o de que continuou dando aulas no Ensino Fundamental, durante a realização do primeiro curso de graduação, o Curso A: *“fiquei dando aulas no Colégio dos Trabalhadores até 1974, quando solicitei demissão do cargo de professora do Estado”*.

Após se desligar da função de professora primária iniciou a sua atuação no ensino superior, na Universidade X. Atribuiu tal fato ao seu desempenho acadêmico como graduanda, na referida universidade, e à falta de professor para ministrar uma disciplina: *“era reconhecida como ‘a’ estudante, o que favoreceu o meu ingresso como docente no ensino superior”* ... *“Em um determinado momento faltou professor para ministrar a Disciplina R, do currículo do referido curso”*.

Convidada, iniciou a docência como professora colaboradora no Departamento T, com a tarefa de ministrar a disciplina acima referida: *“entrei na Universidade X por essa via e lá permaneço até hoje”*. Há um dado alusivo à sua continuidade como docente no Departamento T, o mesmo onde ingressou, que diz respeito à habilitação da entrevistada para trabalhar com grupos, decorrente do seu aprendizado no Curso N:

“Eu acabei vingando naquele departamento porque também trabalhava com a minha outra formação acadêmica” ... “Ela proporcionava uma atuação com grupos, o que contrastava com a maioria dos professores do Departamento T, que atuavam de forma individualizada”.

Ao abordar o trabalho docente, a participante/informante deu destaque à atuação em sala de aula ministrando disciplinas eletivas, ao enfatizar que o contato com alunos de diversos cursos propiciou a apreensão de várias perspectivas sobre a universidade: *“ministrando as disciplinas eletivas, tive uma visão mais geral da Universidade X, a partir do ponto de vista dos alunos, e foi uma experiência muito grande”.*

Em seu percurso docente naquela instituição, exerceu cargos administrativos: chefiou o Departamento T, *“cheguei a ser chefe daquele departamento complicado” ... “Fiquei na chefia e me dei bem como chefe, porque sabia como administrar os conflitos em um departamento complicadézimo e brigão”*; coordenou um, na administração superior, *“em 1985, fui convidada para ocupar um cargo na Administração Superior da Universidade X, o de coordenar um Departamento”*; foi diretora de uma faculdade, *“após a minha gestão na Administração Superior, acabei participando de um processo eleitoral para dirigir a Faculdade A” ... “Como diretora da Faculdade A, acho que fui uma boa administradora e fiz um bom trabalho naquele cargo”*. Finalmente, ocupou mais um cargo na administração superior, explicitando que *“isso aconteceu nos anos 80 do século XX” ... “Fui eleita e acabei ficando... no cargo por quatro anos... já faz tempo”*.

Há indícios de que, em 1985, além de exercer um cargo na Administração Superior da Universidade X, como coordenadora de um departamento, a jornada de trabalho da participante/informante englobava os três turnos, envolvendo diferentes atividades, realizadas em locais diversos: *“ocupeei aquela posição, porém continuei dando aulas, continuei na Organização Estadual 1 de Luta Contra a Discriminação Racial e desenvolvendo a minha outra atividade profissional”*. Essa intensa jornada de trabalho, no entanto, foi interrompida:

“Mesmo não tendo mais tempo de dedicar-me àquela outra profissão, continuei nela, desenvolvendo atividades” ... “Porém não tinha mais tempo de dedicar-me a ela, porque a Organização Estadual 1 de Luta Contra a Discriminação Racial tomava muito do meu tempo” ... “Com relação à minha segunda profissão, acho

que o último trabalho que realizei foi em 1986 e depois disso fiquei só apoiando” ... “De certa forma, acabei abandonando a minha segunda profissão, coisa que gostava de fazer, por falta de tempo”.

Desse modo, há evidências de que abdicou de realizar as atividades profissionais proporcionadas pelo Curso N, ainda que gostasse, devido à sobrecarga de trabalho.

O espaço da universidade contribuiu para a criação da Organização Estadual 1 de Luta contra a Discriminação Racial, na Cidade E. Embora participasse do movimento negro, foi na Universidade X, no ano de 1978, que as articulações para criar uma instituição local, representativa desse movimento, ocorreram:

“Eu e alguns negros começamos a nos reunir, dentro da própria Universidade X, dentre eles a Eliana e o Frederico” ... “Comecei a me reunir com um grupo para criar a Organização Estadual 1 de Luta Contra a Discriminação Racial” ... “Naquele período, criamos a Organização Estadual 1 de Luta Contra a Discriminação Racial” ... “O momento de criação dessa entidade, como já lhe disse, é o mesmo da criação de outras no Brasil, todas buscando denunciar o racismo e o mito da democracia racial” ... “Criamos a Organização Estadual 1 de Luta Contra a Discriminação Racial, que só começou a ter vida jurídica a partir de 1980, porém as discussões e o seu processo de construção iniciaram-se bem antes, retomando, inclusive, a figura do Zumbi como um dos símbolos negros”.

A Universidade X ainda proporcionou à participante/informante a oportunidade de militar no movimento docente. Não há dados que especifiquem mais detalhadamente a sua atuação, porém, um realça a participação: *“na Universidade X, sempre me engajei no processo político, é nesse sentido que sou uma das fundadoras da Associação de Professores”.*

Outro ponto revelado pelos dados foi o fato de ter sido objeto do racismo contra o negro, quando concorreu a um cargo na administração superior, naquela instituição de ensino. Durante a campanha sofreu discriminação racial: *“só me senti vítima do racismo uma vez, quando, em uma peça de teatro, fui representada como macaca”.*

Ao fazer referência a esse episódio, a participante/informante também focalizou a questão do racismo contra o negro no cotidiano da Universidade X: *“o racismo existe na Universidade X, mas naquele espaço... as pessoas têm um cuidado maior”.* Ao

mencionar esse cuidado, sublinhou que, na instituição, há momentos propícios para manifestações de cunho racista: *“nem sabemos direito onde as pessoas guardam, mas o racismo surge nas horas de disputa e de competição”* ... *“Só nessas horas ele aparece... com intensidade, porque as pessoas guardam seus preconceitos, o seu racismo”*.

Essa discriminação racial pela qual a entrevistada passou, em um momento da sua trajetória profissional, constitui-se como um exemplo de preconceito contra uma professora de etnia negra, representada em uma peça como ser inferior. Possivelmente, naquele momento de disputa por um cargo, buscou-se alertar a comunidade universitária sobre a condição de inferioridade do negro e o conseqüente perigo em elegê-la para assumir funções na administração superior.

Carvalho (2002) salienta que, no plano histórico, a imagem social do acadêmico, construída e difundida, é racista, pois, até a geração passada, essa era representada por um adulto branco e, hoje, se inclui apenas a mulher branca. Comparando-se essa imagem com o caso de Paula, constata-se uma vigilância para que o negro não venha a ocupar cargos administrativos de relevância, no contexto universitário. Dessa forma, o episódio racista pareceu trazer a mensagem de que uma negra não poderia macular a imagem social do acadêmico brasileiro.

Distanciando-se da situação em que foi objeto do racismo contra o negro, a participante/informante enfocou a presença desse fenômeno social nas universidades, em termos mais amplos:

“Por isso, quando falamos em cotas para negros nas universidades, os racistas começam a sair do armário, a se colocarem, a fazerem seus discursos que estavam muito bem guardados e que eles não tinham coragem de emitir” ... *“Os discursos surgem numa hora dessa, pois, se no espaço da universidade não cabem todos os brancos, porque essa instituição vai ter que inserir o negro?”* ... *“Discute-se relações raciais sem se confrontar as desvantagens com os privilégios, aceita-se as desvantagens, porém ainda não se consegue enxergar os privilégios”*.

Tais conteúdos indicam que há conflitos de interesses, no contexto universitário. De acordo com Ventrini e Garcia (2004), os conflitos nos relacionamentos entre as pessoas podem ser instaurados pelo embate entre perspectivas divergentes. Os dados anteriormente destacados, aliados àqueles referentes à situação de disputa por um cargo

administrativo, e conseqüente explicitação do racismo dirigido à entrevistada, no espaço da Universidade X, fornecem indicativos de que, na configuração de alguns conflitos de interesses, está em jogo: a tomada de decisão, por parte da comunidade docente, frente à possibilidade de implantação de uma política de ação afirmativa, tendo-se o negro como ator social a ser contemplado, bem como a luta pelo poder.

Ventorini e Garcia (2004) expõem que conflitos de interesses podem acarretar mudanças negativas na qualidade de relacionamentos interpessoais ou, de outra forma, fortalecer vínculos entre as pessoas envolvidas. Na presente pesquisa, há ausência de dados a serem empregados para descrever como o conflito de interesse que envolveu a entrevistada afetou relacionamentos interpessoais entre alguns docentes da Universidade X, à época em que Paula candidatou-se a um cargo na administração superior.

Com relação ao negro que exerce a docência na universidade, os conteúdos expostos a seguir refletem o seu ponto de vista sobre o isolamento do professor negro, na referida instituição:

“Na universidade, a ausência de negros é tão grande que você não tem muitos interlocutores, eles são poucos e o espaço de reivindicação para o racismo não está na universidade, esse movimento é fora dela” ... “Acho que é a maior dificuldade, porque, como são muito poucos que trabalham na universidade, acabam ficando isolados, muitas vezes falando sozinhos, porque estão inteiramente isolados, não têm com quem dialogar, não têm um interlocutor”... “Enfrentando uma briga naquele lugar e, muitas vezes, talvez nem enfrentando briga, se aquietando, se fingindo de morto, porque está isolado naquele meio”.

Esse isolamento, decorrente da presença de uma ínfima proporção de professores negros nos quadros das universidades brasileiras, quando comparados ao número de docentes brancos, é escassamente abordado na literatura consultada sobre o tema do negro na universidade. De um modo geral, estima-se que entre 1,8% a 2% de negros constituem o contingente docente das universidades públicas brasileiras.

Carvalho (2002), ressaltando que o seu intuito é o de “trazer à consciência a condição histórica da universidade brasileira de servir de escola e de abrigo apenas para a elite branca que a criou” (p. 83), descreve que, por exemplo, na conceituada Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, onde muitos docentes são bem conceituados nacionalmente, dos 540 professores no exercício da

função, apenas 1 é negro, ainda assim estrangeiro, e não fez o curso superior no Brasil. O autor também expõe que na Universidade de Brasília há apenas 14 docentes negros, de um total de 1.400. Para Carvalho (2002), isso reflete o panorama da segregação racial na academia brasileira.

Coligado a esse fato, tem-se a invisibilidade do racismo contra o negro no Brasil e, por conseguinte, nas universidades públicas. A difusão do mito da democracia racial, a ausência de circulação de dados sobre os percentuais de docentes negros nessa instituição, visando à conscientização de todos os seus membros sobre o fenômeno, como também a naturalização da inclusão social excludente do negro na academia, possivelmente relacionam-se com a invisibilidade do racismo contra os pertencentes a essa etnia, nos espaços universitários.

Outra faceta abordada pela entrevistada se refere à manutenção da negritude, por parte de professores universitários negros, o que está refletido nos seguintes dados:

“Para os poucos negros que conseguem chegar à universidade e serem bem sucedidos na profissão, a maior dificuldade é continuar sendo negro” ... “Eu até reconheço a dificuldade dentro da universidade, porque para muitas pessoas negras que conseguiram ascender, é difícil continuarem sendo negras, continuarem lutando, porque ficam isoladas em um determinado lugar que, em princípio, não é para elas” ... “A maior dificuldade é continuar brigando para que outros negros cheguem lá, ocupem também esse espaço e você não fique como uma exceção que justifica a regra”.

Os dados citados remetem a um produto do embranquecimento: a incorporação de valores e de modos de condutas, cujas referências são os padrões brancos, europeus e americanos, hegemônicos, valorizados e impostos pelo processo de socialização. Por isso, a pessoa negra, para ser socialmente aceita, tem que se branquear.

Além de enfatizar a presença do racismo contra o negro na nossa universidade, Paula apontou razões históricas para a manutenção desse fenômeno em nosso país: *“é uma questão difícil, até porque a escravidão foi um processo muito longo no país, foram 374 anos que a população negra foi destituída, inclusive, da sua humanidade”.*

Em seguida, abordou uma conseqüência do regime escravocrata em nossa cultura contemporânea:

“Então, a sociedade brasileira se acostumou e naturalizou a situação da

população negra, ela acha normal, acha que é isso mesmo” ... “Um percentual muito grande da população brasileira acha normalíssima a discrepância na escolaridade entre negros e brancos, nem percebe.” ... “É como se fosse uma abstração, mas os excluídos são pessoas com cor, com cara e com sexo”.

Dessa forma, ao se naturalizar a situação de inclusão social excludente do negro, engloba-se a noção colonialista da sua inferioridade, por essência, e incorpora-se, como normal, que ele ocupe posições sociais abaixo daquelas preenchidas pelo branco, em diferentes temporalidades.

Finalmente, há um dado refletindo a avaliação realizada pela entrevistada sobre o racismo contra o negro como uma problemática nacional a ser resolvida:

“Se pretos e pardos representassem só 5% da sociedade, a situação era uma, mas 47% é um percentual muito grande para que a população não se preocupe, porque diz respeito ao desenvolvimento do país” ... “Dessa forma, toda a sociedade brasileira deveria estar voltada para a busca de solução, todavia não é o que acontece e mesmo a esquerda brasileira, que trata da questão da classe social e dos excluídos, atua como se esses não tivessem cor, sexo ou cara”.

Conforme Bento (2002a), o branco, no nosso país, omite-se frente ao racismo contra o negro. Assim, pode-se afirmar que o negro torna-se irrelevante, principalmente para as elites políticas, enquanto um contingente de brasileiros que poderá contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país, caso tenha acesso à moradia digna, à escola, ao emprego e a salários que permitam o acesso a bens e serviços. A inclusão social excludente, então, conforma um problema da nação brasileira, como expressaram os dados acima mencionados.

Levando em conta a vida social de Paula, alguns conteúdos por ela relatados são indicativos de que, mesmo como docente do ensino superior, continuou a ser objeto do racismo contra o negro, em diversas situações e espaços sociais. Ressaltou, entretanto, que os acontecimentos perpassados por relações racializadas aconteceram antes da nova Constituição, *“as cenas de racismo, dirigidos contra mim ... foram antes da legislação de 1988”*. A entrevistada descreveu episódios nos quais estão explícitas ocorrências de racismo direcionadas à sua pessoa em um edifício, em uma loja e na via pública. Assim os explicitou:

“Certa vez, tive uma experiência muito engraçada com um... servente, pessoa

que fazia a limpeza de um edifício. Estava fazendo um trabalho... no Grupo A1 e o Cristóvão Fonseca participava. Ele morava no Edifício Marquesa e fui à sua casa para tratar de questões referentes a esse trabalho. O apartamento do meu colega ficava próximo ao elevador de serviço e normalmente o usava, porque era mais rápido para mim. Retomando especificamente aquele dia em que fui à sua casa, subi pelo elevador de serviço e, quando saí do seu apartamento, dirigi-me ao mesmo, mas ele demorou a chegar, então me desloquei para o elevador... social. Um senhor que estava passando pano no chão virou para mim e disse assim: **‘a senhora não pode descer por esse’**, ao que falei: **‘mas porque que eu não posso descer por esse?’**, **‘não, não pode porque esse aqui é só para..., é para quem mora no prédio, empregada tem que descer por aquele’**. Começamos uma discussão, discute para cá, discute para lá, falamos alto, e, em seguida, surgiu o meu amigo. Naquele ponto, já havia uma grande confusão, porque eu teria que descer... pelo elevador de serviço. Falei: **‘mas agora que eu não vou mesmo descer pelo de serviço’**”.

“Teve uma outra situação, numa loja, que foi muito engraçada, muito engraçada, porém terrível, foi trágica. O salário da Universidade X havia saído, recebia pelo Banco dos Andrade, situado na Rua Miosótis. Entrei naquela agência, retirei dinheiro, saí e dirigi-me ao ponto de ônibus, com o intuito de ir para casa, mas, no caminho, parei na ‘A Barateira’ para comprar borracha, lápis e caneta. Quando procurava esses materiais na seção, de repente... apareceu um segurança e falou alguma coisa para mim: **‘não sei o que, não sei o que, bolsa’**. Eu só entendi bolsa e achei que ele estava dizendo para eu ter cuidado com a minha bolsa... Busquei cuidar da bolsa e achei legal ele ter me avisando. Segurei a bolsa, ainda mais que tinha saído do banco, e continuei olhando os objetos. Ele novamente falou comigo, já irritado, **‘não sei o que, não sei o que’**. Eu só entendia bolsa e cuidava de segurar a bolsa, até que na terceira vez ele, muito brabo, disse-me: **‘eu quero revistar a sua bolsa’**. Respondi: **‘mas por que o senhor quer revistar a minha bolsa?’** Ele falou: **‘porque tem uma... eu fui avisado de que tem um problema de roubo aqui nessa seção, então eu quero revistar a sua bolsa’**. Verbalizei para ele: **‘tá, sim, então vai ter que revistar a de todo mundo, não estou só na seção, porque o**

senhor quer revistar justo a minha?’ No discute para cá, discute para lá, discute para cá, discute para lá, acabei parando na gerência e já estava estressada. Fui jogando tudo em cima do gerente, abri a bolsa e joguei tudo em cima dele”.

*“Retornando da Universidade X, fui pegar o Raimundo, meu filho adotivo, que era pequeno e estava na casa do Luis..., o Luis Washington. Já na rua com ele, buscava pegar um táxi, para nos dirigirmos à nossa casa. Como não passava táxi, comecei a andar com o garoto, que estava calçado, mas... nu: era pequeno... tinha sujado a roupa, enfim, estava nu. Andava na direção da Rua das Tulipas, quando passou um senhor em um carro... preto, não sei que tipo de carro era, buzinou, eu olhei e ele perguntou: **‘é seu filho?’** Olhei para ele e resolvi não responder, não tinha porque dar conta da minha vida, continuei andando. Andava devagar para acompanhar o passo do pequeno... mas... quando cheguei na esquina já havia um aparato policial, pois o senhor tinha chamado a polícia, porque decerto eu estava roubando o moleque. Armou-se toda uma confusão, até aceitarem a explicação de que eu não estava roubando a criança”.*

*“Há uma outra situação... que foi muito engraçada. Estava andando no comércio, não me lembro para onde ia, e em frente à ‘Grande Loja’ fui abordada por um investigador, que falou para mim: **‘senhora, tem que ir comigo até a delegacia’**. Tomei um susto, olhei para ele e disse: **‘eu, por que?’**, ao que o investigador respondeu: **‘porque hoje..., é, tem uma queixa na delegacia, duma senhora que foi roubada pela empregada doméstica e a inscrição...’**. Depois de um tempo percebi que a palavra inscrição estava no lugar de descrição: **‘e a inscrição da empregada doméstica é a senhora, inclusive a roupa’**. Ela está com calça jeans, blusa não sei o que e sapato não sei o que. Parecia mesmo com a roupa que eu vestia. Ele continuou, **‘então a senhora tem que ir comigo lá’**, ao que respondi: **‘ah, mas não vou mesmo meu filho, não vou. Se quiser me levar vai ser a força, porque de livre e espontânea vontade eu não vou..., não vou’**. Começamos uma discussão no meio da rua, que chamou a atenção do pessoal da loja, cujo gerente me conhecia. Ele aproximou-se e explicou para o investigador quem eu era. O investigador ficou*

desesperado e, naquele momento, falei para ele: ‘não, mas agora eu quero ir na delegacia com o senhor’. Ele retrucou: ‘agora eu não quero lhe levar’. Eu coloquei: ‘agora eu quero ir’”.

As situações racistas, parte das experiências sociais da participante/informante, não constituem novidade, mesmo porque alguns eventos semelhantes, aqui e ali, são noticiados pela imprensa. Contudo, a descrição das mesmas, como objeto de estudo científico, tem o mérito de gerar dados, os quais colocam em xeque a ideologia circulante da democracia racial brasileira, indicando-a como mascaradora do racismo contra o negro, no cotidiano brasileiro.

Dessa ideologia decorre uma falsa problemática que, inclusive, está presente em parte da literatura científica: é difícil, se não impossível, delimitar quem é negro no Brasil. Todavia, Bernardino (2002) acentua que, no plano social, o negro brasileiro é identificável pela diferença fenotípica, reconhecível quando do emprego da punição e irreconhecível quando da participação em benefícios sociais.

Certamente que o racismo brasileiro contra o negro é de marca, não de origem, portanto, social e não biológico. Isso é evidenciado nas relações sociais racializadas e nos indicadores sociais produzidos pelo próprio Governo.

Voltando à posição social da entrevistada como docente do ensino superior, há indicativos de que, na Universidade X, estabeleceu outras modalidades de relações interpessoais:

“Meu departamento é meio... isolado, no que diz respeito a trocas com os outros, porém eu me relaciono com diferentes departamentos e com outros setores da Universidade X” ... “Meus amigos, na Universidade X, não estão, necessariamente, em meu setor de trabalho”.

Transitando em diferentes momentos nos diversos espaços de trabalho, a participante/informante consolidou amizades para além do departamento onde é lotada: *“tenho pessoas muito amigas mesmo... em outros setores, pessoas com quem, inclusive, mantenho amizade fora do espaço da Universidade X”.* Há um dado, entretanto, que focaliza uma situação peculiar, decorrente da posição social que lhe foi delegada, ao exercer um cargo na administração superior da Universidade X:

“Por exemplo, quando estava ocupando um cargo na administração superior da Universidade X, comecei a receber muitos convites e ficava avaliando que essas

“pessoas jamais iriam me convidar em outras circunstâncias” ... “Então, eu não ia, porque julgava que não estavam me convidando, estavam convidando o cargo e como o cargo não poderia ir sem mim, então não ia nem eu, nem o cargo” ... “Assim, quando ocupei um cargo na administração superior na Universidade X, não ia para as festas que me convidavam e realmente... sempre escolhia para onde deveria ir, não freqüentava todos os lugares”.

Essa situação colaborou na definição de seu critério para participar de reuniões sociais: *“com relação à participação em festas, tenho um lema: só vou a algumas festas” ... “Faço as minhas escolhas: se for para me desgastar às vezes escolho não ir, para não perder meu tempo, nem gastar minha energia com esse tipo de coisa”.*

Supõe-se que um aprendizado advindo do exercício em cargos administrativos, foi o de fornecer indícios, a partir dos quais a entrevistada escolhe participar ou não de determinadas festividades. Contudo, é importante lembrar que tais indícios não estão expressos nos dados.

A atuação profissional de Paula como docente na Universidade X, além de possibilitar que criasse, juntamente com alguns professores da sua etnia, um órgão representativo do movimento negro na Cidade E, abriu caminhos para o desempenho de outra tarefa profissional: fazer parte do Grupo de Trabalho Interinstitucional, criado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1995.

“Esse grupo de trabalho foi criado em resposta às reivindicações do movimento negro, nas comemorações que realizou pelos trezentos anos de Zumbi” ... “Quem trouxe para a cena a discussão sobre a ação afirmativa no Brasil foi o movimento negro, mas o GTI a institucionalizou no espaço do Estado” ... “Fiz parte daquele GTI como representante da sociedade civil” ... “Fui trabalhar em um órgão do governo federal, convidada pelo seu dirigente, para poder participar do Grupo de Trabalho Interinstitucional, criado pelo Presidente da República, em 1995”.

A participante/informante enfatiza a sua experiência em trabalhos anteriores, assentados em políticas de ação afirmativa, como o fator responsável pela sua inclusão no Grupo de Trabalho Interinstitucional:

“Já tinha desenvolvido um conjunto de atividades voltadas para a questão das políticas de ação afirmativa e, acho que por conta disso, fui convidada para

trabalhar em um ministério, coordenando um projeto que denominávamos de Coordenação de Ação Afirmativa”.

Dados especificam o objetivo, uma função do GTI, bem como a função que a entrevistada desenvolvia:

“O trabalho desenvolvido pelo GTI foi..., basicamente, propor políticas públicas para a valorização da população negra” ... “Porém, no GTI, só tínhamos a função de propor e não de executar” ... “Naquele GTI, desde 1996, transitávamos em diferentes Ministérios, essa era uma das nossas funções: tentar que os ministérios desenvolvessem políticas públicas voltadas... para a questão... racial” ... “A nossa prioridade era educação, saúde, trabalho e renda” ... “A minha função era a de trabalhar com a questão racial”.

Ao ingressar no GTI, suas expectativas frente ao labor eram positivas:

“Quando iniciei aquela coordenação, cheguei a ficar fascinada e dizia para mim mesma: ‘não, agora é a possibilidade que eu vou ter de realizar algumas coisas que a gente pensou’” ... “Achava que havia uma possibilidade, quando fui trabalhar com aquele Ministro”.

Ao se referir às atividades de caráter interministerial desenvolvidas pelo grupo de pessoas que compunham o GTI, Paula ressaltou dificuldades e realizações.

O Ministério da Educação foi considerado pela mesma como um dos mais árduos:

“Um dos ministérios mais difíceis foi o da Educação” ... “No Ministério da Educação, não colocavam claramente impedimentos” ... “Simplesmente não recebiam as pessoas que compunham o GTI” ... “Agendavam encontros conosco, mas eles não deslanchavam” ... “Um Assessor do Ministro da Educação o representava” ... “Ele mesmo se incumbia de fazer com que as coisas não caminhassem, ficassem no papel, só para inglês ver”.

Relativamente às dificuldades e às realizações vinculadas àquele ministério, Paula assim as expôs:

“No Ministério da Educação, só conseguimos fazer uma discussão relativa à questão dos parâmetros curriculares” ... “Promovemos um encontro com educadores negros para discutirmos esse tema, do qual decorreu uma publicação intitulada ‘Superando o Racismo na Escola’” ... “Sempre foi muito

difícil e só conseguimos um intercâmbio com a Secretaria de Ensino Fundamental, constituída por um grupo pequeno, esmirrado, que trabalhava com a educação em quilombo” ... “Naquele tempo... tinha uma verba muito minguada e eles só puderam trabalhar com a Comunidade Colorida..., lá no Estado Gelo” ... “Construíram um livro muito interessante sobre tal comunidade, mas também só ficou nisso”.

Sumarizando, a participante/informante afirmou: *“foi muito difícil com o Ministro Pedro Rogério”.*

Na área da saúde, a atuação do GTI e, conseqüentemente, da entrevistada, dados expõem uma obstrução, concernente à implantação das proposições recomendadas pelo referido grupo de trabalho:

“No Ministério da Saúde foi difícil, mas tivemos um certo trânsito, pois conseguimos incluir a questão racial na Conferência Nacional de Saúde” ... “Na Conferência Nacional de Saúde, fizemos uma mesa redonda sobre a saúde da população negra e conseguimos encetar uma discussão nacional sobre a anemia falciforme” ... “Dela decorreu uma portaria ministerial, que também nunca saiu... do papel” ... “Nunca saiu do papel e nunca teve uma repercussão nacional” ... “Aqui ou ali, por pressão do movimento negro, um estado ou um município implantou o programa” ... “O problema da anemia falciforme não teve um impacto nacional como gostaríamos”.

Sobre a atuação do GTI na área do trabalho, Paula forneceu os seguintes dados:

“Tínhamos um certo trânsito no Ministério do Trabalho, que criou um grupo de trabalho para desenvolver atividades relativas à questão... racial” ... “Fizemos coisas interessantes..., firmamos um compromisso de responsabilidade com os empresários..., que, a partir dele, formularam uma carta compromisso, visando à implementação de trabalhos de ação afirmativa nas suas empresas”.

Com relação à interface entre o GTI e o Ministério do Planejamento, um entrave e a sua superação foram ressaltados pela entrevistada:

“O GTI gostaria que através do IPEA, órgão daquele Ministério..., fosse elaborado um conjunto de dados centrado no recorte racial, mas não conseguimos” ... “Em outro momento, em uma nova gestão, quando o Custódio Pinto, que fazia parte da comissão de estudos preparatórios para a Conferência

de Durban, foi trabalhar no IPEA, conseguimos o recorte racial dos dados”.

O Ministério das Relações Exteriores foi mencionado como um significativo colaborador: *“tivemos aliados importantíssimos no Itamarati, o qual possuía representantes no GTI” ... “Eles foram relevantes no processo preparatório para a Conferência de Durban, deram muita força, participaram... conosco”.*

Por fim, a participante/informante verbalizou que *“em 1998, o GTI entregou um relatório para o Presidente da República” ... “Foi na época em que o Ministro da Justiça saiu e todo esse trabalho foi por água abaixo”.* Complementou, afirmando que *“o seu substituto não deu tanta importância... para o GTI” ... “Embora esse grupo, o GTI, não tenha sido desfeito, ele não funcionou mais”.*

A partir desse evento, a entrevistada avaliou a sua atuação naquele GTI:

“Estava desgastante ficar fora da minha cidade, longe da minha família, sem estar produzindo” ... “Achei melhor voltar, solicitei o meu desligamento, porque não dava mais... para produzir nada naquele espaço” ... “Pedi para sair, porque não dava mais”.

Após *“um ano e dois ou três meses”*, retornou à Cidade E, retomou as atividades docentes na Universidade X, a atuação na Organização Estadual 1 de Luta contra a Discriminação Racial e o trabalho profissional proporcionado pelo Curso N, do qual estava afastada, desde 1986: *“eu continuo na universidade dando aula, realizando a minha outra atividade profissional e participando do movimento negro”.*

Quando da realização da entrevista narrativa, Paula relatou que desenvolvia trabalhos na Universidade X, articulados de forma interdisciplinar, os quais agregavam docentes de diferentes unidades. O objetivo dessa tarefa era a construção de atividades que pudessem vir a colaborar com a inserção de um maior contingente de negros como discentes, naquela universidade pública:

“Na Faculdade B, eu e o Professor Carlito fizemos um projeto relativo à preparação do estudante negro para o seu ingresso na universidade” ... “Estou inserida na discussão acerca da construção da proposta de criação de cotas para negros na universidade onde trabalho” ... “Nessa tarefa, juntei-me a um grupo que foi instituído na Faculdade C, o qual está promovendo fóruns” ... “Já trouxeram como palestrantes o Professor Carlos Marinho, da Universidade K, e o Professor Osmundo Freire, da Universidade U” ... “Quer dizer, estou aí,

tentando abrir esses espaços”.

Os dados relativos à trajetória profissional dessa entrevistada demonstraram um maior conjunto de conteúdos sobre suas atuações profissionais que envolviam a questão da inclusão social excludente do negro, em diferentes setores da sociedade brasileira. Verifica-se que ao se reportar a trabalhos realizados, ou em andamento, no contexto da Universidade X, relatou mais detalhadamente as atividades concentradas na construção de políticas de ação afirmativa para o negro.

Considerando-se a opção da participante/informante em integrar-se ao Grupo de Trabalho Interinstitucional e ao Grupo de Trabalho Interdisciplinar da Universidade X, duas suposições podem ser formuladas: uma, decorrente das suas experiências pessoais como objeto do racismo e outra, derivada da sua atuação como militante do movimento negro.

A primeira assenta-se na sua condição de negra, objeto do racismo, tanto estrutural quanto relacional. Dessa, decorreram vivências perpassadas por privações sociais, discriminação racial e humilhações, em diferentes momentos do seu ciclo de vida já vivido. Tais vivências, configuradas nas experiências sociais, possivelmente viabilizaram que a mesma construísse uma compreensão sobre o papel da desigualdade social e racial na trajetória do negro, enquanto grupo social, no que diz respeito ao acesso a bens, a serviços, enfim, à considerada vida boa.

A segunda suposição diz respeito a sua condição de militante do movimento negro e, como tal, compromete-se e compartilha com o objetivo mais amplo desse movimento social: eliminar ou, pelo menos, minimizar desigualdades sociais e raciais.

É oportuno frisar que a sua militância no movimento negro também implica em ganhos pessoais, porquanto propicia o seu fortalecimento como pessoa que faz parte de um grupo étnico, socialmente organizado não apenas para reivindicar, mas, também, para fornecer suporte social: *“outro apoio é o movimento negro”*. Apesar de não especificar que tipo de apoio recebe, pode-se inferir que, no mínimo, consolida um espaço de convivência onde os seus membros são considerados como pessoas iguais e sujeitos sociais de direitos.

Retomando a posição de Paula como professora universitária, ao ponderar suas satisfações e insatisfações na atividade docente, expressou um sentimento, *“eu gosto da universidade”* e, com relação às insatisfações, relatou que *“uma delas é que talvez eu*

quisesse... no passado, hoje não mais, hoje eu acho que não faria mais essa opção”... “Mas no passado, se tivesse tido condição, teria me qualificado na Área T”.

Observa-se que a participante/informante selecionou o que verbalizou sobre suas insatisfações, expondo apenas uma, vinculada à sua formação profissional. Com isso, se obtêm o indício de que evitou falar sobre outras, as quais, provavelmente, poderiam envolver relacionamentos interpessoais entre ela e profissionais e/ou estudantes.

Declarou que *“hoje eu não tenho nenhuma insatisfação na Universidade X..., não, hoje não”*. Porém, reportando-se ao passado, reafirmou que esteve insatisfeita, devido a impossibilidade de uma realização:

“Mas no passado, se tivesse tido condição, teria me qualificado na Área T” ... “Anteriormente eu não tinha condições de sair da Cidade E, exatamente por causa da minha família, e fui adiando” ... “Porém, no passado, realmente teria feito doutorado nessa área”.

Com o passar dos anos, entretanto, parece ter superado tal insatisfação, porque seu interesse relativo à área de estudos para realizar o doutorado modificou-se: *“depois mudei de idéia, não quero mais e já estou procurando a Área Alfa-alfa”.*

6.2.8. Qual o olhar de Paula sobre si mesma?

A participante/informante se autocaracteriza positivamente em termos de humor, atribuindo-o à influência de seu avô:

“Acho que herdei esse bom humor do meu avô, o que considero ótimo” ... “Acho que herdei o humor do meu avô, que é uma boa parte, e também uma forma de pegar a vida mais leve, de não dramatizar tanto as dificuldades, de sempre ver a vida pelo lado mais leve”.

Também apontou ganhos decorrentes desse tipo de humor: *“eu acho que o bom humor facilita viver, pois para não dar um tom trágico às coisas, muitas vezes você acaba se divertindo com a própria desgraça, até com as dificuldades”.*

Ainda expôs outras singularidades, como o descrito a seguir:

“Normalmente, sou calma, tranqüila” ... “Não tenho problemas de relacionamento com as pessoas, eu não sei, eu... nunca tive” ... “Acho que consegui angariar mais amigos do que inimigos” ... “Hoje já não brigo por tanta coisa, não perco a minha paciência com pequenas coisas, só a perco com

as grandes” ... “Acabei elegendo algumas coisas pelas quais eu brigo” ... “Hoje, por exemplo, eu acho que só brigo por causas bem graves, já não brigo por qualquer coisa, porque é muito desgastante ficar brigando por pequenas coisas” ... “Acho que o fato de não brigar muito com as pessoas também facilita” ... “Por isso, às vezes, eu consigo me segurar diante do racismo” ... “Tenho toda a calma, mas, de vez em quando, se alguém pisa no meu calo eu...” ... “Isso demora, tenho o pavio muito longo, não sou uma pessoa de pavio curto” ... “É, já escolho com o que perder a paciência e normalmente consigo tirar de letra, porém, um dia desse a perdi com uma delegada”.

Esse dados remetem à noção de si mesma, mostrando que ela é processual e se reconstrói a partir de re-significações oriundas de novas experiências de vida.

Outra característica auto-atribuída refere-se a um sentimento de medo, pois relatou que *“em função da morte de minha genitora, fiquei com medo de também ter diabetes” ... “Esse é um dos medos que tenho”*. O receio de vir a ser portadora dessa enfermidade, devido à herança genética, define seus hábitos alimentares, *“sempre comi pouquíssimo doce, com medo de engordar, ter pressão alta e diabetes”*. Isso sugere uma estratégia preventiva.

Ao se autocaracterizar intelectualmente, a entrevistada ressaltou seu crescimento cognitivo durante a adolescência, atribuindo-o à sua militância política: *“fiquei muito mais cabeça na parte política, porque a participação partidária exigia muito de mim”*. Há outros conteúdos que enfatizam o auto-reconhecimento das próprias habilidades intelectuais, nesse mesmo período de vida, expressos nos relatos de que *“gostava de escrever” ... “eu gostava de ler” ... “lia e gostava de escrever”*.

Esses dados, calcados em vivências da entrevistada, demonstram que a pessoa humaniza-se, constrói e reconstrói a sua personalidade a partir de suas inserções sociais, participações em processos coletivos, posições sociais que ocupa e relacionamentos interpessoais que estabelece ao longo do ciclo de vida. Assim, o social e o psicológico integram-se como faces da mesma moeda.

6.2.9. Qual o olhar de Paula sobre o papel do racismo contra o negro em sua vida?

A condição de ser uma pessoa preta, objeto do racismo em diferentes situações,

adquiriu uma significação pessoal para Paula e balizou diversos aspectos de sua vida. Um ponto a ressaltar é a consciência de que é negra e de como esse fenótipo está presente, como marca, na sua existência:

“Descobrir-se como negro torna-se uma coisa fundamental na vida” ... “Eu acho básico e você não consegue mais se desligar disso, porque, enfim, está no seu cotidiano, está na sua vida, está nas suas relações cotidianas e então você não consegue se desligar”.

Essa marca cromática, ponto de partida para a desigualdade racial, refletiu nos caminhos pelos quais enveredou, em diferentes momentos do seu ciclo de vida já vivido: *“então..., para mim, acabou marcando escolhas de vida, o que faço e a militância”... “O racismo é um negócio que... marca toda a vida, acaba marcando todas as ações”.* Paula também estruturou, em seu repertório, um comportamento de alerta, decorrente da sua inserção na categoria daqueles socialmente discriminados, o que é explicitado no seguinte episódio: *“acho que o racismo acaba fazendo com que você... fique mais perspicaz para enxergar determinadas coisas, cuja maioria das pessoas não está preocupada em enxergar”.*

Apesar de movimentar-se reafirmando a sua negritude em uma diversidade de posições e espaços sociais, ao longo do seu percurso de vida, a entrevistada ressaltou que *“é difícil não abrir mão de ser negra em todos os espaços de inserção social”.* No entanto, há ausência de dados que forneçam evidências elucidativas das dificuldades enfrentadas, ao não descartar sua pertença ao grupo étnico negro.

Viver sob a égide da violência estrutural do racismo, durante parte do seu ciclo de vida já vivido, e ser objeto do racismo em muitas situações sociais, engendraram modos de enfrentamento que, na sua idade adulta, culminaram com o desenvolvimento da tolerância: *“uma estratégia que também uso para enfrentar o racismo na minha vida é a de minimizar determinadas coisas..., para sobreviver” ... “Acabo passando por cima de algumas coisas”.*

Observa-se, através de dados, que também passou a comportar-se de modo educativo frente às pessoas racistas: *“nunca perco a oportunidade de mostrar para as pessoas porque estão sendo racistas” ... “Se ficar com raiva, não conseguirei mostrar, por isso eu consigo me segurar, ser bem didática, bem pedagógica, para que elas aprendam que estão sendo racistas”.*

Depreende-se, pois, que tendo superado a pobreza, através da mobilidade social vertical proporcionada pela escolaridade, não se constituindo como objeto do racismo explícito dirigido ao negro após a Constituição de 1988, fortaleceu-se como negra, ao participar ativamente do movimento negro. Porém, conseqüências indeléveis marcaram o seu itinerário, em todo o ciclo de vida já vivido, bem como as suas perspectivas profissionais para o futuro, conforme se verificará a seguir.

6.2.10. O projeto profissional de Paula

Tendo completado o período de trabalho requerido para aposentar-se, não tenciona fazê-lo:

“Todos me perguntam porque não estou aposentada, já poderia estar, mas não quero, não consigo ter cabeça para me pensar aposentada” ... “Ainda não quero me aposentar, acho que só vou sair com a ‘expulsória’, a compulsória” ... “Nunca consegui me pensar aposentada, não consigo imaginar-me aposentada” ... “Fico pensando: ‘ixi, se eu não gostasse do que eu faço, talvez eu quisesse me aposentar, mas como eu gosto, ainda não pensei nisso’”.

No cotidiano de seu trabalho docente, está envolvida em duas atividades, cujas complementações ocorrerão a médio e longo prazo, respectivamente:

“Como projeto profissional para o futuro, estou cursando o doutorado na Área Alfa-alfa” ... “Estou tentando abrir espaço na Faculdade B, porque acho que também devo ter essa função” ... “Tentando abrir um espaço na Faculdade B para trabalhar com... a questão racial” ... “Temos uma proposta para a criação de um pré-vestibular para negros, dentro de um programa do Ministério da Educação, cujo nome é ‘Diversidade na Universidade’” ... “Eu e o Professor Carlito fizemos um projeto relativo à preparação do estudante negro para o seu ingresso na universidade” ... “Nosso projeto deve ter início no próximo ano” ... “Estou tentando... um Núcleo de Educação para a Igualdade Racial” ... “Também estamos criando um núcleo naquele espaço para oferecermos algumas disciplinas” ... “Estou tentando me inserir na discussão acerca da construção da proposta de criação de cotas para negros na universidade onde trabalho”.

Observa-se que os dados sobre os planos da entrevistada não revelam suas

aspirações futuras frente à vida pessoal. Porém, dada a sua militância do movimento negro e o seu gosto pelo trabalho que desenvolve na Universidade X, é pertinente levantar as seguintes questões: a possibilidade de unificar o trabalho docente com a militância social tornou a atividade acadêmica mais relevante naquele momento em que poderia se aposentar? Essa confluência é o incidente crítico a direcionar seus projetos para o futuro?

6.3. A análise da lista de complementação de frases

A categoria “*o racismo em diferentes localidades*”, seus itens constitutivos e a complementação dos mesmos é vista na Tabela 5.

Na referida tabela, verifica-se que a dimensão estrutural do racismo contra o negro no Brasil é apontada pela participante/informante. Assim, os dados sugerem que o racismo contra o negro instalado em nosso país, através da ocupação das terras brasileiras pelos portugueses, ainda opera. Contudo, no movimento da temporalidade, as manifestações racistas contra o negro tornaram-se, progressivamente, menos explícitas.

Tabela 5. O racismo em diferentes localidades

Itens	Conteúdos acrescentados
O racismo no Brasil...	Considero o racismo brasileiro muito forte. O racismo brasileiro é tão forte que foi capaz de estruturar a sociedade. É bastante entranhado na cultura brasileira. No entanto, é um racismo disfarçado, dissimulado.
O racismo na cidade onde resido...	Não difere do resto do país.
O racismo no bairro onde resido...	Resido em um bairro no centro da cidade, circulo por diversos lugares e atitudes 'abertas' de racismo não se costuma presenciar. Essa é uma característica do racismo brasileiro: 'cordial no trato', mas contundente na discriminação.

Fonte: Lista de complementação de frases preenchida pela participante/informante preta.

Isso significa dizer que tal fenômeno sócio-psicológico tem uma temporalidade de longa duração. A noção estrutural do tempo de longa duração, caracterizada por Volvelle (1995) como a idéia da continuidade de um acontecimento social no tempo e no espaço, não implica na idéia de que o racismo contra o negro se expressa do mesmo

modo ao longo da história social, mas circunscreve a sua permanência, graças a novos mantenedores que ocorrem em diversos momentos dessa história.

Outrossim, apesar de se observar melhorias em indicadores sociais relativos aos negros, os dados censitários continuam a apontar que, ao longo do tempo, diferenças percentuais nos mesmos indicadores sociais permanecem, quando se comparam negros e brancos. Nota-se que resultados de pesquisas realizadas por órgãos governamentais, como aqueles já apresentados em outro ponto deste trabalho, indicam uma histórica discriminação social e racial às quais os negros, enquanto grupo étnico, estão submetidos nos quesitos educação, trabalho e ocupação, quando comparados ao grupo étnico branco.

Esse aspecto clarifica a noção do tempo de longa duração, assim como a condição estrutural do racismo brasileiro contra o negro. No dizer da participante/informante, esse racismo *“é bastante entranhado na cultura brasileira”*.

Em síntese, os dados fornecidos pela mesma, embora advenham das suas experiências sociais e dos sentidos que conferiu às mesmas, são compatíveis com resultados de estudos, já enfatizados em outros capítulos desta pesquisa, que desnudam o caráter estrutural do racismo contra o negro no Brasil.

Observa-se que os dados relativos à complementação das frases apresentam diferentes especificidades, quando se focaliza separadamente as instituições sociais: no item família, os conteúdos aditados são indicativos de advertência, enquanto que no item escola, os conteúdos acrescentados indicam conflitos entre pessoas, mascaramento e inibição do racismo.

Com relação à segunda categoria, seus itens e a complementação das frases, pela participante/informante, estão na Tabela 6.

Tomando-se o que redigiu no item família, constata-se que a primeira frase é sugere que a sua avó a educava sinalizando a submissão do negro ao branco, em nossa sociedade. Por isso mesmo, infere-se que o ‘conselho’ fornecido pela avó, para que não se postasse como subalterna ao se relacionar com pessoas brancas, pode ser significado como uma forma de resistência que o negro deveria assumir, para colocar-se em um patamar de igualdade, nas relações sociais com os brancos.

A segunda frase também constitui uma prática educativa e explicita um possível significado social da escolarização: via de mobilidade social ascendente, a qual

possibilitaria tanto mudança na condição de vida do negro, quanto a eliminação de relações sociais racializadas entre a pessoa negra e a branca. No discurso educativo, materializado em interações verbais entre a avó e a participante/informante, isso seria, como o dado sugere, verdadeiro na vida da sua neta.

Tabela 6. O racismo em instituições sociais

Itens	Conteúdos acrescentados
O racismo na minha família de origem...	Minha avó sempre me alertou e desde cedo dizia que eu não me rebaixasse para os brancos. Dizia que eu deveria estudar para ser alguém na vida.
O racismo na família que constituí...	Meus filhos, não são meus filhos de sangue, são filhos do meu marido, eu os criei, são pessoas sensíveis à questão racial.
O racismo nas escolas que frequentei...	Tive alguns entreveros com colegas e professores. Havia uma professora de geografia que insistia em dizer que eu não era negra, pois não havia negros no Brasil, havia sim, dizia ela, 'mulatos'.
O racismo na universidade...	A universidade é um espaço que se pauta pelo politicamente correto, portanto as pessoas têm muito cuidado, a fim de não serem flagradas em atitudes racistas.
O racismo no local onde trabalho...	Trabalho na universidade e percebo o cuidado que as pessoas tem para não serem tachadas de racistas.

Fonte: Lista de complementação de frases preenchida pela participante/informante preta.

Ainda na categoria família, o item referente ao racismo na família que construiu foi por ela completado com foco em seus filhos, enteados, os quais foram caracterizados como pessoas sensibilizadas, ou seja, humanizadas, frente ao racismo contra o negro. Aqui, a participante/informante sinaliza que no mundo concreto não existe uma relação linear entre ser branco e racista. Dito de outro modo, o dado sugere sua perspectiva pessoal de que nem todas as pessoas brancas incorporam o racismo contra o negro.

Essa compreensão é fundamental aos estudiosos do racismo contra o negro, porquanto contribui para a eliminação do viés de que todas as situações sociais de discordâncias e conflitos entre pessoas brancas e negras, perpassadas pelo poder e pela opressão, são, necessariamente, racistas.

Levando em conta o item concernente ao racismo nas escolas de primeiro e de segundo graus, os conteúdos acrescentados pela participante/informante aos itens da

lista de complementação de frases indicam situações de brigas e/ou discussões, travadas pela mesma com alguns de seus colegas e professores, motivadas pelo racismo. Esse dado é um indício de que os conflitos, decorrentes de relações sociais racializadas e do mascaramento do racismo contra o negro, ocorreram na sua trajetória escolar, embora a participante/informante não tenha especificado os graus de ensino em que os incidentes relatados aconteceram.

O mascaramento e a inibição de comportamentos racistas também é exposto nos conteúdos acoplados a itens sobre o racismo na universidade. Esse dado compatibiliza-se com resultados encontrados por Rodrigues (1995), de que o racismo contra o negro está presente no Brasil, mas nega-se ou mascara-se a sua existência.

A última categoria, os itens e conteúdos aditados pela participante/informante, estão apresentados na Tabela 7.

Tabela 7. O racismo como fenômeno social segregador

Itens	Conteúdos acrescentados
O racismo é...	Uma doutrina que tem por base a supremacia de uma raça em relação a outras.
O racismo nas relações sociais em geral...	Nas relações sociais, o racismo se concretiza pela discriminação racial, há uma superposição da população negra nos estamentos mais pobres da sociedade. A população negra apresenta desvantagens, em relação à população não negra, em todos os indicadores sociais.
O racismo na minha vida...	Desde muito cedo entendi que a extrema pobreza em que vivia com a minha família era porque éramos pretos. Fui criada por meus avós, minha mãe trabalhava em casa de família, meus avós eram de Garças e lá os donos são brancos e os empregados são os pretos.

Fonte: lista de complementação de frases preenchida pela participante/informante preta.

Conforme pode ser visualizado, a assimetria entre o branco e o negro é abordada, pela participante/informante, a partir do princípio essencialista de que há uma 'raça' superior às demais, noção pertinente ao racismo científico do século XIX. Esse, continua operando nas relações sociais racializadas contemporâneas, conforme constatado no estudo realizado por Guimarães (2000a).

Os demais conteúdos adicionados aos itens enfocam formas de expressão do racismo que transpassam, estruturalmente, a sociedade brasileira. Algumas também perpassaram a vida de membros da sua família de origem e, conseqüentemente, a sua.

Em suma, a respeito do caráter estrutural do racismo brasileiro contra o negro, os conteúdos conectados aos itens propostos salientam desigualdades sociais, contudo recheadas das raciais, o que acrescenta mais uma situação de desvantagem para o negro.

Compete assinalar a relevância dos dados sobre o caráter estrutural do racismo contra o negro, oriundos da experiência pessoal da participante/informante, porque, no cotidiano, divulga-se e compartilha-se maciçamente apenas a expressão da dimensão relacional desse racismo. Esses dados, entretanto, mostram que a dimensão estrutural do racismo, apesar de pouco difundida e imperceptível para muitos brasileiros, é conhecida pela participante/informante.

6.4. A triangulação

A análise comparativa dos dados decorrentes do emprego da entrevista narrativa, do questionário sócio-demográfico e da lista de complementação de frases apontou inconsistências.

Ao se considerar os dados provenientes do questionário sócio-demográfico e da entrevista narrativa, constata-se que: 1) na entrevista narrativa, a participante/informante discorreu que até os vinte anos de idade residiu em uma casa com seus avós maternos e com a sua mãe, a qual convivia no lar apenas nos finais de semana, porque era empregada doméstica e dormia no local de trabalho, todavia, no questionário sócio-demográfico, pontuou que residia naquela casa com seus avós maternos e com um irmão; 2) na entrevista narrativa, a mesma não verbalizou nenhum conteúdo referente ao seu pai, mas no instrumento mencionado escreveu que ele era trabalhador braçal, analfabeto e que faleceu durante a sua juventude; 3) na entrevista narrativa, há ausência de alusão a qualquer evento que relacione o pai à sua mãe, contudo, no questionário sócio-demográfico afirmou que a sua genitora era pensionista.

Destarte, no questionário sócio-demográfico introduziu um irmão na constelação de sua família de origem e excluiu a sua mãe biológica da composição familiar, ao passo que na entrevista narrativa não fez referências ao mano, fazendo supor que era filha única. Na entrevista narrativa, não forneceu informações sobre o pai, passando a

idéia de que era desconhecido ou de que houve um rompimento no relacionamento com o mesmo, por parte dos membros da sua família.

Para Gaskell e Bauer (2003), as contradições e as inconsistências exigem do(a) pesquisador(a) uma avaliação sobre a origem das diferenças. Sem pretender identificá-las, até porque são vários os determinantes das ações humanas, porém com o intuito de compreender as discrepâncias, formularam-se duas suposições.

A primeira é a de que o pai e o irmão não foram personagens relevantes na vida da participante/informante, a ponto de serem incluídos no discurso que construiu sobre a sua trajetória existencial. Relativamente a sua mãe, apesar de incluí-la em suas falas, na entrevista narrativa, é plausível supor que ela não ocupou o lugar de pessoa significativa e, por isso mesmo, no questionário sócio-demográfico, foi excluída da configuração das pessoas que faziam parte do lar, até os seus vinte anos de idade.

Contudo, conjectura-se que a não constiuição dos pais e do irmão como pessoas significativas, ao longo do percurso escolar e profissional da participante/informante, não justifica as suas exclusões dos seus relatos, verbais ou escritos.

A segunda suposição advoga a omissão deliberada de referências ao pai e ao irmão, durante a sua participação na entrevista narrativa, assim como aquela relativa a sua mãe, no preenchimento do questionário sócio-demográfico.

A partir das suposições, levanta-se a hipótese de que, devido a razões pessoais, as quais não são passíveis de identificação através dos dados disponíveis, inconsistências identificadas até aqui indicam a provável existência de um processo pessoal de negação frente a alguns parentes mais próximos.

Por outro lado, observa-se que, na entrevista narrativa, a participante/informante negou a mãe como tal, apresentando-a como irmã e delegando a maternidade à sua avó. Isso não é explicável apenas pelo fato da genitora só estar presente no lar durante os fins de semana, pois essa situação não elimina a sua condição de mãe biológica, mas a de cuidadora e educadora.

Na entrevista narrativa, negou a existência de um irmão, com o qual morou na mesma casa durante parte do seu ciclo de vida já vivido, conforme declarou no questionário sócio-demográfico. Tal negação, possivelmente, tem uma significação pessoal que não foi captada nesta pesquisa.

Ainda excluiu o progenitor, quando do fornecimento de informações durante a

entrevista narrativa, o que também deve ter uma significação pessoal, a qual não foi desvelada neste estudo. Não obstante, ao escrever, no questionário sócio-demográfico, que o progenitor faleceu durante a sua juventude e que a mãe era pensionista, forneceu indicativos de que o seu pai não era um desconhecido, porém uma pessoa de quem tinha notícias.

Gaskell e Bauer (2003) ainda mencionam que as inconsistências entre dados podem decorrer de limitações metodológicas. De acordo com essa afirmativa, as discrepâncias anteriormente citadas poderiam ser atribuídas à técnica utilizada no estudo e, então, cabe a seguinte questão: será que a entrevista narrativa e os temas empregados na sua condução não proporcionaram à entrevistada um espaço para que falasse algo sobre o seu pai e o seu irmão, conforme o fez no questionário sócio-demográfico?

O número de informações fornecidas pela participante/informante na entrevista narrativa é um indício de que os temas condutores foram abrangentes e, por isso mesmo, abriam espaços para que ela se reportasse ao seu genitor e ao seu mano. Mas, a despeito disso, não fez menção aos mesmos.

Relativamente aos instrumentos, após a realização da entrevista narrativa, eles foram entregues para serem preenchidos. Os mesmos foram preenchidos em outro local, sem a presença da pesquisadora, sem limite de tempo para a devolução. É preciso acrescentar que a participante/informante demorou aproximadamente três meses para devolvê-los à pesquisadora. Supõe-se que o período de tempo decorrido entre o fornecimento de informações na entrevista narrativa e o preenchimento do questionário sócio-demográfico obscureceu, na sua memória, alguns conteúdos que havia verbalizado durante a entrevista narrativa, o que favoreceu a obtenção de outras informações.

A comparação entre dados da entrevista narrativa e da lista de complementação de frases ainda apontou outra contradição: conteúdos da entrevista narrativa indicaram a ocorrência de apenas um incidente racista na vida escolar da participante/informante. Porém, no instrumento já citado, conteúdos sublinham que desavenças incidiram em relacionamentos entre ela, professores e colegas, por conta do racismo contra o negro.

Ainda sobre o racismo, nos dados decorrentes da entrevista narrativa, não há referência a conversas sobre esse tema entre a participante/informante e qualquer de seus parentes, na sua família de origem. Porém, ao completar uma frase, no segundo

instrumento utilizado nesta pesquisa, aludiu a verbalizações de sua avó, dirigidas a sua pessoa, no sentido de que não deveria ser submissa ao branco e que deveria estudar para ser alguém na vida.

Outro aspecto a ressaltar é a caracterização que a participante/informante fez dos seus enteados, como pessoas sensíveis ao racismo, na lista de complementação de frases, sobre o que não discorreu na entrevista narrativa.

As discrepâncias identificadas, anteriormente expostas, conduzem às seguintes afirmações: que outros acontecimentos perpassados pelo racismo contra o negro, além dos descritos na entrevista narrativa, fizeram parte do seu percurso escolar; que, no contexto da sua família de origem, práticas educativas foram empregadas por sua avó, para que se fortalecesse e pudesse vir a se relacionar com pessoas brancas em condição de igualdade; que a recomendação de sua cuidadora para que continuasse os estudos é indicativa da sua confiança no processo de escolarização, como via de superação do lugar social ocupado por uma pessoa negra e pobre, no contexto das desigualdades sociais e raciais presentes na cultura brasileira e que os enteados expressavam, para a participante/informante, um ponto de vista, ou outros comportamentos, indicativos das suas rejeições ao racismo contra o negro.

Verifica-se que frases adicionadas à lista de complementação trazem novos dados, quando comparados àqueles conteúdos verbais obtidos através da entrevista narrativa. Isso demonstra que, ao se empregar diversas fontes na coleta de informações, é possível realizar a integração de diferentes dados, identificarem-se inconsistências ou complementaridades.

Focalizando a lista de complementação de frases, Rey (1999) defende que esse instrumento possibilita ao participante/informante de uma pesquisa a elaboração de conteúdos mais reflexiva e menos imediata, os quais são redigidos para completar as frases propostas pelo(a) pesquisador(a). Esse aporte é aqui tomado como fundamento à interpretação de que os conteúdos acrescentados aos itens propostos, particularmente àqueles referentes ao racismo na escola de primeiro e de segundo graus e ao racismo em sua família de origem, suscitaram, na participante/informante, novas reflexões, emergindo outras informações. Todavia, as mesmas não invalidaram as anteriores, mas as complementaram.

Em síntese, o processo de triangulação ressaltou que o emprego de múltiplas

fontes na geração de dados é importante, pois proporcionou à pesquisadora atentar, com acuidade, para os dados discrepantes, gerou reflexões sobre as inconsistências, oportunizou a avaliação sobre a possibilidade das discrepâncias invalidarem as análises e as interpretações realizadas e permitiu visualizar relações de complementaridade entre os dados produzidos pelas diferentes formas de coleta.

CAPÍTULO 7

ILMA, A PARTICIPANTE/INFORMANTE PARDA

7.1. Descrição da participante/informante

Ilma, sexo e gênero femininos, quarenta e quatro anos de idade na época da coleta de informações, autotranscreveu-se como de cor parda¹. É filha de pai de cor parda e de mãe de cor ‘morena clara’. Seu genitor era taxista e sua genitora realizava as atividades do lar. Suas escolaridades eram de primeiro grau incompleto. É professora universitária, lotada em uma universidade pública, com renda mensal de dois mil e trezentos reais, quando do levantamento de informações. Atualmente, mora só, em casa própria.

7.2. Análise da entrevista narrativa: uma descrição explanatória

7.2.1. Os anos iniciais do ciclo de vida de Ilma

Ilma residiu, durante os doze anos iniciais do seu ciclo de vida, com seu pai, sua mãe, uma irmã e três irmãos, em um bairro de periferia da Cidade E, o Bairro 10. A rua onde se localizava a sua casa “... *era toda cheia de lama...*”. Além disso, três especificidades caracterizavam a população que vivia ao redor de sua residência: “*meus vizinhos eram todos negros e pobres...*” ... “*Inclusive uma grande amiga da minha mãe, que era negra, bem negra mesmo*” ... “... *Os vizinhos, quase todos, não... eram escolarizados*”.

Parda e, conseqüentemente, descendente de negros, Ilma também era pobre:

“*No Bairro 10, nós morávamos numa casa... a frente era de enchimento, o resto de madeira e embaixo era só água*” ... “*Quando chovia ficávamos vendo os bichos pelas frestas... das tábuas...: muçuns, ratos, todos debaixo d’água*” ... “*O nosso quintal alagava, quando chovia alagava*” ... “*Nossa casa era de*

¹ Ilma tem como características fenotípicas a cor parda, os lábios grossos e os cabelos pretos e crespos, critérios empregados nesta pesquisa para selecioná-la como participante/informante parda.

madeira, em cima de um alagado”.

De acordo com Torres (2001), nas sociedades compostas por diferentes etnias, a dimensão classe social corresponde, em muitas situações, à característica étnica dos diversos grupos que a constitui. Os dados anteriormente descritos compatibilizam-se com essa afirmação, pois desnudam o entrelaçamento entre a condição sócio-econômica e a racial da participante/informante, de sua família de origem e da sua vizinhança.

Assim, a pobreza e a marca negra caracterizaram o contexto onde Ilma viveu até os doze anos, porém, adverte-se que essa superposição entre a desigualdade social e a estratificação racial não é generalizável, pois pobres podem pertencer a diferentes etnias. Convém ressaltar, no entanto, que, tratando-se de brancos, o privilégio simbólico conferido pela cor os exime de serem objetos da desigualdade racial.

Outros episódios indicam a condição de pobreza dessa participante/informante, durante a sua infância e parte da adolescência, tais como: a profissão do pai, que era taxista; os afazeres de sua mãe, que cuidava do lar, mas, também, “... *pregava botão, encapava cinto, pregava ilhós*” e a condição sócio-econômica da família, discernível a partir de indicadores como, por exemplo:

“Dificuldades sociais..., deixe eu pensar: ... muita dificuldade na infância, porque era de uma família com cinco filhos” ... “As nossas dificuldades eram, principalmente, financeiras...” ... “Minha madrinha e o seu marido, um profissional da Área E, foram pessoas que sempre ajudaram a minha família” ... “Tinham um bom nível de vida, então, em todas as nossas dificuldades recorriamos a eles, que eram ótimos”... “Quando alguém da minha casa precisava de atendimento médico... a minha madrinha e o meu tio iam até a minha residência buscar a pessoa que necessitava de ajuda...”.

Vê-se, pois, que a escassez de recursos financeiros proporcionou a busca de auxílio e a obtenção do apoio social de uma tia, de quem era afilhada, e do seu marido, nas situações cotidianas em que obstáculos deveriam ser superados.

Apesar da pobreza, a família de Ilma possuía melhor condição econômica que os vizinhos: “*no meio onde vivia, lá no Bairro 10, éramos a família que tinha melhor condição de vida*” ... “*... a nossa casa era a única que possuía televisão*” ... “*Então, toda a molecada da vizinhança ia assistir lá em casa*”.

Prilleltensky e Austin (2001) afirmam que a colaboração é um valor relacional e,

como tal, envolve a solidariedade. Os dados descritos indicam que, naquela comunidade pobre, a amizade e a solidariedade ocorriam, notadamente diante das carências que poderiam ser superadas através do compartilhamento de objetos. Dessa forma, os pais de Ilma estenderam o entretenimento a outras crianças da vizinhança, cujos patamares financeiros não permitiam a propriedade daquele instrumental. O partilhar a televisão sugere um modo de vida mais coletivo, solidário e menos individualista, no seio da comunidade onde a entrevistada e seus familiares residiam.

Além do lazer propiciado pela televisão, Ilma brincou muito:

“Durante a minha infância no Bairro 10, a molecada ia toda para o nosso quintal, que era enorme, daqueles assim, sabe?” ... “... Brinquei mais de carrinho, de empinar papagaio..., jogar peteca com os meninos, porque tinha muito menino na rua” ... “Pulei corda” ... “Cresci brincando com meninos, junto com meninos!” ... “Nas tardes de chuva, sentávamos na sala para assistirmos televisão”... “Quando o quintal estava seco, brincávamos de bola”.

A entrevistada justificou porque as brincadeiras, das quais participava, eram compartilhadas com meninos: *“de menina, éramos eu, a minha irmã e mais umas duas... que moravam mais adiante” ... “Contudo, nós brincávamos pouco” ... “Brinquei muito pouco de boneca”.*

Alguns parentes também contribuíram para o lazer de Ilma: *“minha madrinha e meu tio também nos levavam para passear, pois tinham carro” “Nós íamos passar as férias na casa de tia Tatiana, que sempre foi uma tiazona para todos”.*

Referindo-se àquela etapa da sua vida, a participante/informante discorreu que *“quando eu não estava na escola, estava no quintal...” ... “Brincávamos muito no quintal, porque o papai não deixava nós irmos para a rua”.* Embora não tenha mencionado a ocorrência de atos violentos no Bairro 10, supõe-se que os mesmos ocorriam naquele local, porque, ainda hoje, esse bairro, majoritariamente constituído por negros e pobres, tem, dentre os seus moradores, alguns envolvidos em noticiários policiais, por participação em brigas, em assassinatos, em depredações, em estupros, em roubo, em furto e, ainda, por envolvimento no tráfico e uso de drogas.

Tal especificidade remete à situação dos negros após a abolição da escravatura, quando foram jogados na rua, sem emprego, sem escolaridade e sem perspectiva de escolarização. A situação marginal desembocou na miséria social, que atravessou o

século XX e proporcionou o envolvimento de um razoável contingente de negros em ações denominadas de anti-sociais, as quais adentraram o século XXI.

Destarte, a admissível presença dos intitulados de marginais ou desordeiros, no Bairro 10, pode ser um dos fatores responsáveis pela conduta proibitiva do genitor de Ilma, a qual impedia que as suas crianças transitassem pela rua onde moravam. Provavelmente, tal restrição decorria do seu intuito de protegê-las de um possível envolvimento com pessoas de má reputação e do aprendizado de condutas social e eticamente reprováveis. Enfim, pode-se supor que a violência, presente naquele bairro, era um dos pontos de referência a partir do qual o pai de Ilma estabelecia um critério para orientar a prática de criação de filhos, relacionado ao controle do comportamento de ir e vir das crianças, no referido bairro. O dado de que “... *meu pai tinha muito medo que nos perdêssemos*”, dá suporte à interpretação acima realizada.

Apesar dessa restrição, Ilma conviveu e brincou com crianças, o que colaborou para que significasse a sua meninice de forma positiva: “*é..., não..., não foi uma coisa ruim, minha infância não foi ruim*” ... “*Tive uma vida saudável*”.

A entrevistada abordou a sua origem étnica: “*a minha avó paterna era uma escrava liberta, filha de escravos*” ... “*Não sei bem, sei que meu pai dizia que ela era uma negra muito bonita*” ... “*Meu pai era filho de escravos, de... escravo liberto*”. Também descreveu características fenotípicas de membros da sua família de origem, “*meu pai era bem moreninho mesmo, cabelo bem pinchai*” ... “*Meus irmãos são todos morenos de cabelo pinchai...*”, especificando, ainda, a textura dos próprios cabelos: “*ele sempre foi muito cheio, muito armado*” ... “*Era o maior trabalho, mamãe fazia touca para ele ficar mais assentadinho*”.

Esses dados apontam a presença negra e escravizada na Região Amazônica, denunciando a falsidade da afirmação, presente na imaginação de muitos brasileiros, de que, naquela localidade, a colonização portuguesa foi empreendida apenas com a mão-de-obra escrava dos povos indígenas. Sobre o assunto, Bezerra Neto (2001) expõe:

“*Todavia, restringir nossa compreensão do processo de ocupação portuguesa da dita região unicamente em função de uma economia extrativista baseada na exploração do trabalho dos índios parece ser uma leitura empobrecida desta mesma realidade, uma vez que não dá conta de que o processo de colonização lusa na Amazônia implicou igualmente no estabelecimento de uma economia e sociedade lastreadas em atividades agrícolas e criatórias voltadas para o mercado, explorando igualmente o trabalho cativo dos índios e, sobretudo, o trabalho escravo de*

origem africana” (p. 17).

No Brasil, ser descendente de escravos não constitui novidade, porém, o dado produzido nesta pesquisa decorre da vida concreta de pessoas. A descendência negra de Ilma, bem como os aspectos do seu estilo de vida já abordados, clarificam a condição estrutural do racismo contra o negro no Brasil, ou seja, as implicações da escravização de africanos na vida de seus descendentes, nos séculos XX e XXI. Como se verifica, dados já expostos revelam desigualdades sociais e raciais que perpassam a vida de negros, as quais são inerentes à formação econômico-social do nosso país. Essas desigualdades conformaram os contextos social e familiar da participante/informante, durante os anos iniciais do ciclo de vida já vivido pela.

Tanto assim que o seu cotidiano estruturou-se em um ambiente de pobreza, também identificável na escolarização do seu genitor, *“papai... só era alfabetizado, mas gostava muito de leitura”*, e na sua ocupação, *“meu pai passava muito tempo viajando, porque ele era praticista”*. Essa profissão definia o seu contato com a companheira e com os filhos: *“às vezes, só retornava para casa no final de semana”*. Contudo, a entrevistada enfatizou que *“...ele sempre foi uma pessoa muito afetiva”*.

A atividade de trabalho do genitor da entrevistada propiciava o suprimento financeiro da família: garantia de residência fixa, de alimentação e da presença da mãe, diuturnamente, criando as crianças e as educando. Mas há indicativos da restritiva condição social e econômica na qual Ilma viveu, durante a infância e parte da sua adolescência:

“Não me vestia bem..., não tinha acesso ao..., a..., não ia muito ao cinema, não tinha um lazer, porque a nossa família era muito pobre” ... “A minha mãe tinha muitas irmãs e geralmente alguma delas ajudava a tomar conta de nós” ... “Em minha casa, mamãe nunca estava sozinha”.

Os episódios relatados indicam que se houvesse maior circulação de dinheiro no lar, haveria mais oportunidades para o lazer e melhores indumentárias. A presença de tias no dia-a-dia daquele lar, colaborando na tarefa de cuidar das crianças, sugere a ausência de recursos financeiros para a contratação de uma pessoa, com a finalidade de auxiliar a mãe da entrevistada na execução das tarefas domésticas.

Não há dados que indiquem a presença de brigas e conflitos no mundo familiar da participante/informante, durante o período em que o lar contou com a presença da

sua progenitora. Ilma, inclusive, expôs a qualidade do relacionamento entre os irmãos: *“éramos cinco filhos muito unidos” ... “Os cinco brincavam juntos”*.

O contexto de pobreza e de estratificação étnica não impediu que os seus pais dessem relevância à escolarização dos filhos: *“no Bairro 10, fomos a única família na qual..., fora umas outras para lá..., todos os filhos estudaram e conseguiram concluir a faculdade...”*.

7.2.2. Um novo evento na vida da família de origem de Ilma

No início da sua adolescência, aconteceu uma modificação na composição familiar: *“...a minha mãe... morreu quando eu tinha doze anos...”*. Do ponto de vista teórico, esse evento significou o que Mishler (2002) intitulou de ponto de virada, ou seja, um acontecimento produtor de mudanças, tanto nas ações quanto nos sentimentos da pessoa. De fato, o falecimento da sua genitora transformou o estilo de vida de Ilma.

Os dados de que *“minha mãe sempre esteve muito próxima de nós enquanto estava viva”* e de que *“antes da minha mãe morrer, não fazia nada dentro de casa”*, podem ser significados como um ‘divisor de águas’, indicativo de mudanças no seu curso de desenvolvimento.

Em primeiro lugar, destaca-se que uma brusca ruptura incidiu sobre o processo interativo entre a entrevistada e a sua mãe. A impossibilidade de restabelecimento desse vínculo pode ter gerado, no repertório da participante/informante, um sentimento de abandono e de tristeza. Embora essa suposição se configure a partir de dados ausentes, é importante destacar que durante o momento da entrevista, no qual ela abordou a morte de sua mãe, também verbalizou: *“olha, eu vou chorar...”*. Assim o fez e, após alguns minutos de silêncio, exclamou que *“foi uma época muito difícil, muito difícil mesmo”*. Esses conteúdos sugerem que hoje, ao situar-se em um evento passado, especificamente no falecimento de sua mãe, o sentimento de tristeza ainda emerge.

7.2.3. O novo estilo de vida da família

A morte da genitora, no início da adolescência da entrevistada, modificou a composição da família de origem, que se manteve como unidade nuclear, porém passou a ser composta pelo pai e pelos filhos. Ainda produziu mudanças nas suas atividades de vida diária, nas de seus irmãos e o adoecimento do seu pai. Tais ocorrências implicaram

em outras modificações na composição familiar, por mais de uma vez, e, ainda, em mudanças de locais de residência, conseqüentemente, de casas.

A despeito disso, não houve alteração no modo de convivência entre os irmãos: “... eu e meus irmãos continuamos a fazer tudo juntos...” ... “Dentro de casa, continuamos muito unidos” ... “Éramos uma família muito unida..., um pelo outro” ... “Prometemos que não íamos...”. Aliás, a unidade familiar, o vínculo de proximidade e a cooperação entre os membros da família configuraram uma relevante permanência, a qual se postergou por toda a adolescência da entrevistada.

Abordando-se as novas atividades constitutivas da vida diária de Ilma, e de seus irmãos, salientam-se, agora, algumas referentes a afazeres domésticos, garantidoras da sobrevivência física e psicológica dos membros da família. Concernente à sobrevivência física, dados fornecem indícios de reestruturações no contexto familiar:

“Aí é que está, depois que nós ficamos sozinhos o papai colocou mais regras” ... “Todo mundo tinha que fazer alguma coisa...” ... “E..., eu fiquei responsável pela casa, porque era a mulher mais velha dos irmãos...” ... “Dividia com a Ilze, minha irmã, a parte da cozinha, pois estudávamos em turnos diferentes: eu à tarde e ela pela manhã.” ... “Cozinhava e quando a Ilze chegava da escola lavava a louça”.

Cozinhar para todos foi um empreendimento bastante difícil para Ilma, porque jamais o havia realizado: “Não sabia nada, aprendi a fazer comida naquela época” ... “Tive que aprender na marra” ... “...A comida queimava, todo mundo brigava comigo: **‘você não sabe cozinhar, não sei o quê, vá aprender’**”.

Bastos (2001) salienta que as atividades domésticas, relacionadas às tarefas de limpeza dos instrumentos concernentes à alimentação e à de elaboração da comida a ser consumida, inscrevem um modo de partilhar, configurador de práticas sociais, no seio da família. Conforme a pesquisadora, essas práticas transformam-se no tempo, alterando o padrão de interações entre os membros da referida instituição social, notadamente nas atividades de trabalho.

Dados sobre modificações nas práticas sociais e educativas na sua família, já citados, coadunam com Bastos (2001), pois se observa que, após o falecimento da mãe, houve uma reorganização das atividades familiares cotidianas. Essa, envolveu Ilma e sua irmã em trabalhos domésticos, implicando em mudança na qualidade das interações

entre a participante/informante e seus familiares, expressa nas suas insatisfações frente à comida elaborada por Ilma. Mas, naquele período, sua madrinha lhe forneceu apoio social: *“depois que a minha mãe morreu, a tia Tereza, minha madrinha, praticamente nos assumiu”* ... *“Teve época em que ela fazia comida para nós”* ... *“Tia Tereza ensinou-me a cozinhar algumas coisas”* ... *“Tia Tereza sempre ficou muito perto de nós”*.

Em uma etapa posterior, foi necessário reordenar os afazeres de Ilma:

“Houve uma época em que eu e a minha irmã estudávamos pela manhã..., então passamos a comprar comida em um restaurante..., no Bairro 10” ... *“Todos os dias íamos comprar a marmita e levá-la para casa”* ... *“Porém isso foi mais tarde, quando já tínhamos carro”* ... *“O Igor, meu irmão mais velho, ia dirigindo”*.

É relevante acrescentar que o carro era apenas um instrumento de trabalho do seu pai: *“nunca... tivemos carro”* ... *“Só muito posteriormente o papai comprou um, mas era para usar como táxi, não era ...”*. Isso equivale dizer que, da infância à adolescência, não houve disponibilidade desse meio de transporte para Ilma e seus irmãos deslocarem-se aos diferentes pontos da cidade, quer visando ao cumprimento de atividades cotidianas, quer para o lazer.

Retornando às modificações decorrentes do falecimento da mãe da entrevistada, o adoecimento de seu pai foi outro incidente crítico que provocou alterações no meio familiar: *“a adolescência é que foi difícil, porque não tinha a minha mãe... e... o meu pai ficou muito... nervoso...”* ... *“Lembro-me..., o meu pai, uma vez, teve uma crise de ansiedade, precisou ir ao médico e tomar remédios...”*.

Merece enfatizar que, a despeito da sua condição de saúde, o progenitor de Ilma continuou a realizar sua atividade profissional e, em decorrência, ausentava-se do lar: *“após a morte da minha mãe, meu pai viajava muito”*. Os filhos, então, ficavam sozinhos a maior parte da semana: *“... nós ficamos assim: meio soltos, os filhos meio abandonados, meio largados mesmo”*. Para cuidar da participante/informante e dos seus irmãos, uma parenta veio morar com a família, a qual, temporariamente, se transformou de família nuclear em família ampliada: *“após a morte da minha mãe e o adoecimento do meu pai, a minha avó materna foi lá para casa”*. Essa nova presença, naquele lar, foi transitória: *“mas ela não era muito afetiva”* ... *“... Então nós falamos para o papai que*

preferíamos ficar sozinhos, juntos”.

Além de recusarem a presença da avó materna no lar, a entrevistada, seus irmãos e seu pai abdicaram do relacionamento com as tias maternas: *“nos afastamos da família da minha mãe, porque quando ela faleceu as minhas tias levaram um bocado das suas roupas e jóias” ... “Ficamos muito magoados e resolvemos cortar relações”.*

Todavia, os vínculos afetivos com as parentas paternas permaneceram. Uma tia e primas contribuíram para a manutenção da unidade familiar da participante/informante, auxiliando o seu pai a cuidar dos filhos:

“Depois da morte da minha mãe, tia Tatiana também vinha de vez em quando ficar conosco..., assim como minhas primas por parte... de pai” ... “As minhas primas paternas chegaram a morar conosco... por mais de cinco anos... e nos ajudaram”.

As primas realizavam as tarefas do lar que lhes eram delegadas, porém, em contrapartida, o genitor de Ilma responsabilizou-se pela escolarização das mesmas: *“em retribuição, o papai as auxiliava, colocando-as para estudar, ao tempo em que elas tomavam conta de nós”.* Note-se que a inserção dessas parentas naquela família motivou-se na necessidade de um apoio social que contribuísse nas lidas domésticas. Por outro lado, o suporte fornecido pelas primas fundamentou-se em uma relação de troca, em um princípio de reciprocidade e não em uma relação de exploração.

A mudança de locais de residência foi uma outra modificação no estilo de vida de Ilma:

“Um ano depois que a minha mãe morreu mudamos lá para... o Bairro 12” ... “Não, primeiro fomos lá para o Bairro 13” ... “...Também era uma taberna e a casa era bem..., bem pobre” ... “... Ela ficava ao lado da taberna que o papai arrendou” ... “Morávamos na casa, mas ela era... muito ruim” ... “Só passamos seis meses, porque ninguém agüentou” ... “Os meninos diziam até que a casa era mal-assombrada” ... “Todo mundo via coisas, mas eu nunca vi” ... “Era uma casa de esquina...” ... “A taberna era de esquina e de um lado não tinha vizinhos, só havia no outro lado” ... “Depois... passamos um ano no Bairro 12” ... “Era uma taberna que o papai arrendou e a casa... ficava ao lado do estabelecimento comercial”.

Embutida nessas mudanças de locais de residência e, conseqüentemente, de

casas, está a mudança de profissão do seu pai. Com o aluguel de tabernas, passou a ser um pequeno comerciante, realizando um trabalho que o fixava próximo da casa em que residiam. Isso, provavelmente, relacionava-se a duas questões: 1) a sua condição de saúde, abalada por um distúrbio psicológico, possivelmente o impediu de continuar a exercer a profissão de taxista e de ausentar-se do lar, por um período relativamente longo; 2) a atividade de comerciante desempenhada em uma baiúca, colada à sua residência, permitia que estivesse próximo aos filhos, pudesse educá-los e controlá-los cotidianamente.

Em resumo, o conjunto de dados sobre os acontecimentos que sucederam o falecimento da mãe da entrevistada indica transformações na vida dos integrantes daquela família; rompimentos com parentas maternas; afastamento do convívio com a vizinhança do Bairro 10, como, por exemplo, com as crianças com as quais Ilma brincava, e o distanciamento de Acácia, vizinha e amiga, que auxiliava a sua genitora, *“depois que mudamos do Bairro 10, afastamo-nos um pouco da Acácia”*, pessoa positivamente avaliada por Ilma, *“Acácia era uma pessoa super agradável, não era brigona e brincava conosco”*. Enfim, uma ruptura com o modo de morar e estilo de vida anteriores.

Dessas alterações, derivou outro jeito de viver, caracterizado pelo isolamento social da participante/informante, como sugerem os seguintes dados:

“No Bairro 13, não consegui fazer amizade com ninguém” ... “Não me dava com ninguém” ... “Sempre tinha muita dificuldade em fazer amizades” ... “Era só do estudo para casa, do estudo para casa” ... “Ficava dentro de casa” ... “Não tinha muitas amizades..., eu não tinha grupo de amigos”.

Ao passar a residir no Bairro 12, o seu isolamento social foi atenuado, pois, conforme declarou: *“no Bairro 12, eu consegui fazer amizade com umas... pessoas que moravam em frente e que, também, não tinham mãe”*. Dessa amizade, surgiu o primeiro namorado, aos 17 anos. O interesse de Ilma pelo rapaz a fez tornar-se ativa, chegando mesmo a empregar uma estratégia de enfrentamento de luta, com o objetivo de ser notada: *“eu ajeitava a porta da casa para as suas irmãs verem que eu a arrumava” ... “Ele começou a se interessar” ... “Pedi para namorar” ... “Aceitei”*. Esse dado indica que a sua dificuldade em se relacionar com as pessoas passava por um processo de transformação, gerado pelo seu interesse em construir relações amorosas.

Todavia, naquele momento da sua adolescência, a permissão para um namoro deveria ser dada por seu pai, *“só que... ele tinha que falar com o papai: foi lá e... falou”*. Inicialmente, o namoro não foi bem aceito pelos seus pais e também durou pouco: *“no período do vestibular..., acabei terminando o namoro, porque... ele era muito mais velho do que eu, dez anos mais velho que eu...”*.

O interesse por relações amorosas expõe três importantes aspectos: a construção de amizades, a ocorrência do primeiro namoro e a obediência a normas familiares. O acatamento a uma delas, consentimento do pai para o namoro, clarifica que a autoridade paterna impunha padrões de comportamento e de seguimento de instruções, os quais deveriam ser incorporados e respeitados pelos filhos.

Esse controle parece, também, se relacionar com o fato do genitor colocar-se como o único responsável pela criação dos filhos e de suas respectivas trajetórias, enquanto estivessem sob a sua guarda. Há dados que subsidiam essa interpretação: *“durante a minha infância e a minha adolescência, meu pai nos educava de um modo muito rigoroso e nos controlava muito” ... “Até então, meu pai tinha muito medo, por ser a mais velha das meninas”*.

Quando residiam no Bairro 12, o pai da entrevistada adquiriu um lote e, então, concretizou-se a possibilidade de possuírem a casa própria: *“no final do científico, o papai comprou um terreno, no Bairro 14, e construiu a casa”*.

A referida aquisição é indicativa de que o empreendimento comercial do genitor da participante/informante o fez prosperar, no plano financeiro, pois, como um pequeno comerciante, angariou recursos, comprou um terreno, construiu uma casa e continuou a manter todos os filhos na escola.

Durante a construção, os membros da família negociavam e planejavam como deveriam ser os cômodos da casa e, conjuntamente, supervisionavam a edificação da futura residência:

“... Íamos para lá juntos, dávamos palpites na casa, falávamos como queríamos os cômodos, tarará, tarará” ... “Na casa que construiu, o papai mandou fazer uma cozinha enorme, porque era... no horário das refeições que nos reuníamos” ... “Almoçávamos juntos, era uma coisa que o papai fazia questão...”

A juventude da entrevistada transcorreu na nova casa. Nesse período, ela já era universitária e a composição familiar havia se ampliado, porque seu irmão mais velho

casou-se e, com a sua companheira, continuou a residir na casa do seu pai.

Também ocorreram mudanças na convivência e nas interações entre os membros da família, porque houve um distanciamento entre os irmãos, *“quando entrei na faculdade, meus irmãos já estavam na universidade”* ... *“Era... cada um por si...”* ... *“Realmente tínhamos pouco contato...”*. Ademais, a presença da cunhada no dia-a-dia da família ocasionou desavenças, *“quando ela foi morar conosco, brigávamos porque sentíamos ciúmes dela com meu irmão...”*, e, também, a relação entre Ilma e sua irmã tornou-se belicosa: *“eu brigava muito com a Ilze”*.

Em que pesem as desavenças, a entrevistada permaneceu residindo na casa do seu pai até casar-se, o que aconteceu dois anos após ter concluído o curso de graduação.

7.2.4. Inserindo-se na escola e completando o ciclo formal de estudos

Ilma ressaltou que a sua mãe alfabetizou todos os filhos: *“foi ela quem nos alfabetizou, ensinou aquele bê-á-bá”*. Mas não há dados que esclareçam se isso ocorreu antes da participante/informante freqüentar uma instituição de ensino.

A sua trajetória escolar começou *“...em uma escolinha particular, com turmas de alfabetização, jardim, essas coisas”*. Apesar de relatar que *“a minha primeira escola foi um externato, uma escolinha pequena, de bairro, a Escola 2, localizada no Bairro 10, onde também morávamos...”*, ela freqüentou duas escolas, ao mesmo tempo: *“fiz o jardim e a alfabetização na Escola 1... e, conjuntamente, a primeira série na Escola 2...”*. É razoável conjecturar que essa situação perdurou apenas durante o seu primeiro ano escolar, pois a entrevistada não mais se referiu à Escola 2 e, ainda, acentuou: *“continuei na Escola 1 durante todo o curso primário”*.

O contexto familiar, enquanto pano de fundo sobre o qual o seu percurso no ensino primário transcorreu, favoreceu o engajamento da entrevistada nos estudos: *“... Enquanto a minha mãe era viva ela acompanhava-me nos estudos”* ... *“Dava aulas para todos os filhos”* ... *“Fazia o dever de casa conosco”* *“Então, era uma coisa que... contribuía para que nós nos saíssemos bem, sempre bem”*. Além dessa tarefa educativa, a mesma acompanhava os filhos no trajeto da casa para a escola e vice-versa: *“ela ia nos buscar e nos deixar na escola...”*.

Desse modo, a genitora da participante/informante dedicava especial atenção à vida acadêmica dos filhos, embora portasse um problema de saúde. Isso requeria a

presença de outros em sua casa, para ajudá-la a cuidar das crianças:

“Em minha casa, mamãe nunca estava sozinha, por isso eu tive muito contato com as minhas tias...” ... “Praticamente fomos criados por elas, porque minha mãe também era... doente” ... “De vez em quando ela adoecia e sempre tinha que ter alguém para ajudá-la” ... “A Acácia, que era nossa vizinha e muito amiga dos meus pais, tomava conta de nós, quando a mamãe precisava”.

O dia-a-dia da mãe de Ilma, portanto, era transpassado pela circunstância da enfermidade, configuradora de um obstáculo para que cumprisse as diferentes tarefas do lar. Todavia, contando com o apoio social de parentes e vizinha, priorizou, como cuidado a dispensar aos seus filhos, os afazeres ligados ao processo de escolarização dos mesmos, em detrimento de outros trabalhos domésticos, os quais eram realizados pelas pessoas que a auxiliava nas lidas cotidianas.

Essa escolha está imbricada na noção cultural e contemporânea de infância, que, de acordo com Bastos (2001), elege a atividade escolar como o centro da vida da criança. A citada autora ressalta que essa noção de infância, ancorada no trabalho escolar, o concebe como elaborador da aquisição de conhecimentos, propiciador de treinamento e instigador do desenvolvimento de uma rotina de trabalho. Também acrescenta que, de acordo com a referida noção, o alcance das contribuições da vida escolar efetivar-se-á em um futuro repertório, capaz de gerar maior produtividade do ex-escolar na esfera ocupacional, em um momento posterior do seu ciclo de vida: a idade adulta.

Essa noção de infância consolida uma visão pragmática e comprometida com a idéia do ser humano como força produtiva. Se assim o é, à instituição escolar compete apenas a formação do ser humano para o trabalho, o que a caracteriza como um espaço para treinamento de conteúdos acadêmicos e a infância como um período de domesticação das crianças para o labor. Esse deve ser compatível com necessidades sociais geradas pelo capitalismo, característico do mundo neoliberal globalizado. Será que apenas essa demanda justifica a existência da escola como agente de socialização?

Além do objetivo de formar profissionais de acordo com a formação econômico-social capitalista, ainda é preciso que a escola funcione como um espaço propiciador de formação da cidadania e do compromisso ético necessário, por exemplo, ao respeito, à consideração e à expressão das diferentes peculiaridades étnicas.

Retomando a prática familiar de cuidar dos filhos, supõe-se que a progenitora da entrevistada, de sua infância até um momento da adolescência, selecionou, como tarefa prioritária de criação dos filhos, as práticas ligadas à vida escolar dos mesmos, talvez porque visualizasse o processo de escolarização formal como um modo de acesso à mobilidade social vertical.

Outro conjunto de dados possibilita afirmar que a frequência e a continuidade da participante/informante, e dos seus irmãos, na escola, era incentivada não apenas pela mãe, enquanto viveu, mas, também, pelo seu pai. Tanto é que, ao se referir ao seu desempenho nos estudos durante a infância, a entrevistada relatou:

“Algo que contribuía muito para com o meu interesse pelo estudo é que o meu pai gostava muito de livro” ... “Líamos muito, todo o tipo de livro, jornal, revista, livro de história, livro” ... “Meu pai sempre se esforçou com o intuito de dar tudo, de não faltar nada para a escola”.

Esses indícios do envolvimento paterno na escolarização dos filhos revelam a complementaridade de papéis, quando se consideram os pais de Ilma como as pessoas responsáveis pela criação dos seus filhos. Inclui-se, nessa prática, o suporte necessário à aquisição de conhecimentos e ao desempenho acadêmico.

Provavelmente, os genitores da entrevistada divisavam um futuro para seus descendentes, permeado pela competência adquirida durante os anos escolares. Não é irreal presumir-se que, para aqueles pais, a capacitação que a escola poderia fornecer aos seus filhos os habilitaria a superarem adversidades decorrentes da pobreza e da diferenciação étnica, através das suas inserções em trabalhos qualificados. Os mesmos, geradores de melhores salários, propiciariam os seus acessos a bens e recursos, e, desse modo, na idade adulta, os tornaria aptos a modificarem o modo de vida característico da condição de pobreza e da estratificação étnica a que estiveram expostos, em momentos anteriores dos seus ciclos de vida já vividos.

Destaca-se que ao se referir à disponibilidade de materiais para leitura em casa, Ilma pontuou: *“na infância, ter livros em casa ajudava muito a nos empenharmos nos estudos, porque o ensino em si não era lá essas coisas”.*

Resultados de uma pesquisa realizada por Chaves (1986), na cidade de Belém (PA), indicaram que as escolas públicas de primeiro grau, estaduais e municipais, eram freqüentadas por crianças pertencentes a uma população pobre. Além disso, essas

escolas também eram pobres, em termos da estrutura física, dos recursos materiais para a prática pedagógica, da precária formação dos professores e dos seus baixos salários.

Tais achados compatibilizam-se com os dados anteriormente citados, os quais trazem, de forma implícita, a informação de que a escola pública que Ilma frequentou na infância, localizada em um bairro de periferia da Cidade E, era pobre e caracterizava-se pela baixa qualidade do ensino. É oportuno salientar que Ratcliffe (2000) menciona como uma das características do racismo do meio ambiente a qualidade dos serviços disponíveis nos bairros habitados pelas ‘minorias’.

Assim, competia aos pais da participante/informante suprir algumas deficiências da instituição escolar. Para tanto, disponibilizavam, no próprio lar, o acesso dos filhos aos livros. Ademais, o pai comprava o material escolar necessário e a mãe materializava a sua ajuda através do acompanhamento doméstico nas tarefas escolares. O progenitor também ressaltava a relevância da escolarização; *“papai dizia que era uma coisa muito importante, que o estudo era mais importante que qualquer outra coisa”* ... *“Ele sempre disse isso”*.

Dividindo tarefas e responsabilidades, os seus genitores criaram condições para que os seus filhos, crianças pobres que frequentavam uma escola com insuficiência de recursos, se interessassem pelos estudos e alcançassem um desempenho acadêmico que os permitissem avançar, através da aquisição de conhecimentos e das conseqüentes promoções para séries mais avançadas.

Resumindo, completar os anos escolares relativos ao ensino primário foi uma realização da entrevistada, porém o seu desempenho acadêmico contou com uma infraestrutura familiar. A mesma estendeu-se do apoio social fornecido por suas tias e uma vizinha à mãe de Ilma, para que a mesma pudesse dispensar atenção à escolarização dos seus filhos; aos discursos do pai sobre a importância do estudo para a vida prática, até a disponibilidade, no lar, de um conjunto de instrumentos para a leitura, objetivando-se criar situações que oportunizassem o contato das crianças com vários conteúdos educativos.

O mérito da participante/informante em concluir o curso primário implicou em seu ingresso no curso secundário, que, àquela época, só se realizava através de uma seleção, aqui entendida como um primeiro exame vestibular. Ilma se submeteu a essa avaliação e foi aprovada: *“fiz admissão e o ginásio na Escola 3...”*.

Foi durante o ginásio que o racismo dirigido à entrevistada ocorreu. Dados sobre a segregação entre os estudantes fundamentam tal afirmação:

“No ginásio, realmente eu não tinha amigos brancos” ... “No ginásio e no científico eu tinha poucos amigos, tinha pouquíssimas pessoas...” ... “Parando para pensar..., as minhas duas amigas, a do ginásio, que me acompanhou durante quase todo o ginásio, e a do científico, também eram negras” ... “Morenas..., mais morenas do que... mais para o negro do que para o branco...”.

Esses conteúdos são indicadores da presença de discriminação racial entre as estudantes na escola, pois, no plano da convivência social, quando frequentou o curso secundário e o colegial, a entrevistada permaneceu apartada das colegas, exceto de duas negras. Através da discriminação indireta, que dissimula o racismo e o torna invisível, instaurou-se uma barreira que separava as negras das demais colegas.

Segundo Oliveira (2004), o preconceito racial é revelado, mesmo naquelas situações em que uma pessoa quer escondê-lo. Logo, de forma compatível com essa afirmação, a segregação entre colegas, que ocorreu na escola onde Ilma estudou, é um exemplo de discriminação indireta e, conseqüentemente, do racismo sutil, expresso no bloqueio aos relacionamentos interpessoais entre todas as estudantes. Dessa forma, o preconceito se manifestou de modo não aparente, ou até imperceptível, conferindo um caráter seletivo à expressão do racismo no espaço escolar.

A discriminação indireta, conceituada por Oliveira (2004) como uma prática social empregada por pessoas para ocultar o preconceito racial, envolve, dentre outras coisas, o reconhecimento do outro. A inexistência de relacionamentos interpessoais com a quase totalidade dos colegas, que abrangeu a trajetória da participante/informante durante o período em que cursou o ginásio e o científico, é indicativa da indiferença das mesmas para com a entrevistada e, por conseguinte, da ausência do seu reconhecimento como uma pessoa portadora do direito à interação com todos os companheiros na escola. Usurpar do negro um direito é característica básica do racismo.

Embora objeto do racismo contra o negro na escola, esse fenômeno foi invisível para Ilma: *“talvez até tivesse sofrido, mas nunca, nunca percebi, porque eu cresci no meio de gente que era da mesma cor ou até mais negra que eu”.*

Torres (2001) assinala que nos países da América Latina, nos quais há muita

mestiçagem na composição étnica da população, e, também, nas cidades onde os negros não estão reunidos em um mesmo bairro, destinado apenas a pessoas dessa etnia, há menos oportunidade de conscientizarem-se da sua pertença a um grupo socialmente diferenciado. Considerando-se que no Brasil e, especificamente, na Cidade E, há um grande espectro de mestiçagem, com vários tipos humanos residindo e/ou transitando em espaços públicos comuns, é pertinente concordar com as afirmações da pesquisadora acima referida.

Os fatores apontados por Torres (2001) parecem ter contribuído para que Ilma não desenvolvesse uma consciência sobre o seu pertencimento a um grupo discriminado no plano racial, o que, possivelmente, refletiu-se na invisibilidade do racismo dirigido à sua pessoa. Porém, é valioso ressaltar que a entrevistada não negou essa possibilidade, apenas afirmou que nunca percebeu.

A invisibilidade do racismo a ela dirigido, bem como o fato de conviver maciçamente com pessoas negras, ao longo da sua infância e adolescência, não a eximiu de ser racista, nesses momentos do seu ciclo de vida já vivido:

“Acho que eu era racista durante a minha infância e adolescência” ... “Durante a minha infância e a minha adolescência, minha irmã tinha uma amiga que era... bem, bem, bem, bem pretinha... e dizíamos assim: ‘ah, ela é preta, pretinha’” ... “Mas até consegui me relacionar com ela, só que ela era a pretinha, ela era a pretinha”.

O racismo entre adolescentes negros não é um tema constitutivo das agendas de pesquisas, embora os dados supracitados indiquem a presença do fenômeno no cenário brasileiro. Na literatura consultada, encontrou-se apenas um trabalho realizado com um grupo de adolescentes, em uma instituição de ensino, o qual revelou a presença do racismo entre aqueles estudantes negros (Chaves, 2003a). A discriminação racial manifestou-se no grupo, através de ações racistas, verbais e não-verbais, dirigidas ao adolescente mais preto. A ocorrência dessa subjugação, em outros espaços da escola, também foi relatada pelos adolescentes.

Retomando os dados deste estudo, anteriormente descritos, supõe-se que ao rotular a amiga de ‘preta’, a participante/informante estava empregando uma estratégia para diferenciar-se da mesma, embora pertencesse ao mesmo grupo étnico. Distinguir-se do preto, então, tal como salientado por Chaves (2001), é indicativo de um processo de

subjetivação que redundava na negação da própria etnia, na busca de inclusão no mundo da branquitude e na autoclassificação cromática em uma suposta categoria, não negro, tendo em vista a aceitação social. A articulação dessa estratégia, por parte de Ilma, certamente decorreu de experiências sócio-culturais racistas e do emergente sentido de inferiorização. Assim, assumir-se como negra implicava em incluir-se na sociedade como uma pessoa inferior e, para afastar-se disso, era necessário diferenciar-se da ‘pretinha’. Essa busca de negação da identidade étnica é uma nefasta decorrência do racismo contra o negro, que lhe atribuiu inferioridade cultural, intelectual e emocional.

Após concluir o curso ginásial na Escola 3, a participante/informante ingressou na Escola 4, onde permaneceu até o final do científico. Embora os dois colégios fossem públicos, a entrevistada frisou que neles estudava uma seleta clientela, porém adentrou nos mesmos: *“eu consegui estudar nas escolas de elite”*. Isso, no entanto, não a colocou próxima daqueles que faziam parte da ‘nata’. Sua única amiga no curso científico, embora financeiramente abastada, era negra. Ao se referir à mesma, concentrou-se na atenção que ela lhe dispensava e em seu poder aquisitivo:

“A negra do científico, já falei que era muito minha amiga, sempre se aproximou de mim...” ... “Tratava-me como uma irmã mais nova e me protegia...” ... “Ela tinha condições de vida..., a sua família era bem... abastada...” ... “Ela sempre... contava as coisas que fazia”.

Um subsídio desse convívio amistoso foi o referencial para que efetuasse uma comparação social entre o seu patamar sócio-econômico e o de sua amiga, a qual, apesar de negra, era portadora de mais recursos financeiros e, em decorrência, de maior acesso aos objetos de consumo. Defrontar-se com relatos de acesso a determinados bens, que o dinheiro propiciava, gerou uma aspiração no repertório da entrevistada: *“eu... tinha vontade de ter a condição de vida da minha amiga do científico”*.

Merece acentuar que, para a participante/informante, ser pobre significava a menos valia: *“acho que durante a minha infância e adolescência eu... tinha vergonha de..., do meu meio..., eu tinha vergonha”*. Esse conteúdo fornece indícios de que ela se sentia socialmente inferiorizada e disso, possivelmente, emergia o sentimento de vergonha diante da pobreza e do seu estilo de vida. Curiosamente, ao invés de visualizar o lugar social que ocupava como promovido pela desigualdade social, Ilma desenvolveu um sentimento de vergonha, que mascarava a sua capacidade de apreender as diferenças

sociais como algo promovido por uma sociedade que hierarquiza os grupos sociais, pelo critério econômico. Desse modo, acanhava-se diante da sua própria condição de vida, sem enxergar que a mesma era histórica e culturalmente construída.

Presume-se que a preponderância do seu olhar sobre a circunstância da pobreza que a acompanhou, pelo menos durante a infância e a adolescência, também contribuiu para que não percebesse a discriminação racial da qual foi objeto:

“Como já disse, não me lembro de ter sofrido discriminação pelo fato de ser negra, filha de negros” ... “Pessoalmente, nunca me senti segregada pela minha cor” ... “No colégio, eu nunca senti isso..., nunca senti na pele que eu era discriminada pela minha cor, mas sim pela minha condição social”.

Contraditoriamente, também relatou: *“mas, pensando bem, acho que eu mesmo me discriminava: sempre me achei menos bonita que as minhas colegas, menos inteligente” ... “Achava que todos eram superiores a mim...”*. Tais conteúdos remetem ao racismo contra o negro, pois esse fenômeno social articula-se, dentre outras coisas, na idéia da superioridade estética e intelectual do grupo étnico branco, concepção difundida, de há muito, na sociedade brasileira.

Retomando a trajetória escolar da participante/informante, ao cursar o terceiro ano científico, também se preparou para o vestibular: *“fiz o 3º ano conjuntamente com o cursinho: o 3º ano na Escola 4 e o pré-vestibular no Cursinho 5”*. Contudo, a incompatibilidade entre pobreza e freqüência a um cursinho levou o seu pai a empregar uma estratégia de enfrentamento, da qual resultou a obtenção de uma bolsa de estudos para que Ilma pudesse freqüentar o pré-vestibular: *“no período do cursinho, o papai pleiteou uma bolsa, porque meus dois irmãos já haviam estudado lá e tinham sido aprovados no vestibular” ... “Estudei no Cursinho 5, durante todo o tempo, com a bolsa..., não paguei”*.

No ano que precedeu o exame vestibular, a entrevistada dedicou-se aos estudos, com afinco: *“estudei bastante, estudava todo final de semana, não parava” ... “Eu realmente estudei, porque queria mesmo passar no vestibular”*.

É admissível que, naquele momento, Ilma atentasse para a possibilidade de mudança na sua condição econômica, através da escolarização formal. Por isso, aspirava à aprovação no vestibular, ao ingresso na universidade e ao diploma do curso superior, o que, futuramente, permitiria o seu engajamento em uma atividade de trabalho, cujo

salário se compatibilizaria com sua formação acadêmica. Isso possibilitaria mudança no seu patamar sócio-econômico e novas aquisições que viriam eliminar o seu sentimento de vergonha, gerado pela pobreza.

A participante/informante avaliou positivamente o ano que antecedeu o seu ingresso na universidade: *“a melhor época foi a do vestibular, pois conheci muita gente”* ... *“Foi uma época muito boa, porque no cursinho existiam pessoas... de muitos colégios”* ... *“Vestibular, cursinho, foi uma época... de atividades muito intensas”*. Naquele período, teve acesso ao lazer, porém, necessitou burlar o controle familiar: *“ia ao cinema após o cursinho e falava em casa que estava estudando: sempre com uma desculpa”*.

O recurso da mentira, para poder divertir-se, é um indicativo da sua dificuldade pessoal para enfrentar qualquer situação que causasse conflitos familiares. Destarte, mentir sinaliza a utilização de uma estratégia de enfrentamento de fuga, com a qual atingia o seu objetivo e também evitava a ocorrência de conflitos com membros da sua família. Nessa medida, divertir-se e esconder tal fato de seus familiares, circunscreveu uma transição entre um estilo de vida restrito ao convívio com o seu pai e irmãos e a ampliação do seu modo de viver, o qual passou a incluir a convivência com colegas fora do espaço escolar e sua incursão em uma atividade de lazer.

Enquanto preparava-se para o vestibular, Ilma também enfrentou a tarefa de escolher o curso superior: *“na verdade, fiquei meio sem saber o que fazer”*. No processo de escolha, orientou-se por critérios que não focalizavam especificidades da profissão, seus limites, suas possibilidades, enfim, o cotidiano experienciado pelos profissionais em suas situações de trabalho: *“optei pelo Curso C, porque era um curso novo”* ... *“Estava tendo uma boa demanda”* ... *“Já tinha ouvido bons comentários sobre ele”*. Ademais, ressaltou que *“também o escolhi porque achava que era uma forma de ajudar as pessoas...”*.

O último dado apresentado sugere que algum aspecto da sua história pessoal também influenciou na escolha. Presume-se que as dificuldades que vivenciou, na sua vida familiar e pessoal, bem como os apoios sociais, fornecidos por uma amiga da sua mãe e por parentes, configuraram experiências propiciadoras da elaboração de uma significação para o apoio social: um relevante comportamento de ajuda a outros, que pode ser fornecido em diferentes momentos e circunstâncias de vida, o qual os auxilia a

enfrentarem adversidades, minimizá-las ou superá-las. Ainda é oportuno ressaltar que a cooperação de outras pessoas, ao longo do seu curso de vida, auxiliando-a a superar as vicissitudes que emergiram na sua trajetória, permitiu-lhe incorporar a solidariedade como um valor.

A entrevistada foi aprovada no vestibular e frequentou o Curso C, durante a sua juventude. Nessa etapa do seu percurso escolar, ocorreram mudanças e pontua-se o abrandamento do sentimento de vergonha, dada a sua situação sócio-econômica, *“na Universidade X melhorou bastante, diminuiu mais... essa vergonha que tinha da minha condição”*, e a justificativa para essa modificação pessoal: *“é..., devido à heterogeneidade naquela instituição...”*.

Paradoxalmente, a diversidade não ampliou, até próximo do final da graduação, o seu círculo de amizades. Embora reafirmasse que na universidade *“... não sentia discriminação pela... cor...”*, alguns episódios apontam a presença da discriminação racial naquela instituição: *“realmente, no início, não tinha um grupo de estudo, era eu e a Alessandra”*. Essa colega, negra, tornou-se amiga de Ilma: *“no início da faculdade eu consegui fazer amizade com a Alessandra” ... “Eu e a Alessandra estudávamos e andávamos juntas” ... “A Alessandra frequentava minha casa e eu a dela”*.

Nos três anos iniciais da sua graduação, conviveu apenas com essa colega. A experiência de quem faz parte do cotidiano universitário mostra que, nessa instituição de ensino, tanto os docentes quanto os discentes são predominantemente brancos. À medida que eles formam a maioria, espera-se que os poucos negros mantenham muitas relações interpessoais com as pessoas brancas. Contraditoriamente, o único vínculo de amizade que a entrevistada estabeleceu, durante parte do tempo em que frequentou a graduação, denota a presença do racismo contra o negro naquela instituição.

Esse fenômeno social pode ser tomado como um fator que lhe negou o direito de se relacionar em um patamar de equidade racial na escola de terceiro grau. Além disso, apontou a seletividade realizada pelos colegas brancos para escolherem um outro como digno de consideração, como um interlocutor, como um companheiro em jornadas de estudos ou como um amigo.

Apesar da escassez de pesquisas sobre o racismo entre universitários, o dado de Massart (2002) de que uma aluna cabo-verdiana foi objeto do racismo por parte de colegas na instituição universitária, corrobora aquele encontrado neste estudo. Portanto,

as relações racializadas que perpassaram a trajetória escolar de Ilma, em momentos da sua graduação, não constituem uma exceção.

Outro indício da presença do racismo contra estudantes negras, na Universidade X, é discernível nos seguintes episódios:

“A Alessandra era bem morena, alta, as pessoas diziam que éramos irmãs, porque éramos muito parecidas” ... “Olhando assim não tem nada a ver” ... “Mas, naquela época, todo mundo falava que éramos parecidas, porque tínhamos a mesma cor” ... “Diziam que todas que eram da mesma cor eram irmãs”... “Tinha a Aline também” ... “Achavam que eu era irmã da Aline, e também da Anete, porque nós éramos negras”.

Ilma também forneceu outro conteúdo indicativo de que, durante a realização do mestrado, em outra universidade, o mesmo sistema classificatório foi empregado para diferenciar as estudantes negras das não negras: *“já com relação a Ágata, lá na Cidade A, achavam que era minha irmã, eu me lembro, porque todas que são morenas tomavam como irmãs”.*

Mais uma vez o racismo contra o negro manifestou-se através da discriminação indireta e os indícios destacados permitem denominar de racista o agrupamento das estudantes ‘de cor’. Ademais, a ausência de conteúdos indicativos do emprego de sistemas classificatórios para agrupar os estudantes brancos em um rótulo, corroboram a afirmação precedente. Conclusivamente, em duas universidades freqüentadas pela entrevistada, durante os cursos de graduação e de mestrado, localizadas em diferentes Estados do Brasil, as negras foram diferenciadas, agrupadas em uma classe arbitrária, formada por pessoas supostamente pertencentes à mesma família, ou seja, unidas pelo laço do parentesco, com base no critério de cor.

Outro aspecto decorrente dos dados, que faz jus a uma focalização, diz respeito às diferentes classificações e auto classificações cromáticas realizadas por Ilma, que ora nomeou a si própria e a outras pessoas de negras, ora de morenas, ou de moreninha. Silva (2005) afirma que, em dados censitários, muitos pardos autodenominam-se de ‘morenos’ e pode-se supor o emprego desse rótulo como uma das vias através da qual escondem a condição de serem negros. Não é desastroso sublinhar que as ações políticas vinculadas ao embranquecimento, e conseqüente elogio da mestiçagem, através do mito da democracia racial, fundamentam a construção de uma amplitude cromática no Brasil,

visando a camuflar a condição de pertença de alguns mestiços ao grupo social negro.

Desse modo, o preconceito racial e a hierarquização das pessoas, com base na cor, conduzem o negro a empregar o termo ‘moreno’ para designar a cor do preto e do pardo. Quando a cor da pele gradualmente distancia-se da preta, a denominação social de ‘moreno’ é empregada para um amplo gradiente de cores, diferenciando os pardos dos pretos e forjando a maior aproximação daqueles à categoria branco.

O certo é que, como mostram dados deste trabalho, mesmo situando-se como ‘moreno’, o mestiço pardo é objeto do racismo, expresso no estigma de aparência física, contudo, de forma disfarçada. Paiva (2001b) menciona que no Brasil as concepções e os discursos sobre o mestiço são elaborados de modo velado. Essa, pois, é uma razão, culturalmente construída, que justifica o modo escamoteado através do qual o racismo é dirigido ao mestiço pardo, como no caso de Ilma.

Voltando ao percurso escolar da participante/informante, nos anos finais do seu curso de graduação, a mesma passou a conviver com colegas de cor branca:

“Comecei a estudar com elas, até o final do curso, penso que foi... nos dois últimos anos” ... “Nós estudávamos e conseguíamos estar sempre estudando juntas” ... “... Só na faculdade é que houve uma mistura maior, pois a Antônia é branquinha, a Ana é bem branquinha e a Amélia é loira”.

A participação em um grupo demarca uma mudança em seus relacionamentos interpessoais, expressa no convívio com pessoas brancas, o qual avançou da situação de estudo para uma amizade de longa duração: *“na graduação consegui fazer mais amizades, consegui formar um grupo que perdura até hoje”.*

Durante o curso de terceiro grau, as interações sociais entre Ilma e seus irmãos escassearam: *“quando entrei na faculdade, meus irmãos já estavam na universidade” ... “Era... cada um por si...” ... “Realmente tínhamos pouco contato...”.* Mas, *“no último ano da faculdade, ainda estávamos nessa..., com essa coisa da família almoçar junto”.*

Um namoro, iniciado na universidade, que permaneceu durante quatro anos da graduação de Ilma, alterou significativamente o seu relacionamento com os familiares: *“... houve um afastamento mesmo...” ... “Eu fiquei mais com a família dele do que com a minha família” ... “Saíamos da faculdade, íamos almoçar em sua casa e voltávamos à tarde” ... “Passava mais tempo com a família do Nando que com a minha”.* A nova situação produziu desavenças entre a participante/informante e os seus irmãos: *“foi*

muito difícil para mim, porque meus irmãos tinham muito ciúme dessa minha relação com a família dele”.

O relacionamento amoroso também foi foco de outra modificação no seu dia-a-dia, porquanto lhe proporcionou uma vida social mais ativa: *“depois que eu comecei a namorar o Nando, a coisa ficou mais..., eu fazia muitos programas com ele” ... “Foi uma época de atividade social muito intensa: íamos ao clube, ao cinema, ao barzinho...”.*

Conforme constata os dados, a universidade instituiu-se na vida de Ilma como um espaço propiciador de novas oportunidades e experiências sociais, que repercutiram como pontos de virada, modificadores do seu curso de desenvolvimento: contribuiu na sua formação acadêmica e desempenhou uma função socializadora, ao se constituir enquanto contexto que favoreceu o estabelecimento de amizades e a articulação de um namoro. Esse, desdobrou-se no convívio da participante/informante com membros da família de seu namorado e com a sua participação em atividades de lazer.

Durante os anos em que cursou a graduação, a entrevistada residiu com os membros da sua família de origem, usufruindo o provimento financeiro que lhe era oferecido pelo pai, o qual lhe permitiu frequentar um curso universitário sem necessitar engajar-se em qualquer atividade de trabalho formal, para se auto-sustentar.

Dados referentes à sua situação financeira, durante essa travessia, elucidam a inexistência de dificuldades econômicas que interferissem na continuidade dos estudos. Longe disso, ocorreram facilidades:

“Morava perto da Universidade X, ficava na esquina de casa e a maioria das pessoas que por lá passavam de carro, e iam para aquele local, ofereciam carona” ... “... Tinha o crédito educativo e a bolsa, de monitoria ou de pesquisa, então não havia dificuldade financeira” ... “Consegui comprar meus livros, conseguia comprar parcelado” ... “Papai sempre me ajudou, nunca deixou de fazê-lo, quando eu precisava de livros...”.

Embora Ilma não tenha se referido ao seu desempenho acadêmico durante o curso universitário, um dado anteriormente descrito suscita a afirmação de que o mesmo foi bom, a ponto de proporcionar o exercício da função de monitora e de bolsista de iniciação científica. Com esse mérito pessoal e o apoio social fornecido pelo seu pai, ela concluiu a graduação, habilitando-se a exercer uma profissão que o grau obtido lhe

proporcionou.

Alguns anos depois tentou retornar à Universidade X, como estudante, para realizar o mestrado: submeteu-se à seleção, foi aprovada, “... *mas não tinha orientador disponível*”. Deslocou-se, então, para outra universidade, localizada na Cidade A, submeteu-se ao processo seletivo, foi aprovada e cursou esse nível de pós-graduação.

O racismo fez parte desse percurso escolar e a entrevistada atribuiu as situações de discriminação pelas quais passou à sua procedência: “*na Universidade Y, eu me senti discriminada porque era da Região Tropical I...*”.

A partir dessa justificativa, é possível afirmar que a discriminação dirigida à participante/informante, no espaço universitário, expressa, de acordo com Guimarães (1999), um mecanismo de subordinação racial, fundamentado na identidade regional dos grupos humanos, intitulado pelo autor de estigma de etnia. Nesse processo, categorizam-se as pessoas e os grupos humanos, a partir dos seus locais de origem, em superiores e inferiores, e tais valorações produzem relações sociais assimétricas.

Dados sugerem que, durante o mestrado, um colega de Ilma, de cor branca, também proveniente da sua cidade de origem, recebeu um tratamento diferente daquele que lhe foi dispensado por uma professora:

“... *Não consegui fazer amizade com a Professora Pâmela, como o Alberto fez*”
... “*Ela não quis ser fiadora do apartamento que aluguei com a Amanda*” ...
“*Aquilo me chateou muito...*” ... “*Queria ter o mesmo nível de amizade que o Alberto tinha com aquela professora e não consegui*”.

Essa diferenciação de tratamento pode ser compreendida como decorrente de uma sintonia entre a Professora Pâmela e o Alberto e da ausência dessa entre a docente e Ilma, o que é plenamente aceitável e justifica, por si só, a amizade da mestra com o estudante. Mas outros episódios fornecem pistas para a compreensão de que a referida professora dirigia uma certa hostilidade para a participante/informante:

“*Houve a eleição para a escolha de um representante discente junto ao Colegiado*” ... “*Competi com uma colega que diziam ser a menina dos olhos da Professora Pâmela...*” ... “*A Professora Pâmela, que era a sua orientadora, achou que eu tinha imposto o meu nome*”.

Também há conteúdos relativos à sutileza com que tentou impugnar o trabalho de dissertação de mestrado de Ilma: “*a Professora Pâmela quis até questionar os meus*

dados, quis questionar os gráficos” ... “Porém meu orientador disse-lhe que não, que era aquilo mesmo...”.

Não há dados referentes à ocorrência de desavenças entre a entrevistada e a professora Pâmela, que possam estar na raiz das hostilidades. Também não há dados que desabonem as ações da entrevistada, em relações sociais travadas no contexto da pós-graduação. Que razões, além do racismo, podem justificar o comportamento da docente frente a Ilma? Há indícios de que outro mecanismo social de subordinação também operou: o racial. Para Guimarães (1999), ele fundamenta-se na noção de raça como um elemento que diferencia os grupos humanos, a partir do estigma da aparência física. Os conteúdos até aqui elencados, referentes ao processo relacional entre a mestra e a estudante, assinalam a provável presença do racismo na relação professora-aluno, no ensino de pós-graduação.

Relativamente aos professores do mestrado, é pertinente citar a indiferença dos mesmos às intervenções realizadas por Ilma nas reuniões do Colegiado, quando exerceu o papel de representante discente: *“contudo era assim: durante as reuniões, os professores não..., ignoravam-me como a representante discente” ... “Eu me sentia muito desrespeitada”.*

A hostilidade de Pâmela para com a entrevistada, quando eleita representante discente, e a indiferença dos docentes às suas colocações nas reuniões do Colegiado, remetem à afirmação de Fernandes (1972) de que o branco só percebe o negro no enfrentamento de uma situação concreta onde esse também é protagonista.

Os episódios já descritos substanciam a interpretação de que uma posição escolar assumida pela negra, embora democraticamente eleita para ocupá-la, distinguiu-a como alguém possivelmente não capacitado para fazê-lo. Isso delimita, na nossa cultura, as diferenças raciais como demarcadoras de privilégios para alguns e de subjugação para outros: as regalias são destinadas àqueles denominados de brancos, que se consideram como superiores, no plano cultural e/ou étnico. Por outro lado, o destinatário da subjugação é o negro, alcunhado de cultural e etnicamente inferior.

Em suma, portadora da ‘marca’ negra, a participante/informante foi excluída do círculo de relacionamentos interpessoais da docente, foi objeto da indiferença de professores nas reuniões do Colegiado, verificando-se que naquela instituição de ensino superior não havia lugar para a negra, oriunda de uma região rotulada como ‘atrasada’,

assumir o papel de coordenadora da categoria estudantil. No exercício de representante discente junto ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Y, Ilma permaneceu, de fato, sem voz e sem que prestassem atenção aos pleitos, nas reuniões.

Há outro indicador do racismo dirigido à participante/informante, explicitado no tratamento diferencial dispensado à mesma pelas suas colegas do curso de mestrado:

“Lá, os colegas também não se aproximavam de mim” ... “Lá, todos ficam na sua...” ... “As pessoas lá da Cidade A são muito difíceis” ... “Elas são muito..., muito individualistas” ... “Não são de fazer muita amizade, não são de sair assim em grupo, como na Cidade E...” ... “...Eles... têm uma postura, eu não acho errado que eles se julguem melhores em muita coisa, em tudo”.

Nota-se que apesar de ser discriminada, a participante/informante não avaliou como incorreto, racista ou injusto, o modo de ser dos colegas, que a ignoravam e julgavam-se superiores. Isso indica que Ilma não vinculou a segregação a que foi submetida à sua inclusão social excludente. Sem estabelecer essa relação, explicitou outros conteúdos, os quais, novamente, são indícios da discriminação indireta a que foi submetida:

“Só fiz amizade mesmo com um pessoal do Estado D e com um menino... do Estado C” ... “Formamos um grupo, o grupo dos excluídos” ... “Faziam parte do grupo dos excluídos eu e a Amanda, da Cidade E, o Armando, que era do Estado C, mas morava na Cidade H, o Artur e a Ângela, do Estado D, e a Angélica, que era da Cidade A, mas era diferente dos outros”.

Apartada da maioria dos colegas, a entrevistada relacionou-se com os que constituíam o ‘grupo dos excluídos’:

“Durante o mestrado na Cidade A, convivia com o pessoal da Cidade D” ... “Como eles moravam em outras cidades, vinham à Cidade A só para assistir as aulas, na segunda e na terça-feira” ... “Nos encontrávamos de manhã para as aulas” ... “Sentávamos próximos uns aos outros” ... “Almoçávamos juntos” ... “Jantávamos juntos nas segundas-feiras” ... “Ocasionalmente, a Ângela ia lá para casa”.

Angélica, a única mestranda da Cidade A que fazia parte do grupo, também convivia com os ‘excluídos’ fora do espaço escolar: *“... era a única pessoa da Cidade A que saía com o nosso grupo, o dos excluídos ...”.* Porém, é preciso destacar que

Angélica também era discriminada e rotulada pelas demais colegas da sua cidade: *“todo mundo sempre falou que ela era diferente” ... “Que ela era muito porra-louca”*.

Buscando explicar a razão para tal rótulo, Ilma interpretou que *“a Angélica era chamada de porra-louca porque era extrovertida: a mais divertida, gostava muito de se divertir”*. Outra interpretação, no entanto, pode ser focalizada na questão racial, pois ao conviver e ‘se misturar’ com aquelas pessoas, Angélica, a moça da Cidade A, recusava a suposta superioridade da sua origem cultural e/ou racial, igualando-se àqueles reputados como inferiores.

Angélica mantinha um intenso convívio social com as colegas que compunham ‘o grupo dos excluídos’: *“ela sempre fazia programas conosco” ... “... Saíamos muito com a Angélica” ... “Íamos ao karaokê” ... “Certa vez, fomos à sua casa na praia”*. Isso demonstra que, no âmbito da vida concreta, nem todas as pessoas da Cidade A eram racistas, todavia, salienta-se que, dentre os colegas de Ilma na Universidade Y, Angélica representava uma minoria.

A constituição do ‘grupo dos excluídos’ evidencia o emprego de uma estratégia de enfrentamento, pelos mestrados que se sentiam discriminados. Formaram uma aliança, com o intuito de se fortalecerem, através do apoio e da solidariedade, de resistirem às desigualdades e aos possíveis desmandos que, porventura, viessem a ser perpetrados contra eles. Em uma ocasião, inclusive, valeram-se do enfrentamento direto às condições adversas:

“O Antero, que fazia parte do grupo dos excluídos, falou-me: ‘Ilma, tu tens que ser a nossa representante, porque se nós ficarmos nas mãos desses meninos da Universidade Y estaremos perdidos, nós que somos de fora’” ... “Eu falei: ‘ta, vocês lançam o meu nome’ e eles lançaram”.

A participante/informante concorreu ao cargo de representante discente, disputando-o com outra mestranda. Elegeu-se, contudo isso gerou uma animosidade: *“isso criou uma inimizade entre mim e a Adriana, a colega com quem competi, pois ela ficou chateadíssima e deixou de falar comigo”*. Apesar dessa ocorrência, a entrevistada enfrentou a situação, desempenhando o seu papel até o final do mandato: *“não sei, só sei que acabei sendo uma representante discente que comparecia a todas as reuniões” ... “Depois, realizava uma outra com os colegas, para repassar os assuntos discutidos”*.

Ao completar o mandato, o ‘grupo dos excluídos’ solicitou que disputasse o cargo pela segunda vez, mas Ilma não aceitou concorrer a outro mandato: “... *embora o grupo dos excluídos reivindicasse a minha permanência*” ... “*Comuniquei que eu não queria mais, preferia ficar só como aluna*” ... “*Queria terminar o meu curso e não mais me envolver com aquelas...*”.

Desistir de algo, aquietar-se, acomodar-se à situação de desvantagem, afinal, comportar-se de forma submissa, é uma característica do comportamento de muitos negros, nas situações em que é desqualificado e inferiorizado. Como dados antecedentes demonstram, isso ocorre na universidade, porém, como acentua Carvalho (2002), tal instituição mantém-se silenciosa diante do racismo contra o negro. Esse autor argumenta que o silêncio é evidente na maior parte das pesquisas realizadas em nosso país sobre a discriminação racial, posto que a maioria dos estudos não engloba a questão do racismo dentro da instituição universitária.

Não obstante o mascaramento da discriminação racial a que foi submetida na Universidade Y e a invisibilidade dessa, por parte de Ilma, as experiências de inclusão social excludente pelas quais passou, durante o curso de mestrado, repercutiram no seu desempenho acadêmico e na auto-imagem que construiu, naquele momento do seu ciclo de vida já vivido. Dados demonstram que o seu comportamento em sala de aula era incongruente com aquele esperado de uma mestranda: “*nas aulas do mestrado, eu ficava calada, pois... já havia estudado os conteúdos das aulas iniciais*”.

Divisa-se que ao descrever o seu mutismo, ela imediatamente o justificou, de forma racionalizada. Todavia, contraditoriamente, explicitou conteúdos indicativos de outros motivos que a levavam a permanecer calada na sala de aula: “*eu era meio medrosa, meio insegura mesmo, pensava que se fosse falar alguma coisa iria atrapalhar a discussão*”.

Além desses indicativos de uma baixa auto-estima, existem mais dados que corroboram o desenvolvimento de uma desqualificadora visão de si mesma:

“*Pensava que os professores não se aproximavam de mim porque achavam que eu não era tão boa quanto o Alberto*” ... “*Na Universidade Y, queria manter o mesmo nível de relacionamento com o Alberto, porém me achava muito... incompetente, com capacidade muito inferior à dele*”.

O seu retraimento nas aulas teve desdobramentos, pois motivou o comentário de

uma docente: *“a Professora Pâmela havia comentado com ele, meu orientador, que eu ficava muito tempo calada na sala de aula” ... “Ela achava que eu tinha muito a contribuir e não o fazia...”*. O silêncio de Ilma ocorreu nas demais disciplinas que frequentou: *“durante o mestrado, o Professor Pinheiro perguntava porque não participava nas aulas”*.

Na literatura consultada, não foram encontrados trabalhos sobre relações racializadas entre professores e alunos negros, na universidade. Deparou-se, porém, com relatos de Carvalho (2002), sobre a ocorrência de duas situações em que docentes emitiram juízos racistas sobre alunos negros. Esses relatos configuram situações de discriminação racial direta, enquanto que, nas experiências de Ilma com professores, as manifestações do racismo ocorreram pela via da discriminação indireta.

Sem dúvida, relações entre professores e alunos, nas quais o primeiro é o discriminador e o segundo é o discriminado, quer direta ou indiretamente, interferem no desempenho acadêmico do estudante e na sua auto-estima, como sugerem os dados sobre o mutismo da entrevistada em sala de aula, durante o mestrado.

Assim, diante da discriminação a que foi submetida e da sua frágil auto-estima, Ilma enfrentou uma limitação pessoal: *“... eu... tive muita dificuldade em mostrar que também tinha capacidade” ... “Na Universidade Y só consegui mostrar que tinha capacidade ao final do curso, quando fui a primeira a concluir a dissertação”*.

Embora demonstrasse competência e esforço pessoal, evidenciados no término da pesquisa em tempo hábil, até antes dos demais colegas, o seu próprio orientador quis protelar a defesa da dissertação, e, desse modo, anular a realização da entrevistada como a pioneira da turma: *“quando cheguei com a dissertação pronta, o meu próprio orientador tentou segurar” ... “Porém disse-lhe: **‘não Pinheiro, eu tenho que terminar porque quero voltar pra a Cidade E agora em março...’**”*.

Adita-se que o professor orientador da participante/informante pouco contribuiu, durante a elaboração da dissertação:

*“Meu orientador era uma pessoa super legal” ... “Contudo, ele não..., ele não lia, não me ajudou muito na dissertação” ... “A fiz praticamente sozinha” ... “Mostrava para ele o que já havia realizado e complementava: **‘ agora eu vou fazer assim...’**”*.

Esses conteúdos fornecem pistas para a interpretação de que o professor Pinheiro

atuou com indiferença, mas inexistem dados que permitam inferir sobre o motivo de tal tratamento dispensado às demandas da mestrandia. Afirma-se, apenas, que o docente não cumpriu a sua atribuição acadêmica de professor orientador de uma dissertação de mestrado.

Vale citar que a Professora Pâmela não foi a única a interrogar sobre a qualidade e a conclusão da pesquisa de dissertação daquela mestrandia: *“todavia, ainda tentaram questionar se o trabalho já estava realmente pronto, se dava mesmo para aproveitar”* ... *“O professor Pinheiro acabou me apoiando”*. O descrédito intelectual conferido a Ilma ainda pode ser visualizado nos seguintes dados:

“Não acreditaram que fui a primeira a defender a dissertação” ... *“Não acreditaram..., realmente não acreditaram”* ... *“Foi um comentário geral, todo mundo percebeu e comentou”* ... *“O comentário era o de que ninguém acreditava, todo mundo pedia para ver se estava tudo pronto”* ... *“Diretamente, nunca falaram nada para mim”*.

A desqualificação à realização da participante/informante nada mais era que uma forma de expressão da discriminação indireta e materializá-la, através da desvalorização intelectual de uma aluna negra, obscureceu, para a mesma, a possibilidade de elaborar a suposição de que alguns professores e alunos de um curso de pós-graduação poderiam estar atuando de forma racista. Essa interpretação, caso seja viável, é indicativa da forma camuflada como a discriminação perpetrada resvalou-se na conveniência, pois, na instituição universitária, a discriminação e o preconceito são expressos de modo velado, com o intuito de não se infringir um significado da instituição universitária: a unidade da diversidade.

Ainda pode-se conjecturar que a discriminação indireta, empregada contra a entrevistada, era de natureza racista. Destarte, tal forma de manifestação do racismo mascarou as relações racializadas em ‘respeito’ à legislação em vigor, que o coloca como crime inafiançável e, também, mantém ações consideradas como ‘politicamente corretas’, aos olhos de outros. Apesar disso, a fraude individual, que conscientemente incompatibiliza o discurso e o comportamento expresso nas relações sociais, existe.

O conjunto de dados já elencados demonstra que, mesmo na adversidade, Ilma foi competente para enfrentar as discriminações, a sua baixa auto-estima e atingir a meta: tornar-se mestre. Todavia, as situações de discriminação pelas quais passou,

durante a realização do mestrado, requereram-lhe um grande esforço pessoal, necessário para que percorresse um caminho que a conduziu ao aprimoramento escolar e à habilitação para a docência no ensino superior.

De modo geral, os dados apresentados sobre o racismo, o preconceito e a discriminação mostram que o privilégio auferido a algumas pessoas, a partir do fenótipo branco, tornam o percurso escolar da pessoa negra, preta ou parda, como no caso da participante/informante, mais tortuoso. Como ela bem salientou, *“na Universidade Y foi muito difícil para mim e para a Amanda.”* ... *“Só não foi pior porque tenho um domínio muito bom em inglês...”*.

Após concluir o mestrado, ela retornou à Cidade E, reassumiu o seu trabalho como docente na Universidade X e poucos anos depois ingressou no doutorado, como aluna especial de uma disciplina, em um programa de pós-graduação. Nessa, a sua atuação em sala de aula foi semelhante àquela do mestrado, *“na disciplina que cursei, como aluna especial, falava muito pouco em sala de aula”*, o que, evidentemente, motivou o professor, posteriormente seu orientador, a abordar a questão: *“o Professor Petrônio brigava comigo quando nos encontrávamos: ‘você não fala em sala de aula, você tem que falar...’”* ... *“Eu dizia: ‘mas Professor, eu não sei o que eu falo, o pessoal fala muito...’”*.

É interessante que a participante/informante não pronunciou nada que denotasse discriminação, por parte do referido professor, nem relatou sobre a ocorrência do seu silêncio nas aulas, durante o curso primário, o secundário e a graduação. Assim, constata-se que o mutismo, reproduzido na pós-graduação, parece ter emergido durante o mestrado.

Também abordou seu desempenho acadêmico na disciplina que frequentou no doutorado, como aluna especial: *“... creio que não me saí muito bem, que poderia ter rendido mais”* ... *“A fiz... daquele jeito”* ... *“Porém estava com muitos trabalhos, não tinha tempo para estudar, não estudava muito”*. Essas justificativas são insustentáveis, pois, mesmo não estudando o suficiente, poderia participar mais ativamente na classe. Note-se, também, que ao responder ao Professor Petrônio quando ele abordava o seu silêncio nas aulas, Ilma dizia não saber o que verbalizar, pois os colegas faziam muitos pronunciamentos. Isso leva a crer que a entrevistada intimidava-se diante do professor e dos demais colegas, devido à baixa auto-estima, tal qual ocorreu durante o mestrado.

Paralelamente à sua participação na disciplina, a entrevistada preparou-se para a seleção de ingresso ao doutorado: *“escrevi o projeto de pesquisa para o doutorado quando cursava a referida disciplina”* ... *“Consegui terminar o projeto de pesquisa durante a disciplina”*. Submeteu-se à seleção e o seu projeto foi aprovado, embora o encaminhasse com uma expectativa negativa: *“quando foi aprovado, fiquei super feliz, pois pensava que não iria ser aprovada, sempre achei que eu...”*. Esse dado indica que o sentimento de insegurança e a baixa auto-estima também estiveram presentes nessa atividade preparatória, necessária para que se submetesse à seleção.

Após ingressar formalmente no doutorado, estagnou-se:

*“... Fiquei um tempo sem fazer nada, até uma reunião, onde falei: ‘**não estou fazendo nada, nem lendo**’”* ... *“Após aquela reunião, fiquei mais estimulada e comecei a ler mais”* ... *“Comecei a preparar o projeto para enviar ao comitê de ética na pesquisa”*.

Embora os dados indiquem que uma reunião a mobilizou e a fez retomar os estudos, seu ritmo de trabalho manteve-se lento: *“No doutorado, estou indo muito, muito devagar”* ... *“Não estou trabalhando apressadamente, nem fazendo as coisas com constância”*. Contudo, há indicativos de que, apesar da vagarosidade, retomou os trabalhos vinculados ao doutorado: *“Essa semana já comecei a coletar dados”* ... *“Já sei como vou classificá-los”* ... *“Já estou trabalhando direitinho”*.

Conclusivamente, as análises e as interpretações empreendidas indicam que o racismo contra o negro fez parte do percurso escolar da participante/informante, ao longo do curso secundário, do colegial, do superior e da pós-graduação. No ginásio e no científico, o racismo dirigido à entrevistada manifestou-se de forma indireta, através da segregação entre colegas; na graduação, esse racismo explicitou-se da mesma maneira, nos três anos iniciais do curso que frequentou, e no rótulo de ‘irmãs’, auferido ao conjunto de estudantes negras, pelas não negras; na pós-graduação, durante o mestrado, o racismo materializou-se em interações sociais, na indiferença dispensada por outros à sua pessoa e, também, no título de ‘irmãs’, aplicado a Ilma e a Amanda, usado para agrupá-las e diferenciá-las, devido às suas procedências: Região Tropical I, socialmente desvalorizada na cultura brasileira.

Além da pobreza e da diferenciação étnica, que constituem a dimensão estrutural do racismo contra o negro, ocorreu outro incidente na sua trajetória escolar, durante a

adolescência, mas ela permaneceu freqüentando a escola e suplantando adversidades, como será visto a seguir.

7.2.5. Superando adversidades, tendo em vista concluir o ciclo de estudos

Os dados já expostos exibem que a violência estrutural do racismo contra o negro expressou-se na pobreza e na diferenciação étnica, presentes na família de origem de Ilma, durante a sua infância e adolescência. Embora pobres, a renda familiar, proveniente do trabalho do seu pai e da atividade informal desenvolvida por sua mãe durante alguns anos, garantiu-lhe um percurso escolar sem que fosse necessário engajar-se em uma atividade de trabalho remunerado, enquanto cursou o ciclo primário, secundário, colegial e o terceiro grau.

Entretanto, há duas situações adversas em sua trajetória escolar: uma referente à distância entre colégios que freqüentou durante o ginásio e o científico e a sua casa e outra relativa à ruptura em sua rotina cotidiana, causada pela morte da mãe.

A primeira adversidade diz respeito à ausência de recursos financeiros para custear o transporte de casa para a escola e vice-versa. Durante o ginásio, Ilma estudou na Escola 3, situada distante dos locais onde residiu, o que ocasionalmente exigia o seu esforço físico para continuar freqüentando a escola: *“acho que sempre foi muito difícil, porque morávamos lá no Bairro 10, eu estudava na Escola 3... e, às vezes..., íamos de ônibus e voltávamos a pé do... Bairro 11 para o Bairro 10”*. Essa situação se repetiu no período em que cursou o científico: *“depois, quando estudei na Escola 4, íamos e voltávamos a pé” ... “Nunca peguei ônibus, andava pra caramba”*.

O falecimento precoce da sua genitora constituiu a segunda situação adversa, *“... a minha mãe morreu cedo, quando eu tinha doze anos” ... “O papai nos criou sozinho”*. Esses eventos geraram uma ruptura no estilo de vida da família e os encargos domésticos que a entrevistada assumiu, aos doze anos de idade, certamente retiraram horas que deveriam ser dedicadas às tarefas escolares e ao lazer.

O infortúnio da morte criou novos fatores que condicionaram a relação entre a necessidade de estudar e o modo de fazê-lo. Ilma precisou organizar uma forma de dividir o tempo em que estava no lar, objetivando ocupá-lo com a realização das tarefas de casa e das escolares.

A partir desse período, outra mudança ocorreu, posto que não contava com o

monitoramento nos estudos, atividade anteriormente realizada pela sua mãe. Isso requereu que aprendesse a estudar sozinha, porém o seu desempenho acadêmico foi afetado: *“após o falecimento da minha mãe, acho que caí um pouco nos estudos, porque não tinha mais aquela pessoa que me acompanhava”*.

Malgrado a nova situação, ela foi capaz de concluir o secundário e o colegial, os quais transcorreram em um momento crítico do seu curso de vida, sem inscrever na sua história escolar a experiência da reprovação.

7.2.6. A trajetória profissional

Ao terminar o curso de terceiro grau, profissionalizante, a entrevistada começou a trabalhar em uma entidade privada. Porém a abandonou, porque ocorreram mudanças em sua vida, identificáveis no seguinte dado: *“dois anos depois de... formada, casei e fui morar na Cidade B”*.

A troca de cidade redundou no desemprego, *“quando casei não tinha nada, também perdi meus rendimentos”* ... *“Também não consegui logo um emprego na Cidade B...”*, e, ainda, outras perdas profissionais: *“... lá eu não tinha os amigos da profissão”* ... *“Perdi aquele contato com a profissão e com minha área de estudo”*.

Na Cidade B, depois de um período sem trabalho, Ilma atuou em uma instituição escolar: *“... arranjei um emprego numa escolinha de educação especial...”*. Também investiu em concursos públicos, objetivando exercer a função de docente. Na primeira tentativa, não galgou aprovação: *“na Cidade B, fiz um concurso na Universidade XY e não passei”* ... *“Tive uma crise de ansiedade, deu-me um branco e não consegui fazer a prova...”*. Após algum tempo, submeteu-se a outro, para a docência do segundo grau, e obteve resultado compensador: *“como docente, comecei dando aulas na... Cidade B, onde prestei um concurso para ser professora de nível médio do Estado”* ... *“Foi a minha primeira experiência com docência, ministrando duas disciplinas, em um curso de nível médio...”*.

A participante/informante avaliou o desempenho dessa função como gratificante, *“gostei de fazê-lo, apesar de tê-lo feito por pouco tempo, durante seis meses, porque retornei à Cidade E”*, e como relevante, do ponto de vista experiencial: *“considero como uma boa experiência ter sido docente em uma escola estadual muito grande, referência na Cidade B”*.

Embora aprovada em concurso público, trabalhando em uma escola, permaneceu um sentimento de isolamento profissional, o qual contribuiu para o término do seu casamento: *“não havia profissionais da minha área na Cidade B”* ... *“Quando casei, achei que havia perdido muita coisa”* ... *“Por isso, acho que meu casamento não durou”* ... *“Passei três anos casada”*.

Ilma voltou à Cidade E após a separação, retomando o contato com profissionais da sua área. Também reiniciou a atividade de trabalho, na entidade privada onde anteriormente havia atuado e no exercício docente, porém no ensino de terceiro grau: *“... após o meu retorno para a Cidade E, dei aulas na Instituição T, de Ensino Superior, se não me engano por seis meses”* ... *“... Auxiliava uma professora em duas disciplinas”*. Desligou-se da docência e da instituição onde ensinava, por causa do acolhimento que a mesma dispensava às reclamações dos estudantes: *“dar aulas na Instituição T não foi uma boa experiência, não gostei”* ... *“Não gostei muito de dar aulas na Instituição T, porque... o aluno... mandava muito..., tinha muito poder naquela instituição”* ... *“O aluno mandar me incomodou, eu saí...”*.

Esses dados sugerem o quanto a sua experiência escolar, como aluna de graduação em uma instituição pública, influenciou na construção pessoal de um quadro de referência calcado na concepção da maior simetria de poder entre a administração, os docentes e os estudantes, no contexto universitário. Nesse, há maior equidade, no que diz respeito à voz e ao voto dos professores e dos alunos, há relações sociais mais respeitadas e menos conflitos entre docentes e discentes, quando se trata de discussões e de tomada de decisões sobre processos reguladores da vida acadêmica.

Ao retornar à Cidade E, a participante/informante desenvolveu outra atividade, não remunerada, realizando ações vinculadas à militância profissional, em uma entidade de classe:

“Entrei na Agência I porque me convidaram para fazer parte dela” ... *“Fui para a Agência I, mas achava que não entendia nada”* ... *“Achava-me uma burra, uma completa incompetente para tudo”* ... *“Sempre com o apoio de Nilson, dizendo: ‘tu podes, tu vai conseguir’”* ... *“Fiquei muito tempo naquela Agência, militando profissionalmente, onde desempenhei várias funções”*.

Como expõe o primeiro dado descrito, a sua militância foi induzida por outros. Além disso, dois dos episódios citados também vislumbram que a entrevistada construiu

e incorporou uma negativa imagem de si mesma, expressa na auto-atribuição de uma incapacidade intelectual.

A noção de si mesmo é um processo permanente de construção de significados pessoais, de auto-atribuição de características e de visão de mundo, a partir dos quais a pessoa define quem ela é, em diferentes momentos do seu ciclo de vida já vivido. Tal noção organiza-se e se reordena no mundo cultural, perpassado pelas histórias social e individual, sendo também delimitada pelas situações configuradoras das vivências pessoais.

Então, a noção de si mesmo envolve, de forma inter-relacionada e simultânea, a inserção do ser humano no mundo sócio-cultural; as relações que alguém estabelece com outros e com eventos que ocorrem no mundo; as interações, barreiras e fronteiras sociais, as quais perpassam os modos do sujeito atuar no mundo social e relacional; a dimensão da afetividade, à medida que o sentimento de si mesmo estrutura-se no âmbito da qualificação das experiências e a dimensão cognitiva, na qual estão envolvidos os processos reflexivos, produtores de significados sociais e de sentidos.

Para DeGrandpre (2000), uma das funções do significado é a de produzir outros significados. O autor enfatiza que diferentes situações e vivências pessoais alteram as formas da pessoa entender e significar as suas experiências, o que permite a aquisição de novos significados. Esse processo, continua o estudioso, abrange atividades e experiências que se prolongaram em um curso de vida, promoveram outras vivências, outras capacidades comportamentais e novas compreensões.

Salienta-se que no momento da sua militância profissional, a vergonha que Ilma nutria, devido à sua posição social, não mais se retro-alimentava, pois, com a conclusão do ciclo formal de estudos e ocupações decorrentes, já estava em curso um processo de mobilidade social vertical. A sua condição cultural de negra, entretanto, permanecia, bem como as simbolizações de situações de inclusão social excludente, já vivenciadas. Essas, dinamicamente, transformaram-se a partir de novas interações sociais das quais fez parte, resultando na elaboração de uma desqualificadora visão de si mesma.

Em outras palavras, os elementos constitutivos do processo de (re)construção do si mesmo balizaram movimentos de mudança, decorrentes de inserções e de posições sociais anteriormente ocupadas pela participante/informante. Conjetura-se que, com a modificação do seu patamar sócio-econômico e ocupação de novos espaços sociais, o

seu anterior sentimento de vergonha, gerado pela sua condição social, deu lugar ao sentimento de incapacidade intelectual, portanto, de inferioridade.

Cinco anos depois de afastar-se da Instituição T, uma universidade pública abriu concurso, todavia, devido à baixa auto-estima, a entrevistada não se submeteu a essa seleção: *“em um dado momento, houve um concurso para a Disciplina Beta, na Universidade X, e eu não fiz porque achava que não era capaz”* ... *“Imagina: ser professora da Universidade X, eu não tinha essa capacidade!”*.

Novamente, uma depreciativa concepção de si mesma foi o impedimento para que enfrentasse o concurso e a conseqüente situação de disputa, na qual competiria com outras pessoas. Posteriormente, ao ler a publicação do resultado desse concurso, ou seja, a divulgação do nome dos aprovados, arrependeu-se de não ter participado: *“eu pensei: ‘poxa, mas a Adenir nem era da área, ela estudou só para o concurso e passou. Eu deveria ter feito’*” ... *“Também eu achava que era inferior!”*.

A elaboração do seu sentimento de inferioridade não ocorreu no vazio, mas, como afirma Silva (2003), o outro é peça capital no processo de constituição do si mesmo. Para a citada autora, o si mesmo, constitutivo da subjetividade, conserva diferentes vozes, de diversas pessoas, bem como os lugares interditados ou possíveis de serem ocupados por alguém. Com relação à entrevistada, parda, os discursos e as práticas sociais, próprios da cultura brasileira racista, que maculam a imagem social do grupo étnico negro, juntamente com a sua condição de vítima da violência estrutural do racismo e de discriminações raciais, confiscaram a possibilidade de ver-se como apta a ocupar um lugar e posição social destinados, hegemonicamente, aos brancos.

Ilma, ao defrontar-se com a desqualificação do negro, presente na nossa cultura e nas relações sociais discriminadoras, as quais participaram do seu percurso de vida, elaborou uma significação de si mesma como pessoa intelectualmente inferior, o que conduz à afirmação de que era portadora de uma baixa auto-estima. Para Rey (2005), a auto-estima é uma configuração de sentidos que o sujeito produz em relação a si mesmo, no âmbito das suas experiências concretas. Assegura que nelas cada sujeito é um participante ativo e sente algo em cada uma das suas vivências, que acontecem em diferentes espaços sociais.

Retomando o concurso que Ilma se negou a prestar, salienta-se que a aprovação da Adenir, sem formação compatível com a área para a qual foi aprovada, assim como a

formação da entrevistada, consoante com tal área, foram dois condicionantes que a mobilizaram a ingressar como professora substituta, na Universidade X. Um ano depois prestou concurso, foi aprovada e, desde então faz parte do quadro efetivo de docentes da citada universidade. Desse modo, retornou à docência no ensino superior, oito anos após a breve experiência como professora de terceiro grau, na Instituição T.

É certo que a participante/informante enfrentou o concurso, *“investi, estudando muito... para submeter-me ao concurso na Universidade X”*, contudo necessitou de muito apoio do namorado: *“o Nilson me incentivou para fazer o concurso na Universidade X, me incentivou muito...”* ... *“Estudou comigo e...”* ... *“A aula prática, eu dei para ele..., treinei com ele”* ... *“Nilson sempre me fez crescer muito, tanto profissional quanto pessoalmente”* ... *“Nilson me deu essa levantada”*.

Verifica-se que o apoio social não se restringiu à instigação verbal realizada por Nilson, com o intuito de fortalecê-la para enfrentar a situação de concurso. Tanto é que estudou com a entrevistada como se fosse submeter-se à seleção. Esse evento é indicativo da insegurança da mesma, interpretação corroborada pelo seguinte dado: *“parece que eu estou sempre precisando de alguém que me incentive e me impulse”*.

O seu namorado, ao concretizar um apoio social, suplementou a sua insegurança, forjando uma participação como estudante dos conteúdos do concurso, o que não respondia às suas necessidades, mas às dela. Já na década de 1990, Beck e Freeman (1993) constataram, no exercício da atividade clínica, que há pessoas cujas estratégias empregadas em relacionamentos interpessoais direcionam-se a outras que respondem de modo protetor às suas necessidades de afeição e de apoio social.

Esses autores também concluíram que sujeitos fragilizados fogem de situações que possam implicar em sofrimento, desenvolvem temores e crenças, os quais podem gerar uma auto-imagem negativa. Neste caso em estudo, aspectos dessa modalidade de auto-imagem aparecem, por exemplo: em conteúdos enunciativos do fracasso da entrevistada quando se submeteu a um concurso público para docente, em uma universidade pública na Cidade B, e não conseguiu fazer a prova; na fuga de um outro, na Cidade E, por achar-se incompetente; na visão de si mesma como uma pessoa inferior e nas crenças negativas sobre a própria capacidade de enfrentar situações para as quais se julgava incompetente.

Em suma, muitas experiências sociais de Ilma, os significados sociais e os

sentidos que conferiu às mesmas, resultaram na elaboração de uma desqualificadora concepção de si mesma, produtora de insegurança e da necessidade de amparar-se naqueles que atuavam provendo proteção e suplementação às suas necessidades sociais e psicológicas.

O padrão de insegurança também se fez presente no início do seu exercício profissional docente, na Universidade X:

“Ao ingressar na Universidade X, tive o apoio de pessoas da área, com as quais procurei me atualizar, tirar as dúvidas, discutir os conteúdos que elas ministravam nas aulas...” ... “Os próprios professores foram muito solidários, são muito solidários” ... “Ninguém nunca se negou a ajudar-me na Universidade X, em nenhum de seus setores”.

Os apoios sociais, entretanto, não evitaram que Ilma enfrentasse obstáculos:

“Quando assumi a docência, na Universidade X, fui responsável por uma disciplina prática” ... “Foi muito pesado..., dada a minha inexperiência como professora” ... “Tive que estudar muito, conjuntamente com os alunos.”... “Eram dez estudantes, com trabalhos diferentes e assuntos diversos, que deveria analisar”.

É importante lembrar que, inicialmente, a participante/informante foi contratada como professora substituta. Nessa condição, foi-lhe atribuída a responsabilidade de ministrar aulas em uma disciplina prática, com dez estudantes desenvolvendo atividades diversas. A nova situação, a sua insegurança, a reduzida experiência profissional e docente concorreram para as suas dificuldades.

A dificuldade inicial da entrevistada também remete a um problema enfrentado pelos cursos de graduação: tendo que oferecer todas as disciplinas semestrais, com a finalidade de possibilitar a integralização curricular dos alunos, notadamente dos concluintes, porém sem dispor de quadro docente para tal, sem autorização para realizar concurso público com a finalidade de preencher vagas e dispondo apenas de uma alternativa de natureza emergencial, contratam-se professores substitutos.

Os novos docentes, como em uma operação ‘tapa-buracos’, ministram aulas nas disciplinas para as quais faltam professores do quadro. Muitos deles, como foi o caso de Ilma, enfrentam situações embaraçosas, deflagradas pela reduzida ou inexistente prática na atividade docente e por uma qualificação profissional conferida apenas pela

formação na graduação. Os repertórios de entrada, então, convertem-se em um quesito desfavorável à segurança necessária para o desempenho da tarefa. Em conseqüência, surgem dificuldades ao longo da atuação profissional, principalmente quando ministram disciplinas que exigem do professor um nível de competência mais ampliado, em termos teórico-prático e, também, maior experiência com o cotidiano da profissão, em diferentes ambientes e instituições sociais.

Durante o primeiro ano de exercício docente, a disposição da entrevistada para superar limites pessoais contribuiu no desenvolvimento de maior domínio teórico-prático, para se firmar como docente na Universidade X e sentir-se profissionalmente respeitada. Tanto que, após o ano inicial de trabalho, seu desempenho foi contemplado, através de distinção aferida por uma turma de graduandos: *“já fui homenageada por uma turma de formandos, em 1996 ou 1997, o que me fez muito bem”*.

O aludido acontecimento é mais um argumento compatível com a visão, já explicitada, de que as dificuldades iniciais enfrentadas pela participante/informante, na Universidade X, assentaram-se, em muito, na relação entre a sua formação para a docência e a posição de ‘professora temporária’ que lhe foi delegada. Mas, novas aprendizagens, ocorridas ao longo do tempo, implicaram na maior confiança em si mesma e na ampliação do seu universo de trabalho, que passou a englobar o ensino, a extensão universitária e a atividade administrativa.

Com relação à atividade de ensino, Ilma descreveu o início do seu percurso de forma processual: *“durante o primeiro ano foi bastante difícil”* ... *“No segundo, já estava mais tranqüila e ministrei outras disciplinas, além da inicial”* ... *“Depois..., fiquei só com a disciplina prática...”*. Referindo-se à mesma, coincidentemente a primeira que atuou como regente em uma turma, a participante/informante a qualificou como propiciadora de uma agradável tarefa: *“foi uma experiência muito boa, pois, ao mesmo tempo, atuava e ajudava na formação dos alunos”*.

Expandindo a sua atuação, inseriu-se em um programa de extensão universitária: *“particpei de um projeto de extensão no Setor Ponto Um ...”* ... *“Desenvolia a minha atividade prática e também orientava os meus alunos em suas atividades...”*. Em que pese apenas a presença de tais dados sobre a sua participação no programa, ressalva-se que a entrevistada não citou a ocorrência de dificuldades pessoais no desempenho das funções docentes exigidas pela atividade.

A ampliação dos seus afazeres acadêmicos também incluiu a participação no âmbito administrativo. Sem especificar cargo ou função, destacou: “...atuei na esfera administrativa ...”, permanecendo nesse setor de atividades: “até hoje sou enfiada nessas coisas...”. Contudo, não explicitou que tipo de trabalho desenvolvia.

Sumarizando o seu percurso como professora em uma instituição pública de ensino superior, Ilma focalizou o seu desenvolvimento na profissão e o avaliou:

“Entre na docência, na Universidade X, como sempre, com uma certa insegurança...” ... “Aos poucos, enquanto docente, fui obtendo maior confiança no meu trabalho” ... “De lá para cá as coisas só foram melhorando, fui me sentindo mais segura”.

Relações interpessoais e interações sociais são configuradoras de contextos, nos quais se articulam as atividades de trabalho realizadas por qualquer docente. Assim, no convívio cotidiano, grupos de professores e de alunos valoram a qualidade das tarefas realizadas por membros das diferentes categorias ou por um representante de cada uma delas. Considerando este caso em estudo, não há dados sobre a avaliação atribuída por docentes e discentes aos afazeres profissionais efetivados por Ilma. Porém, um conteúdo é indicativo de como a mesma articulou um sentimento sobre o grau de respeitabilidade profissional, dispensado à sua pessoa por aqueles com quem constrói o labor diário: *“sinto-me mais reconhecida... pelos colegas e pelos alunos”.*

Além de imiscuir-se no ensino, na extensão e na administração universitária, a entrevistada relatou que militava na Associação de Professores da Universidade X: *“estou sempre envolvida com o movimento docente, acompanhando de perto e participando dos eventos e de comissões”.*

Retomando o seu ano inicial de trabalho na instituição universitária pública, o convívio com colegas foi outro ponto de dificuldade:

“Na Universidade X, após ser contratada, foi bastante difícil conviver com as diferenças, na situação de trabalho” ... “Iniciei um convívio com muitas diferenças, muitas pessoas diferentes” ... “Até então, eu só convivia com o pessoal de uma área”.

Essa questão é histórica, no contexto científico. Ao reproduzir, em muitos momentos, a mesma intolerância observada em outras esferas da sociedade, a academia mantém, em muitos recintos, a segregação entre pessoas que defendem diferentes

pontos de vista teórico e/ou metodológico, cuja implicação é, em várias ocasiões, o desrespeito à expressão das diferenças, a consolidação e a defesa de hegemonias. Logo, grupos diversos defendem várias perspectivas, trabalham para construir e manter a preponderância de um enfoque sobre os demais, ocasionando a emergência de conflitos de interesses e distanciamentos entre pessoas e grupos.

A dificuldade apontada por Ilma, nos dados anteriormente mencionados, insere-se nessa questão acadêmica, pois foi constituída no seio de grupos de professores com interesses antagônicos e ecoou na sua forma de enfrentar as diferenças. Essa interpretação ancora-se no dado indicativo do quão foi difícil para a mesma conviver com pessoas que faziam parte de grupos com identidade teórica e metodológica diferente da sua, na nova situação de trabalho. Ressalva-se que seu relacionamento anterior, na Universidade X e no outro espaço de trabalho na Cidade E, incluía apenas professores e profissionais com os quais compartilhava a mesma perspectiva teórico-metodológica. Tal restrição, portanto, não a proveu de flexibilidade para defrontar-se, no dia-a-dia, com formas de pensar divergentes daquela que fazia parte da sua história acadêmica e profissional.

Não obstante os dados precedentes, outros demonstram que ao ingressar na nova situação de trabalho, ela manteve um bom relacionamento com uma colega, o qual se desdobrou em duradoura amizade: *“desde o início nos afinamos, desde o início... e hoje eu e a Aila somos super amigas”*. Além disso, essa colega a auxiliou, de forma indireta e direta: *“a Aila também... serviu-me de modelo para algumas coisas e ajudou-me bastante”*. Outro dado interessante, diz respeito a um colega reputado pela entrevistada como uma pessoa que a ajudou a firmar-se no novo local de trabalho: *“o Adalberto foi outro ponto de referência, pois era uma pessoa muito forte, muito determinada”*.

A participante/informante descreveu como uma de suas características pessoais a necessidade de estar perto de alguém que a incentivasse e impulsionasse, conforme já destacado em outro ponto desta análise. Aila e Adalberto são mencionados como fontes estimuladoras, embora os dados referentes à colega não especifiquem os aspectos da sua conduta tomados como referência por Ilma. Com relação ao Adalberto, ela salientou sua autodeterminação e vigor, provavelmente expressos através de seus posicionamentos e participação ativa nos processos de tomada de decisão, requeridos pelas situações de trabalho.

Simão (2004) afirma que o processo de construção do conhecimento toma lugar no entrecruzamento entre o tema sobre o qual uma interação social ocorre, os próprios interlocutores, que podem ser reais e presentes ou imaginários, e as ações de natureza simbólica dos sujeitos envolvidos.

Considerando que a entrevistada participava de situações, no ambiente de trabalho, que envolviam temas comuns aos docentes, interlocuções entre os mesmos, bem como a expressão de diferentes ações, é pertinente afirmar que Ilma construiu um conhecimento sobre habilidades e características pessoais relevantes para o convívio social, apropriando-se, inclusive, de algumas que contribuíram para promover uma modificação do seu jeito de ser: antes se subordinava nas relações interpessoais, *“sempre fui muito submissa e muito pacata, muito passiva”*, depois se tornou reivindicadora *“... acho que comecei a mudar depois que entrei como docente na Universidade X, pois comecei a ficar muito, muito prepotente”*. O que denominou de prepotência, no entanto, significava apenas tornar-se questionadora e reagir de forma afirmativa em interações sociais, como indicam dados relativos ao seu relacionamento com o namorado:

“Comecei a cobrar para ele melhorar: sair daquela vidinha que tinha e daquele trabalho, onde está até hoje” ... “... Eu dizia que ele era capacho de todo mundo” ... “Comecei a me impor, porque até então era muito submissa” ... “Depois que estava na Universidade X, como docente, achei que tinha condições de encontrar outras pessoas, tinha muita gente interessante por aí”.

Outro episódio indica que ela também desenvolveu a capacidade de opor-se e confrontar-se com outra pessoa, na situação de trabalho: *“outro dia, na Universidade X, em uma reunião, briguei com uma colega” ... “Gritamos uma com a outra” ... “Depois me arrependi: ‘ai meu Deus!, agora não dá mais para voltar atrás...’”*.

Simão (2004) expõe que, no processo de construção do conhecimento advindo das interações sociais, participam os conteúdos expressos na situação dialógica e o significado afetivo/cognitivo que cada um dos envolvidos constrói acerca daquela realidade. A estudiosa entende a realidade como uma versão pessoal, contextualizada na cultura e na temporalidade, cujos constituintes são os outros, o si mesmo, a relação eu-outro e os objetos que são significativos para cada sujeito em particular.

Os últimos dados descritos evidenciam um processo inerente à construção de um

conhecimento, pela entrevistada, sobre os episódios referentes à briga. Esses contêm especificidades relativas à construção do conhecimento nas interações sociais, conforme apontados por Simão (2004): o contexto de trabalho que, na situação específica, foi uma reunião; a relação eu-outro que, na situação dialógica, não foi amistosa; o significado afetivo/cognitivo da interação, construído pela entrevistada e expresso em seu arrependimento. Esse, emergiu da auto-reflexão sobre a sua ação pessoal na situação interativa e, concomitantemente, no sentimento de pesar por ter brigado. Então, no processo de construção do conhecimento, a participante/informante estabeleceu um novo significado pessoal para a briga, mas é interessante destacar que também incorporou ao seu repertório o comportamento combativo, a defesa de suas idéias e vivenciou emoções.

Além das oportunidades já citadas que a Universidade X lhe ofereceu, outro ponto de virada foi o desenvolvimento de novas amizades: *“na Universidade X, as minhas relações de amizade cresceram bastante” ... “Conheci bastantes pessoas”*.

Destarte, a ampliação do círculo de relacionamentos interpessoais, oportunizado pela instituição escolar de ensino superior que a participante/informante passou a frequentar, como funcionária pública, é mais um ganho pessoal. A posição de docente a colocou em contato com muitas pessoas daquela comunidade escolar e, com algumas delas, desenvolveu vínculos de amizade, diferentemente do que ocorreu quando era estudante de graduação. Lembra-se que, nessa condição, estabeleceu uma forte amizade com uma colega negra durante os anos iniciais da sua graduação e com quatro outras, brancas, apenas nos momentos finais dessa etapa escolar.

Afora os ganhos já aludidos, Ilma reputa o seu trabalho como jubiloso, no que tange ao ambiente social e à atividade de ensino:

“Eu gosto, eu gosto do meio universitário” ... “A minha maior satisfação na profissão é o contato com os alunos” ... “Gosto de dar aulas, gosto de estar em sala de aula...” ... “Gosto de orientar trabalho de discentes, acho muito legal fazer isso, vê-los crescendo”.

Apesar disso, fez referência às insuficiências institucionais enquanto fontes de desprazer. Nota-se que aquelas focalizadas não diferem das elencadas por docentes da universidade pública brasileira e resultam da péssima política de investimentos públicos na área da educação:

“As insatisfações com a profissão são as condições materiais” ... “Temos pouco espaço para trabalharmos, poucos equipamentos, não temos sala para os professores” ... “Faltam salas para a orientação de alunos”.

Agora, cita-se o motivo principal que levou a entrevistada a optar pela docência, na Universidade X: *“foi a questão financeira que me chamou, apesar do salário não ser lá essas coisas” ... “O que me incentivou foi o salário, primeiro o salário, depois a oportunidade de voltar a estudar conteúdos teóricos de uma dada área”.*

Uma decisão individual é construída em processos existenciais e, ao mesmo tempo, cada pessoa em particular é representativa de uma coletividade. Destacando-se aquela formada pelo grupo étnico negro, histórica e socialmente discriminada no Brasil, é imperativo destacar que a educação pode ser entendida por membros desse grupo como um caminho para a superação das desigualdades sociais e raciais, ou seja, como uma porta de acesso à mobilidade social ascendente, processo que aconteceu na trajetória de vida da participante/informante.

Munanga (2004) aborda que proposições para a superação das desigualdades entre o branco e o negro, no Brasil, foram difundidas por movimentos negros, entre as décadas de 1930 e de 1970, da seguinte forma: a Frente Negra, criada em 1931, e outros desses movimentos que emergiram e submergiram entre os anos de 1945 e 1970, buscaram construir uma outra imagem para o negro, sedimentada naquela difundida pela ideologia da democracia racial. Conforme o pesquisador, o discurso ideológico desse enfoque propunha que, para ser aceito pelo branco, o negro deveria modificar-se, deixar de ser ‘promíscuo’, ‘autodestrutivo’, ‘preguiçoso’, engajar-se na educação formal e absorver o modelo da branquitude.

Com essa perspectiva, continua Munanga (2004), parte dos movimentos negros desenvolveu ações, englobando o incentivo à educação, a incorporação de um ‘bom comportamento’, a propaganda de produtos para alisar os cabelos crespos e a rejeição a qualquer manifestação cultural dos áfricos, considerados como culturalmente inferiores.

A noção da educação como via de superação da rejeição ao negro parece ter sido internalizada pelos pais da participante/informante, os quais não hesitaram em valorizá-la e em investirem na escolaridade dos filhos. Supõe-se que a entrevistada apropriou-se dessa perspectiva, o que é sugerido, até aqui, pela sua continuidade nos estudos e ausência de qualquer relato sobre a influência da cultura africana em seu estilo de vida.

Em síntese, constata-se que a Universidade X, como local de trabalho de Ilma, configura-se enquanto um contexto de desenvolvimento, ao criar situações que atuaram como condicionantes para mudanças verificadas em vários aspectos do seu cotidiano, do seu comportamento e da sua auto-imagem. A ruptura com o anterior modo de vida ainda proporcionou a realização de um desejo, que surgiu após a sua separação: *“queria ter a minha casa, cuidar da minha própria casa, ter meu emprego, estar como estou hoje...”*.

7.2.7. Qual o olhar de Ilma sobre si mesma?

Ilma autocaracterizou-se positivamente, em termos de ordenação das atividades que estão sobre a sua responsabilidade, inclusive no trabalho: *“quando tenho algo a fazer, me organizo, faço por partes, planejo, antecipo.”* ... *“Sou sistemática.”* ... *“Por outro lado, quando não dá certo o que organizo e planejo, fico... muito irritada, aborrecida..., meio obsessiva”*, ressaltando que essa característica pessoal lhe concede ganhos, *“ser organizada traz-me certas vantagens”*, porém não as especificou.

De outra forma, conteúdos sobre a auto-imagem que elaborou são indicativos de uma referência pessoal sedimentada na menos valia:

“Na infância, na adolescência, em boa parte da minha fase adulta, quando eu estava casada, sempre... me senti inferior.” ... *“Achava que todos eram superiores a mim...”* ... *“Na Cidade A, me senti intelectualmente inferior, porque eles se julgam melhores em muitas coisas, em tudo”*.

No tocante às relações interpessoais, sua subordinação às pessoas é identificável nos seguintes dados: *“sempre fui muito medrosa..., muito medrosa mesmo, tinha medo de todo mundo”* ... *“Antigamente, eu tinha muito medo das pessoas...”* ... *“Também sempre tive essa história de andar atrás de namorado”*.

Como a visão de si mesmo é sempre um processo em construção, a inserção da entrevistada em outros espaços sócio-institucionais ampliou os seus relacionamentos sociais e novas vivências provocaram mudanças no modo de postar-se diante das pessoas, conforme indicam os seguintes dados: *“comecei... a ficar mais agressiva e irritada quando estava na Agência I”* ... *“Durante algum tempo, na Universidade X..., de vez em quando ainda era muito explosiva”*. A participante/informante, entretanto, ressaltou: *“não fui irritada e agressiva durante toda a minha vida...”*. Também justificou que o seu novo modo aguerrido de relacionar-se decorria de um limite

pessoal, pois *“às vezes, a minha inabilidade para lidar com as pessoas me fazia ser agressiva”*.

Quanto ao trabalho na universidade, nota-se que o exercício docente implicou em muitas convivências: *“como docente na Universidade X comecei a conviver com a diversidade”*. Isso contribuiu para que superasse a incompetência em relacionar-se com outros, cujas ações e pontos de vista divergiam do seu.

“Iniciei um convívio com as diferenças profissionais e fui aprendendo..., adquirindo outras habilidades” ... “Enquanto professora, na Universidade X, comecei a entender mais as pessoas” ... “Adquiri mais capacidade para lidar com as pessoas, tornei-me mais tolerante...” ... “Estou bem melhor, muito mais... tranqüila... no meu relacionamento com as pessoas, no meu local de trabalho”.

Observa-se que a reconstrução de aspectos da visão de si mesma incorporou a tolerância, a habilidade para compreender a perspectiva de outros e a maior serenidade nas relações interpessoais. Outras aquisições pessoais tomaram lugar, todas endereçadas à superação do sentimento de inferioridade que a acompanhou, em muitos momentos e situações:

“Como docente na Universidade X comecei a me valorizar como pessoa...” ... “Aos poucos, enquanto docente, fui obtendo maior confiança no meu trabalho” ... “Fui crescendo aos poucos... amadurecendo, sentindo-me mais segura com relação a tudo...”.

Verifica-se que a presença do outro na (re)construção do si mesmo foi constante, embora, em diferentes situações, esse outro a acolhesse, ou a rejeitasse, ou estabelecesse barreiras e fronteiras nas interações sociais. Tudo isso promoveu atualizações na visão da entrevistada sobre a sua pessoa, ampliando o foco do conhecimento sobre a sua singularidade e, em decorrência, alterando o seu processo de desenvolvimento. Esse, como os dados demonstram, é dinâmico, graças às relações eu-outro, concretizadas nos acontecimentos situados em diferentes tempos, espaços e situações sociais.

7.2.8. Qual o olhar de Ilma sobre o papel do racismo contra o negro em sua vida?

Como algumas análises anteriores salientaram, o racismo contra o negro, do qual

a entrevistada foi objeto em diferentes momentos do seu curso de vida, permaneceu invisível para a mesma. Por essa razão, jamais se percebeu como foco de discriminação racial, atribuindo à desigualdade social aquelas situações de segregação pelas quais passou: *“eu era sempre aquela moreninha bonitinha, mas era pobre...”*.

Desse modo, significou a discriminação racial como discriminação social, porém a invisibilidade do racismo não impediu que o mesmo adquirisse para Ilma um sentido, pois assim demarcou a sua significação: *“ajudou-me a criar um sentimento de inferioridade” ... “Uma impressão de que todo mundo é melhor do que a gente”*.

Outro aspecto a ser focalizado se refere às autodefinições cromáticas realizadas pela participante/informante, ao longo da narrativa de vida que construiu neste estudo. Em diferentes momentos, identificou-se ou como ‘morena’, ou como ‘moreninha’, ou como ‘negra’ e essas denominações são indicativas da sua dificuldade em elaborar uma identidade étnica como pertencente ao grupo social negro.

Munanga (2004) assinala que uma das conseqüências da mestiçagem brasileira, biológica e cultural, foi o aniquilamento da identidade étnica dos grupos subjugados, porque o ideal de embranquecimento bloqueou, em miscigenados com ascendência negra, a construção da identidade como mestiço e como negro. O pesquisador, então, afirma que ser mestiço coloca as pessoas enquadradas nessa categoria em uma situação de pertencer/não pertencer à etnia negra, ser igual/diferente daqueles que a compõe.

Do ponto de vista da mestiçagem biológica, a aparência de Ilma a enquadra no fenótipo pardo. Acrescenta-se que, do ponto de vista da mestiçagem cultural, ela é produto do processo de embranquecimento, conforme evidenciado nos dados obtidos, os quais não fazem referência a nenhum vestígio da influência da cultura negra em seu processo de desenvolvimento. Não se pode esquecer da afirmação de Figueiredo (2002) de que o embranquecimento desloca a pessoa da sua posição social e facilita o seu reconhecimento social, ou seja, o legitima, porém a legitimidade adquirida decorre da manipulação do outro, tendo em vista ofuscar a condição de se ser negro. Em outras palavras, transforma-o no ‘negro de alma branca’, ‘no negro que é branco por dentro’.

Considerando as colocações de Munanga (2004), e aplicando-as à condição de mestiça da entrevistada, vê-se que a sua dificuldade em identificar-se como membro de um grupo étnico é interposta pelo pertencer/não pertencer ao mundo dos negros; ser igual/diferente do preto; pertencer/não pertencer ao universo branco.

Essas contradições estão refletidas em falas da participante/informante, como, por exemplo, não se sentir discriminada pela cor, mas, ao mesmo tempo, sentir-se inferior e isso está relacionado com a sua cor. Ademais, a aspiração de ascender socialmente é compatível com a necessidade de superar o racismo, expresso na pobreza e na discriminação, e construir uma vida digna, o que, sem dúvida, empurra o negro ao embranquecimento.

O certo é que, para superar a desigualdade social e a racial, distanciou-se do convívio com negros; realizou a façanha de completar o ciclo formal de estudos, predominantemente cumprido pelos fenotipicamente brancos; engajou-se em uma ocupação maciçamente destinada àqueles socialmente denominados de brancos; durante muitos anos, travou uma luta para mascarar a textura dos cabelos e adotou um estilo de vida calcado nos padrões da branquitude, sem qualquer resquício de aspectos da cultura negra. Suas estratégias, no entanto, não impediram que o racismo contra o negro, do qual foi vítima sem ‘enxergar’, fizesse parte do seu cotidiano, contribuísse para que desenvolvesse um sentimento de inferioridade e demarcasse uma luta pessoal para superar a crise de identidade étnica: *“desde criança, nunca gostei do meu cabelo” ... “Até hoje eu não gosto, mas tudo bem” ... “Antes eu o alisava”... “Faz pouco tempo que deixei de fazê-lo e o deixei ficar encaracolado mesmo”*.

Os conteúdos anteriores refletem que a entrevistada orientava-se esteticamente pelo padrão da branquitude, porém iniciou um processo de enfrentamento à apropriação dessa perversa estética. Note-se que o mascaramento de características fenotípicas é socialmente engendrado, porém o sujeito, enquanto ator social e autor de si mesmo, opera transformações nos sentidos subjetivos. Essa capacidade humana tem permitido a Ilma re-elaborar o significado pessoal da sua identidade étnica, visível na decisão de abrir mão de submeter o seu cabelo ao alisamento. Desse modo, um processo de re-significação manifesta-se em um momento contraditório: não gostar do cabelo, contudo preservar sua integridade e aparência, tal como é.

7.2.9. O projeto profissional de Ilma

Ao invés de abordar o projeto profissional, concentrou-se apenas no desejo de construir uma identidade étnica como negra. Aliás, a necessidade de fazê-lo surgiu logo após a sua separação: *“acho que depois da separação comecei a... achar importante*

assumir minha parte negra". Os dados ausentes não permitem entender porque o rompimento do vínculo matrimonial gerou essa necessidade de resolver o provável conflito de identidade étnica. Nessa direção, buscou se fortalecer para solucionar o conflito, mas esse movimento pessoal foi efêmero:

"Após a separação, quando retornei à Cidade E, fiz parte, por um tempo, da Organização Estadual I de Luta Contra a Discriminação Racial, para assumir a minha condição de afrodescendente" ... "Frequentei durante um tempo" ... "Contudo, tive muita dificuldade com uma pessoa daquela organização, porque ela é uma pessoa muito difícil" ... "Então me afastei".

Embora justifique sua saída daquela organização, seu desligamento parece refletir outra questão, qual seja: o quão embaraçoso era admitir-se como negra. Afora os dados já focalizados em outros pontos deste trabalho, que indicam a sua dificuldade em enxergar o racismo dirigido à sua pessoa, é plausível lançar mão de outros argumentos, expostos em seguida, que debilitam a justificativa apresentada como motivo para o seu abandono da militância em um movimento negro.

Em primeiro lugar, aquela organização era constituída por um conjunto de pessoas, não só por aquela com a qual a participante/informante não conseguia manter um razoável relacionamento. Assim, essa dificuldade, por si só, não explica a sua desistência, pois o objetivo de fortalecer-se para incorporar a identidade negra, através do seu engajamento na militância, poderia ser alcançado em outro movimento negro instituído, que existia na Cidade E.

Se tais argumentações são admissíveis, então é pertinente interpretar que a sua decisão em desligar-se da organização enraizava-se em um conflito socialmente instigado: branquear-se para ser aceita no mundo dos brancos, mantendo uma distância racial do grupo étnico negro, ou assumir-se como negra, enfrentando os conseqüentes desafios, provenientes da assunção dessa condição étnica.

Para pesquisadores como Figueiredo (2002) e Munanga (2004), a coação é uma das prescrições ideológicas da democracia racial para que os negros incorporem o modelo da branquitude, quer no plano estético, quer no comportamental, quer no intelectual, quer no quadro referencial de valores, todos intrincados. Por isso mesmo, embora o conflito de Ilma frente à sua identidade étnica seja individual, produto dos sentidos que elaborou em suas vivências, os seus conteúdos e significações são sociais,

histórica e culturalmente elaborados e incrustados na nossa sociedade. Essa afirmação é compatível com a noção de conflito enquanto situação na qual pessoas em particular, ou grupos sociais, defrontam-se com valores opostos ou diferentes interesses (Corrêa, 2003).

Sem realmente definir o seu pertencimento a um grupo étnico, provavelmente com receio de ser estigmatizada, a singularidade de Ilma, no entanto, inundou-se de um sentimento de inferioridade, justificado por ela, em muitos momentos, como decorrente da sua condição social:

“Essa segregação, eu acho que... o meu sentimento de inferioridade perpassava pela cor, mesmo que eu não me sentisse discriminada” ... “Eu acho que o racismo incute essas coisas nas pessoas” ... “Acho que me ajudou a criar um sentimento de inferioridade, uma auto-estima baixa...” ... “Eu acho que uma das conseqüências do racismo é este sentimento de inferioridade que as pessoas, no seu interior, acabam desenvolvendo” ... “Por isso que os negros brigam tanto para não se sentirem inferiores”.

Portanto, não surpreende que o projeto de vida da entrevistada, naquele momento, concentrava-se apenas na resolução do conflito de identidade étnica, de há muito instalado e ainda não resolvido, *“sempre achei que era importante fortalecer a minha afrodescendência”*, porém em vias de transformação: *“acho que comecei a me orgulhar de ser neta de negros, descendentes de escravos” ... “De um tempo para cá, acho que comecei a assumir o encaracolado do meu cabelo”.*

Tais conteúdos clarificam a elaboração teórica formulada por Rey (2005), de que o passado e o presente estão entrelaçados na produção de sentidos subjetivos, ou seja, na construção de significações pessoais, e comprometem-se com as ações de cada sujeito, as quais tomam lugar em suas atividades cotidianas. Assim, as subjetividades, social e individual, como também a elaboração de sentidos subjetivos, conformam o ponto de confluência entre o social e o singular (Rey, 2004).

Nota-se, pois, que a sua inserção social como parda, em uma cultura racista, a qual hierarquiza pessoas e grupos sociais a partir da cor, gerou a produção de configurações de sentidos subjetivos fundamentados na inferioridade do negro. Mas, como acentua Rey (2005), toda re-configuração procede da tensão entre os sentidos anteriormente elaborados e aqueles que surgem em cada momento do presente.

A partir dessa elaboração teórica, supõe-se que a posição social ocupada pela participante/informante no presente, seus relacionamentos interpessoais e os contextos nos quais têm atuado mudaram a qualidade de suas interações sociais e, ao mesmo tempo, o conhecimento que vem produzindo sobre si mesma, suas ações e sentimentos. Tal re-articulação, social e psicológica, transforma, concomitante e qualitativamente, o processo de produção de sentidos subjetivos, o qual ocorre no eixo da contradição entre o antigo e o novo, ou, como colocou Rey (2005), na tensão gerada pelo rompimento e pela criação, produtora de novos sentidos.

Então, sentidos anteriores reconstróem-se no presente, permitindo ao sujeito também se projetar no futuro, pela via da imaginação e da criatividade. Planejar um momento vindouro, divisando outro modo de posicionar-se etnicamente no mundo social, é uma forma de Ilma buscar romper com um passado sem identidade étnica definida ou significada, por ela mesma, como pessoa inferior. Ao arquitetar a assunção da negritude, a participante/informante busca ultrapassar a tensão gerada por uma configuração anterior de sentido, calcada naquilo que Munanga (2004) delimitou como a situação de pertencer/não pertencer à etnia negra, porque se é mestiço. Nessa dinâmica existencial, a entrevistada articula um novo sentido, ou seja, outra significação pessoal para a sua condição de ser negra, começando a assumir-se como tal e a orgulhar-se da origem africana.

7.3. A análise da lista de complementação de frases

A Tabela 8 apresenta a primeira categoria, intitulada “*o racismo em diferentes localidades*”, seus itens e a complementação dos mesmos, pela participante/informante.

Os conteúdos adicionados ao primeiro item da categoria são indicativos de que a participante/informante se colocou de forma impessoal frente ao fenômeno do racismo no Brasil, como se esse fosse algo distante de si mesma e fizesse parte da vida daqueles que, naturalmente, sofrem, o que sugere um modo de afastar-se da temática, através do toque da impessoalidade. Esse dado é compatível com aquele mencionado por Bento (2002b). Essa autora, ao trabalhar com mulheres sindicalizadas em um grupo de discussão, observou que várias delas, ao abordarem o racismo, comportaram-se como se o mesmo configurasse uma opressão que está na sociedade, contudo distante delas, portanto sem abrangê-las.

Tabela 8. O racismo em diferentes localidades

Itens	Conteúdos acrescentados
O racismo no Brasil...	Causa muitos males a quem sofre.
O racismo na cidade onde resido...	É pouco.
O racismo no bairro onde resido...	Não observo.

Fonte: Lista de complementação de frases, preenchida pela participante/informante parda.

Os conteúdos agregados aos itens referentes ao racismo na cidade e no bairro onde reside sugerem que o fenômeno é invisível para a participante/informante. Considerando que o racismo contra o negro manifesta-se, pelo menos, em indicadores que conformam a sua dimensão estrutural, parece inverossímil a afirmativa de que o fenômeno é escasso na Cidade E e não observável em um dos seus bairros, localizado na periferia. Nessa, constata-se a maior densidade da população negra, pobre, analfabeta ou com baixa escolaridade, desempregada ou com ocupações manuais, baixa renda e conseqüente restrição ao acesso a bens e serviços, inclusive aos públicos e de qualidade, o que dá visibilidade ao fenômeno, pelo menos na sua dimensão estrutural.

A participante/informante sempre residiu na periferia, próxima daqueles que são objeto do racismo e, possivelmente, ainda se defronta com a segregação do grupo étnico negro. Isso cria condições para a visualização do fenômeno na Cidade E e no bairro onde vive.

Além disso, o fato de ser socialmente categorizada como parda a coloca dentre aquelas pessoas que são objeto do racismo, portanto, susceptíveis de identificá-lo. Porém, é preciso lembrar que a ideologia da democracia racial penetra o nosso mundo social e a noção de que os brasileiros são mestiços, e iguais, escamoteia a tomada de consciência de grande parte dos mesmos sobre a presença da discriminação racial no Brasil. Tanto que o torna invisível, inclusive para a participante/informante.

Outro aspecto que pode relacionar-se com a minimização da existência do racismo na Cidade E, e no bairro, onde a participante/informante reside é a dificuldade das pessoas em falar sobre o assunto. Bento (2002b) menciona que embora o peso do

racismo se manifeste, de diferentes formas, na existência de pessoas negras e brancas, é corriqueiro que muitas delas se esquivem ou se esqueçam que são discriminadas ou discriminadoras. Por isso, ressalta que, muitas vezes, é difícil para o negro assumir a posição de discriminado.

Essa perspectiva teórica permite compreender como a participante/informante reportou-se à presença do racismo na cidade e no bairro onde mora, minimizando a ocorrência de um fenômeno social concreto. Possivelmente esquivando-se de enfrentar a questão da presença do racismo, ela enveredou pela dimensão da incidência do mesmo na Cidade E, sugerindo que, devido à escassez, não observa acontecimentos racistas nas cercanias da sua casa.

A segunda categoria, denominada “*o racismo em instituições sociais*”, os itens constitutivos e a complementação dos mesmos, pela participante/informante, são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9. O racismo em instituições sociais

Itens	Conteúdos acrescentados
O racismo na minha família de origem...	Não era percebido.
O racismo na família que constituí...	Não era percebido.
O racismo nas escolas que frequentei...	Não percebi.
O racismo na universidade...	É sutil.
O racismo no local onde trabalho...	Também é sutil.

Fonte: Lista de complementação de frases, preenchida pela participante/informante parda.

Complementos adicionados aos itens relativos à família, de origem e constituída, especificam que o racismo ‘*não era percebido*’ pelos membros que compunham os dois contextos familiares. Isso é indicativo de que a participante/informante, descendente de

negros, foi criada em um ambiente familiar onde todos silenciavam sobre o racismo. Provavelmente, esse silêncio colaborou para que o fenômeno se tornasse invisível para a mesma, dificultando-lhe a sua identificação. A manutenção da ‘cegueira’ continuou enquanto esteve casada, através do silêncio em torno do racismo imperou, e, como bem salientou a participante/informante, ele ‘*não era percebido*’.

Conteúdos apostos aos itens sobre as instituições escolares que freqüentou e ao seu local de trabalho são contraditórios. Referindo-se às escolas nas quais estudou, aditou que não percebeu a presença do racismo, mas, de forma ambivalente, registrou que o racismo ‘*é sutil*’ na universidade. Ora, ela freqüentou como aluna e ainda a freqüenta, enquanto estudante de doutorado e docente. Como não perceber o racismo nas escolas onde estudou e afirmar que ele manifesta-se com sutileza na universidade?

Tal contradição induz à interpretação de que a sutileza através da qual o racismo permeia as relações sociais na escola não impediu que a participante/informante captasse a ocorrência do fenômeno, pelo menos no ensino de terceiro grau, e isso desbanca a sua afirmação de que não detectou a presença do racismo nas instituições escolares onde transitou e transita. A partir dos dados e do paradoxo, entretanto, não é possível afirmar se a sutileza do racismo foi captada pela mesma em comportamentos discriminatórios dirigidos à sua pessoa ou a outros, e ela as observou.

O conteúdo acrescentado ao item sobre o racismo no seu local de trabalho, a universidade, também corrobora a afirmativa de que apesar da sutileza do racismo que perpassa as relações sociais, a participante/informante o identifica, com perspicácia.

A terceira categoria, os itens constitutivos e a complementação dos mesmos, pela participante/informante, são descritos na Tabela 10.

Tabela 10. O racismo como fenômeno social segregador

Itens	Conteúdos acrescentados
O racismo é...	Muito ruim, pois leva à baixa auto-estima.
O racismo nas relações sociais em geral...	Não é sentido.
O racismo na minha vida...	Não interferiu no meu crescimento profissional.

Fonte: Lista de complementação de frases, preenchida pela participante/informante parda.

Vê-se que ela também se colocou de forma impessoal ao qualificar, de modo negativo, o racismo como algo *'muito ruim'*, dada a sua conseqüência no repertório da pessoa que é objeto do fenômeno. Mais uma vez, como negra e, possivelmente, vítima do racismo em algum momento da sua vida, distanciou-se daqueles que assim o foram ou o são: postou-se como alguém à margem, livre de ser atingida pelo racismo e dos seus efeitos sobre a auto-estima. De outro modo, deu um toque de personalidade ao completar os itens sobre o racismo nas relações sociais, de um modo geral, e sobre o racismo em sua existência. Mas é interessante ressaltar que os conteúdos acrescentados indicam o nunca ter se sentido vítima do racismo nas relações sociais e que, em seu percurso de vida, esse não interferiu no seu desenvolvimento profissional.

Verifica-se que a participante/informante recortou, com habilidade, apenas o seu crescimento profissional para avaliar a influência do racismo em sua vida. Embora assinalasse que não foi objeto de relações sociais racializadas, a ponto de interferirem em seu desenvolvimento ocupacional, não se pode afirmar que em outras esferas da sua vida ficou isenta de ser objeto do racismo. Adverte-se, contudo, que a sua seletividade não implicou em afirmar ou denegar que, ao longo do seu ciclo de vida já vivido, foi vítima da discriminação, da opressão e da humilhação, constitutivas do racismo contra o negro.

7.4. A triangulação

Considerando-se as diferentes composições familiares da família de origem da participante/informante, a comparação dos dados, oriundos da entrevista narrativa e do questionário sócio-demográfico, indicou discrepâncias: 1) na entrevista narrativa, relatou que durante a sua infância viveu no seio de uma família nuclear, porém sempre havia a presença de tias em sua residência, para auxiliar a mãe nas tarefas domésticas. No questionário sócio-demográfico, entretanto, registrou que, nesse mesmo período do seu desenvolvimento, residia com os pais, irmãos e uma tia; 2) na entrevista narrativa, ressaltou que uma cunhada residia na mesma casa em que morava, juntamente com o pai e os irmãos, durante a sua juventude. Todavia, no questionário sócio-demográfico omitiu a companheira de seu irmão da composição familiar; 3) na entrevista narrativa, assinalou que em um momento da sua idade adulta retornou à casa paterna, contudo excluiu essa informação, no questionário sócio-demográfico.

A incongruência, resultante da supressão de uma tia da composição da família de origem, na entrevista narrativa, e a sua inclusão no questionário sócio-demográfico, pode ter decorrido de um lapso de memória, e não de uma deliberada intenção, porquanto alguns conteúdos da entrevista narrativa explicitaram a consideração e o apreço da participante/informante pelas suas tias, no período em que essas ajudaram a sua mãe nas lidas domésticas. Também é possível que, ao descrever a composição de sua família, tenha se referenciado no modelo de família nuclear, hegemonicamente difundido na nossa sociedade como aquele representativo da família brasileira e, por isso, omitiu a sua parenta como membro constitutivo da sua família, naquele período.

A dissonância relativa à composição familiar da participante/informante durante a sua juventude é expressa na inclusão de uma cunhada na entrevista narrativa e exclusão da mesma no questionário sócio-demográfico. No entanto, ao discorrer sobre a cunhada na entrevista narrativa, apenas sublinhou que a sua presença no lar ocasionou brigas, devido ao ciúme que ela e outros irmãos sentiam do mano, já casado naquele momento. Esse dado leva à suposição de que a participante/informante não assimilou a cunhada como membro da sua família e, por isso, a eliminou da composição familiar registrada no questionário sócio-demográfico. Ainda é provável que a inconsistência se assente no conceito de família nuclear, empregado pela participante/informante para orientar as descrições que realizou acerca das pessoas que compunham o contexto familiar, em sua juventude.

Quando da entrevista narrativa, ela discorreu que, após a sua separação, voltou a morar na casa do seu pai, mas não forneceu essa informação no questionário sócio-demográfico. Esse paradoxo pode ser atribuído a um esquecimento involuntário, pois, ao longo da entrevista narrativa, a participante/informante expôs, sem constrangimento, acontecimentos centrados em relacionamentos interpessoais entre ela e o seu genitor, que ocorreram após voltar a residir com membros de sua família de origem.

Outro ponto a destacar diz respeito à inclusão da madrasta como membro da sua família de origem, em sua juventude, no questionário sócio-demográfico. Acrescenta-se que na entrevista narrativa citou a presença dessa pessoa na casa apenas ao abordar a morte do pai, quando mencionou que sentiu mágoa da madrasta, por achar que ela não dispensou os cuidados necessários ao marido.

Dados ausentes na entrevista narrativa evidenciam lacunas, no que tange à

presença e/ou participação da madrasta em eventos que abrangeram os demais membros da família. As reflexões decorrentes da triangulação, do exame e da exploração dos dados da entrevista narrativa, geraram o entendimento sobre o quão a segunda esposa do seu pai esteve à margem dos acontecimentos que envolveram os consangüíneos. Por outro lado, também gerou a compreensão de que a inclusão da madrasta como membro da família, no questionário sócio-demográfico, não significa que ela foi aceita pela participante/informante e por seus irmãos, nem que houve a sua integração nas situações constitutivas do cotidiano familiar.

Considerando-se a questão da classificação cromática, a nomenclatura de cor, empregada pela participante/informante para explicitar o tom da pele do seu pai e da sua mãe, indicou incoerências: no questionário sócio-demográfico, redigiu que seu genitor era negro e na entrevista narrativa mencionou que era “... *bem moreninho mesmo, cabelo bem pinchai*”; relativo à sua genitora, registrou, no questionário sócio-demográfico, que a mesma era morena clara, porém na entrevista narrativa situou-se como “... *filha de negros*”.

Essa variabilidade denota o quão a participante/informante tem dificuldade em assumir a sua identidade étnica negra, bem como a dos membros de sua família de origem. Assim é que, a comparação de dados do questionário sócio-demográfico e da entrevista narrativa revelou mais uma função da triangulação: corroborar interpretações realizadas pela pesquisadora na entrevista narrativa.

Com relação ao racismo, a triangulação de dados da lista de complementação de frases e da entrevista narrativa desnudou contradições:

A) A participante/informante registrou, no instrumento, que não percebeu o racismo em sua família de origem e constituída, mas declarou, na entrevista narrativa, que durante a infância e a adolescência era racista.

B) Redigiu, na lista de complementação de frases, que não percebeu o racismo nas escolas onde estudou, porém, na entrevista narrativa, relatou um conjunto de conteúdos que contraditam o que escreveu no instrumento: durante o secundário, o científico e parte da graduação, teve poucas amigas, uma em cada um dos graus, e elas eram negras; que, juntamente com as suas colegas negras, eram categorizadas pelas demais como irmãs, na graduação e no mestrado; que, na condição de mestranda, foi ignorada por professores e por colegas; que fez parte do ‘grupo dos excluídos’, quando

cursou o mestrado.

C) Escreveu, no instrumento, que não sente a existência do racismo nas relações sociais em geral e no bairro onde mora, mencionando, também, na entrevista narrativa, que nunca se sentiu segregada devido à sua cor, contudo, afirmou, na mesma entrevista, que o seu sentimento de inferioridade relacionava-se à sua cor.

As contradições listadas adquirem significação nas próprias incongruências, identificadas através da triangulação. O contraditório, então, fornece indícios para a interpretação de que se admitir como um objeto do racismo contra o negro é árduo para a participante/informante. Por isso, suas negações sobre a presença desse fenômeno, em diferentes espaços e relações sociais, podem ser vistas como subterfúgios empregados enquanto estratégia de enfrentamento para fazer face à sua condição de negra, portanto vulnerável a investidas racistas, no bojo das relações sociais.

Do exposto até então, as inconsistências apontadas não comprometem resultados obtidos nesta pesquisa, mesmo porque os seus objetivos não estão centrados na vida familiar da participante/informante. Alguns aspectos foram incluídos por conformarem um contexto de desenvolvimento que contribuiu para que a participante/informante concluísse o ciclo formal de estudos.

Dessa forma, a triangulação não invalidou dados, mas, ao contrário, permitiu identificar relações de complementaridade entre alguns gerados por diferentes fontes. Dito de outro modo, esclareceu, com mais acuidade, as distintas composições da família de origem da participante/informante, nos períodos em que residiu naquele lar.

Ao selecionar-se o racismo como tema central, em torno do qual também se empreendeu a triangulação, a análise das contradições entre dados suscitou reflexões sobre o contraditório, daí resultando um entendimento de que o paradoxo advindo dos dados coletados com a participante/informante parda reflete seu modo particular de enfrentar o racismo.

CAPÍTULO 8

MARISE, A PARTICIPANTE/INFORMANTE BRANCA

8.1. Descrição da participante/informante

Marise, sexo e gênero femininos, quarenta e dois anos de idade na época da coleta de informações, autotranscreveu-se como de cor parda¹. É filha de pai de cor parda e de mãe de cor branca. Seu genitor era portuário e, atualmente, é aposentado, enquanto a sua genitora sempre realizou atividades do lar. A escolaridade de seu pai é de primeiro grau incompleto e sua mãe tem o segundo grau completo. É professora universitária, lotada em uma universidade pública, e a sua renda mensal, quando do levantamento de informações, era de três mil e quatrocentos reais. Atualmente mora em casa própria, residindo com um amigo.

8.2. Análise da entrevista narrativa: uma descrição explanatória

8.2.1. Os anos iniciais do ciclo de vida de Marise

Marise iniciou o seu ciclo de vida na Cidade E, onde permaneceu residindo a maior parte do tempo. Ao se referir à sua residência durante a infância, apenas citou que *“morávamos em uma casa com um grande quintal...”* e que *“havia outras casas próximas”*. Os escassos dados sobre a inserção social da sua família de origem apenas permitem afirmar que, ao longo do tempo em que morou com seus pais e irmãos, a sua família era pobre, *“o salário do papai sempre foi pequeno”*.

8.2.2. O estilo de vida na família de origem

Abordar o estilo de vida da participante/informante, durante o período em que residiu na casa dos pais, remete à composição familiar, às características de membros da família, às interações sociais e às rotinas. Sua família de origem era constituída pelo pai,

¹ Apesar de se autotranscrever como parda, essa participante/informante tem o fenótipo branco, conforme os critérios empregados para defini-lo nesta pesquisa.

pela mãe e pelos cinco filhos, “...*três mulheres e dois homens*”, e Marise ocupava uma posição intermediária nessa ordem: “*eu sou a filha do meio*”.

As interações sociais, como também as atividades desenvolvidas no lar, foram marcadas por características de seu pai. Marise citou que durante a sua infância e adolescência, ele “...*era ríspido*” e, durante o período em que dependeu economicamente do mesmo, ele “...*foi muito..., não é nem austero, as coisas dele ele tinha, era conosco que ele era muito... sovina*”. Em sua adolescência, esse comportamento do genitor levou sua mãe a desenvolver uma atividade remunerada: “*quando estava com... doze anos, a minha mãe começou a costurar para fora, buscando conseguir um dinheiro para ajudar*”... “...*Visando a garantir um dinheirozinho para ver se diminuam as brigas em casa*”. É importante assinalar que, da infância à juventude da participante/informante, interações belicosas entre os seus progenitores eram uma constante: “*a minha vida familiar sempre foi muito permeada por brigas entre o papai e a mamãe: nós como motivo*”.

Foi a mãe de Marise quem buscou realizar uma atividade de trabalho, com o intuito de obter uma renda para o suprimento, ainda que parcial, das necessidades sociais emergentes. Desse modo, buscou, pelo menos, abrandar conflitos de interesses, derivados da escassez de recursos financeiros do genitor e/ou da sua indisponibilidade para colaborar no atendimento às necessidades sociais impostas pela adolescência de seus filhos. Por outro lado, costurar para angariar dinheiro remete àquilo que Bastos, Alcântara e Santos (2002) apontam como uma especificidade da instituição familiar: a possibilidade de se auto-organizar, lançando mão da inovação e, conseqüentemente, adequar-se a novas circunstâncias sociais e relacionais.

Assim, dados referentes à vida concreta de Marise mostram que apesar da instituição familiar preservar, em muitos casos, a unidade, também se mantém pela via do conflito e pelo emprego de estratégias que objetivam eliminar ou minimizar algum de seus determinantes.

Marise conviveu mais com a mãe e irmãos e, ao se referir ao pai, afirmou que durante a sua adolescência, “*ele saía pela manhã para o trabalho e voltava à noite*”, mas sua mãe intermediava o contato dessa filha com o mesmo, “...*ela sempre fazia o intercâmbio entre nós e o papai*”. A entrevistada também relatou que, ao longo do seu ciclo de vida já vivido, “*o papai nunca nos deu um abraço*” ... “*O papai não..., porque*

sempre foi uma pessoa meio ausente". Sua progenitora, no entanto, foi enfatizada como *"...uma figura muito presente, como uma base de segurança para nós"*.

A presença materna como a cuidadora dos filhos é evidenciada em dados sobre acontecimentos que tomaram lugar na vida da entrevistada, durante a sua infância: *"quem mais mantinha relação conosco era a minha mãe"*. Foi ela quem providenciou escola e atentou para a prevenção da saúde dos filhos, *"o marco das nossas saídas era ir ao posto de saúde tomar vacina"* ... *"A mamãe era quem levava os cinco filhos"* ... *"Um sempre no braço e os outros quatro caminhando"*. Também os incentivou a assumirem uma religião, *"foi a minha mãe quem insistiu para fazermos a primeira comunhão"*, propiciou lazer, *"a mamãe nos levava para assistir a queima de fogos em uma festa popular"*, e garantiu, através do seu trabalho, o vestuário das crianças, *"a mamãe costurava para todos nós"*. Sintetizando, Ilma asseverou: *"sempre, sempre que me lembro, era ela para tudo: para o colégio, para... as saídas na infância"*.

Com relação à escolarização dos filhos, nas suas infâncias e adolescências, foi fundamental a participação da sua genitora: *"só conseguimos estudar porque a mamãe ia atrás de colégio e de colégio público para nós"*. Adiciona-se que *"no primeiro vestibular que uma das minhas irmãs prestou, a mamãe penhorou a sua aliança na Caixa Econômica"* ... *"No período da minha outra irmã, a caçula, ela vendeu a sua aliança, porque o meu pai disse que não pagaria a inscrição, nem o penhor"*.

No presente caso, as brigas do casal provavelmente se agravaram a partir da adolescência da participante/informante e de seus irmãos, devido às novas demandas sociais que esse momento do processo de desenvolvimento dos filhos requeria. A mãe da entrevistada, então, buscou angariar recursos para a manutenção de duas filhas na escola e, possivelmente, eliminar um conflito de interesses.

Os conteúdos já focalizados demonstram que apesar da família de Marise incluir-se na categoria nuclear tradicional, a divisão de papéis entre o seu pai e a sua mãe foge desse tipo de ordenamento familiar, onde o pai desempenha a função de provedor de recursos financeiros, para a sobrevivência dos seus membros e educação dos filhos. É certo que essa função relaciona-se ao seu poder aquisitivo e, em muitas famílias pobres, as mães, e até as crianças, executam trabalhos, com o objetivo de contribuir na renda familiar e garantir a sobrevivência do grupo.

Os dados até aqui descritos sugerem que, na família da participante/informante,

durante a sua infância e adolescência, a contribuição financeira do seu pai era escassa. Embora o seu trabalho rendesse um baixo salário, como a própria entrevistada colocou, ele investia em objetos para si mesmo e era sovina, no que tange à disponibilização de dinheiro para o atendimento de algumas necessidades dos filhos.

Tal especificidade levou a sua mãe a assumir o papel de provedora de recursos, como, por exemplo, para o vestuário dos filhos e para suas inserções e permanências na escola. Essa configuração indica que na nossa cultura, e em alguns lares pobres, como o da entrevistada, embora haja a presença do pai e a continuidade da unidade familiar, o trabalho da mulher e o seu envolvimento na criação da prole garantem o suprimento de necessidades. Porém, o papel de provedora financeira não decorre da condição de colaboradora, a partir da negociação com o seu marido sobre o partilhar de despesas.

A precária participação do genitor de Marise no provisãoamento de recursos financeiros e na prática de criação de filhos, funções socialmente construídas, coaduna com a interpretação realizada por Bastos (2001) de que, ao se considerar práticas culturais e idéias sobre a criação de filhos, é necessário transpor o destaque auferido aos agentes socializadores e enfocar sujeitos sociais que se influenciam de modo recíproco. Esses, conforme a autora, são ativos, construtivos, resistentes ou transformadores.

Verifica-se que o pai da entrevistada, por razões não explicitadas nos dados, atuou como genitor, porém resistindo à idéia cultural do pai como provedor financeiro e participante nas práticas de criação dos filhos. Isso equivale dizer que abdicou de desempenhar papéis e responsabilidades culturalmente prescritos, ligados à paternidade. A afirmação antecedente demonstra que, na família, nem todos os cônjuges incorporam papéis sociais que lhes são atribuídos e, por isso, se negam a desempenhá-los na vida prática. Todavia, deve-se considerar que na família de Marise, a abdicção do seu pai implicou em sobrecarga de tarefas para a mãe, em conflitos familiares e em um padrão de relacionamento interpessoal que repercutiu no convívio atual da entrevistada com os seus irmãos.

Assim é que, referindo-se às brigas entre os seus pais, durante a sua infância e adolescência, a participante/informante enfatizou:

“Essas coisas contribuíram para que não nos tornássemos irmãos muito afetuosos” ... “Enquanto irmãos, não nos sentimos muito unidos” ... “Atualmente, depois de crescidos, é que nos cumprimentamos na época de duas

grandes festas com conotação familiar” ... “Porém, é um cumprimento sem muito... calor: coisa mais formal, como as pessoas fazem, também fazemos” ... “Tenho mais intimidade com a minha cunhada que com o meu irmão” ... “A minha cunhada é quem intermedia as minhas negociações com o mano”.

Apesar do desenvolvimento humano caracterizar-se por descontinuidades, sua processualidade não anula as permanências, ou seja, as continuidades, como evidenciam os dados anteriormente descritos: a participante/informante e seus irmãos reproduzem, entre si, o relacionamento não caloroso que tiveram com o seu pai e, atualmente, ela se comunica com um irmão através de um intermediária, como o fazia com o seu pai, durante a adolescência. Nas situações de negociação com o irmão, sua cunhada é a mediadora.

Nesse contexto de distanciamento, a mãe da entrevistada continua a garantir um encontro entre ela, o pai e os filhos: *“o colo que nos une é a nossa mãe” ... “Ela é o nosso pólo de aglutinação” ... “Todos os irmãos que estão na Cidade E sempre vão almoçar com mamãe aos domingos...”.*

Retomando o seu estilo de vida, dados ausentes indicam que ela, na infância, mantinha pouco contato com os vizinhos. Além desses, há um conteúdo que enfatiza o afastamento de Marise das pessoas de sua circunvizinhança: *“os meus dois irmãos interagem mais com os vizinhos do que nós, as mulheres”.* Contudo, há um dado indicativo de que brincava de pular corda com outras crianças: *“poucas vezes eu pulava, era uma das crianças escolhidas para ficar rodando”.*

A posição preponderante que assumia nessa brincadeira era, pois, secundária, *“acho que, durante toda essa etapa e parte da adolescência, nunca consegui dar direção para as brincadeiras: eu ficava na periferia”.* Em algumas ocasiões, sequer participava: *“eu ficava por perto”.* Isso também repercutiu na sua idade adulta, particularmente na escolha da área de estudos: *“acho que não fazer amigos na infância me levou a pesquisar a questão das relações, das interações entre crianças”.*

Na atualidade, a sua dificuldade em construir amizades na infância é um tema das suas conversas com os manos:

“Quando eu e meus irmãos estamos recapitulando a infância, sempre lembramos de alguns amiguinhos que tínhamos perto da nossa casa” ... “Eu não consigo me lembrar...” ... “Ainda hoje não consigo partilhar idéias com

eles sobre amigos...” ... “Eles lembram muito mais do que eu que faziam amigos: tinham amigos” ... “Juntavam-se em grupos com os outros, com os vizinhos” ... “Mas eu não conseguia”.

A escassez de amizades perpassou a adolescência da entrevistada, *“eu tinha poucos amigos”*, e, talvez por isso, o seu cotidiano ficou circunscrito à realização de tarefas solitárias: *“durante toda a minha vida de primeiro e de segundo graus me restringia a estudar e realizar atividades dentro da minha casa”*. Marise também discorreu que na adolescência *“não ia a festas”*.

Dados ausentes sugerem que ela não colaborava na realização de trabalhos domésticos, mas desenvolvia alguns afazeres: *“para ocupar o meu tempo, em casa, fazia algumas coisas que aprendi no colégio de freira, como colchas de retalho lindíssimas, de vários formatos: triângulo, quadrado” ... “Daquelas... rodinhas que hoje estão muito na moda, para fazer bolsas e blusas” ... “Como não saía, assistia a muitos filmes pela televisão”*.

Isentar-se da realização de trabalhos domésticos, mas preencher o tempo livre com atividades derivadas da aprendizagem escolar, compatibiliza-se com a afirmação de Bastos (2001) de que a perspectiva cultural e hodierna de infância consagra a atividade escolar como o ponto fundamental da vida da criança. Na vida de Marise, um elemento constitutivo do currículo escolar da escola de primeiro grau que frequentou, até a quarta série, produziu aquisições, que generalizou e empregou para preencher o seu tempo vago no lar e, ainda, as avaliou como relevantes para sua vida prática: *“confesso que foram boas para a minha vida, depois de ter chegado à adolescência, porque meu pai não gostava muito que nós saíssemos” ... “A costura também foi útil para mim, na época em que éramos muito carentes”*.

A participante/informante residiu com seus pais até o início da idade adulta, mas dados sobre eventos da sua vida em família assentam-se apenas nas dificuldades financeiras que transpassaram a sua vida escolar na adolescência e na juventude, as quais serão abordadas na descrição do seu percurso escolar, realizada a seguir.

8.2.3. Inserindo-se na escola e completando o ciclo formal de estudos

A participante/informante iniciou o seu ciclo de estudos em uma escola situada perto da sua residência, porém ressalta-se que a frequentou devido a uma especificidade

dessa instituição escolar: “... *pela parte da manhã era aberta para as pessoas que podiam pagar uma mensalidade e à tarde forneciam um tipo de bolsa para as crianças da redondeza*”.

Como a sua família era pobre, e não podia pagar mensalidades escolares, sua genitora tomou a iniciativa de pleitear uma bolsa para a filha: “*minha mãe foi lá, conversou e obteve uma bolsa para mim*”. Isenta da mensalidade, a entrevistada estudou durante alguns anos no Colégio M: “*essas séries bem iniciais, fiz em um colégio de freira..., defronte da minha casa*” ... “*Um colégio religioso, onde permaneci até a quarta série... do primeiro grau*”.

A natureza dessa instituição impunha uma educação cristã: “*como esse colégio... era de freira, existiam... alguns quesitos a serem seguidos*” ... “*Dentre eles, não lembro muito bem se vigoravam da alfabetização à quarta série, a aula de religião*”. Outra característica era a disciplina Educação Artística, “*não era culinária, era artes: artes, educação artística, onde se trabalhava culinária, bordado e costura*”. Além disso, a roupa de educação física conformava-se às restrições religiosas frente à exposição do corpo: “*...tinha um elástico nas pernas, ficava como um babadinho e ainda tinha a saia por cima*”.

Relativamente às suas experiências no Colégio M, a participante/informante não aludiu à convivência com colegas. Referiu-se, no entanto, à comemoração de festas na escola, ressaltando um acontecimento que sinaliza sua inclusão social excludente: “*nunca fui convidada para dançar nenhuma quadrilha...*”. Apesar disso, comparecia às festividades, sempre acompanhada de sua genitora:

“*Não fazíamos convites para festas escolares ao papai, mas a nossa mãe tinha que ir*” ... “*Ela estava nestes momentos: festa de São João, mesmo eu não dançando a quadrilha*” ... “*Mamãe freqüentava conosco as festas escolares*” ... “*Era o maior orgulho levá-la*”.

Sobre as professoras, mencionou o quão era destacada pelas mesmas, dado o seu desempenho escolar: “*eu era enfatizada como modelo*” ... “*Todas as minhas provas tinham um O grandão*” ... “*Elas liam as minhas questões*” ... “*Mostravam as minhas provas*” ... “*Essas passavam entre os colegas da turma*”. Marise aditou que as docentes não abriam mão de colocar a letra ‘O’, de ótimo, nas suas avaliações, “*as professoras faziam questão disso*”, e justificou: “*funcionava como reforço para quem tirou a nota...*

e como espelho para quem não conseguiu tanto”.

O comportamento das mestras frente ao rendimento escolar da entrevistada foi um incentivo ao seu envolvimento nos estudos, ecoando nos sentimentos de Marise: *“eu me sentia muito valorizada...”*. É pertinente assinalar que o se sentir valorizada remete ao reconhecimento de outros sobre a realização de uma pessoa.

Após concluir a primeira etapa do ensino fundamental, Marise mudou de escola, devido à decisão de sua mãe: *“mamãe achou melhor não nos transferir após a quinta”* ... *“Transferir logo após a quarta para um colégio do governo, com o intuito de já irmos nos adaptando”*. Assim, completou a segunda etapa do ensino fundamental em uma escola pública: *“da quinta à oitava série estudei no Colégio N”*.

O ingresso na escola pública propiciou outras experiências sociais à entrevistada, que ressaltou a idumentária de educação física e as brigas entre colegas como novidades em seu percurso escolar.

Sobre a roupa de educação física, relatou: *“fiquei meio chocada, porque comecei a ver que se podia usar um short sem uma saia por cima”* ... *“Shorts bastante colados no corpo, bem curtinhos”*. O novo uniforme de educação física não era compatível com sua anterior educação religiosa anterior: *“vinha de um colégio de freira, onde meninas só faziam ginástica com as meninas”* ... *“A nossa roupa, comparativamente à do Colégio N, era mais recatada”*.

A indumentária para ginástica a desagradou, *“isso não era... o que eu queria”*, e Marise buscou minimizar o seu descontentamento. Para tal, solicitou que sua genitora confeccionasse um *short*, com um modelo intermediário entre aqueles estabelecidos pelos dois colégios:

“Foi a maior dificuldade explicar para a mamãe, que costurava, como eu queria um short: que não fosse servir de... galhofa para o resto da turma, porém, ao mesmo tempo, me satisfizesse, no sentido de manter um certo pudor” ... *“A mamãe fez um shortinho”*.

Acerca da animosidade entre alguns colegas, a participante/informante destacou que *“...na Escola N, os meninos da minha sala fugiam da aula e ficavam ao redor do colégio para brigar”* ... *“Foram os meus primeiros contatos com coisas assim: brigas de meninos da minha sala, de pessoas que eu conhecia”*. Complementou, afirmando que *“no Colégio N, comecei a ter um contato maior com outros grupos”*.

Ao se referir à sua passagem pelo Colégio N, a entrevistada apenas aludiu aos acontecimentos anteriormente citados e, embora tenha ressaltado que contactou, pela primeira vez, com outros grupos, nada acrescentou sobre a sua convivência com os colegas que deles faziam parte.

Ao concluir a oitava série, transferiu-se para o Colégio O, onde cursou o segundo grau: *“terminei ... a terceira série do segundo grau, no Colégio O”*. Marise enfatizou o seu desempenho escolar, *“da adolescência ao vestibular me destacava por estudar...”* ... *“As ressalvas dos professores sobre as minhas boas notas perduraram na adolescência...”*, e há conteúdos que explicitam o seu empenho nos estudos: *“eu chegava em casa e repassava toda a matéria”* ... *“Não a deixava acumular durante todo o ano”*.

Ao ingressar no terceiro ano do ensino médio, a participante/informante aspirou a frequentar um curso pré-vestibular e uma via de acesso descortinou-se: *“no último ano que estudava no Colégio O fiquei sabendo que o Cursinho Q estava oferecendo bolsas integrais e parciais para o cursinho”*. O tipo de bolsa que lhe foi destinada implicava, no entanto, no pagamento de uma parcela mensal e isso requeria a colaboração financeira de seu pai. Marise compartilhou essa situação com a sua genitora, *“falei com a minha mãe, pois ela sempre fazia o intercâmbio entre nós e o papai”*, que sondou a possibilidade do seu marido contribuir financeiramente, *“ela consultou se ele poderia financiar o restante da bolsa”* e o mesmo concordou em colaborar: *“o papai aceitou”*.

Durante o segundo grau de ensino, a entrevistada passou a conviver mais com as colegas, porém, nas situações de estudo:

“No segundo grau eu era sempre muito procurada para estudar” ... *“Mas ainda me sentia muito na periferia”* ... *“Era convidada para o estudo, porém para outras atividades sociais...”* ... *“Porém para as festas e outras coisas, conversas mais íntimas...”* ... *“Não me lembro de ser chamada para uma conversinha de amigas, onde as meninas fossem se expor, expor o sentimento por alguém da sala”* ... *“Agora, não sei se me excluía ou se era excluída”*.

Marise, inclusive, relatou um acontecimento que evidencia a sua inclusão social excludente:

“Agora, falando sobre essa questão, lembro-me de um fato bem marcante...: durante o cursinho, tinha uns dezenove anos, uma colega da sala convidou-me

para ir à sua casa estudar e eu fui. Outras colegas também participaram e, no final da tarde, chegou uma prima da dona da casa. Elas começaram a comentar que iriam a uma festa e não me convidaram...”

A situação de hierarquia social experienciada pela entrevistada fez emergir um sentimento: *“naquele momento me senti muito, muito rejeitada”*. Ela também enfatizou que se sentiu *“triste mesmo, ao ver que só servia para estudar”*. Além disso, assegurou que, se fosse convidada, *“...poderia recusar o convite”*, acrescentando: *“teria a opção de recusar” ... “nem isto me foi dado: o direito de recusar”*.

Sumarizando o seu convívio com as colegas, Marise ressaltou que *“não tinha amigos no segundo grau, acho que tinha, olhando agora, colegas de estudo”*. Ademais, ao avaliar suas vivências, aditou: *“acho que o que marca essa minha vida... acadêmica de segundo grau e de adolescente... é que eu era muito solitária”*.

Segundo esses dados, apesar de ser portadora de um fenótipo branco, ela foi objeto de discriminação, possivelmente por conta da sua condição econômica.

No curso colegial, outra novidade na vida escolar da participante/informante foi o seu contato com o racismo contra o negro, na instituição escolar. Pela primeira vez, ela mencionou a existência de estudantes negros, em sua sala de aula, *“no colegial tive dois colegas de turma que eram negros”*, diferenciados pelos demais colegas: *“o pessoal os apelidava, disso eu me lembro” ... “Principalmente na hora de fazer a fila que a professora organizava”*. Ainda há conteúdos referentes ao tratamento diferencial dispensado aos estudantes negros: *“os dois negros eram empurrados... para o final da fila, pelos meninos” ... “Eram apelidados de macaco, ‘**macaco no final da fila..**’, tinha um outro...: ‘**tiçãozinho**’...”*. Os comportamentos racistas, prioritariamente emitidos por garotos, também contava com a participação de estudantes do sexo feminino: *“as meninas não se metiam muito no empurrão”*. Observa-se que a participante/informante relatou tais acontecimentos, na posição de observadora passiva das relações sociais racializadas.

No final do segundo grau, o Colégio O ofereceu aos seus alunos a possibilidade de realizarem um estágio remunerado, *“lembro-me que no último ano do colegial eles abriram um... estágio na Empresa 1”*, contudo, havia critérios a serem preenchidos: *“queriam um estagiário da Área Beta e eu estudava nesta área” ... “Estavam aptos a concorrer os alunos que tivessem as melhores notas...”*. O desempenho escolar da

entrevistada, *“eu tinha as melhores notas...”*, garantiu-lhe um lugar, *“fui selecionada para trabalhar naquela empresa”*, e esse estágio possibilitou a primeira renda: *“era remunerado, foi uma coisa muito importante, porque a minha família nunca teve muitas posses”*.

Conteúdos de relatos evidenciam que, no plano da aquisição de conhecimentos vinculados à formação profissional, esse estágio nada acrescentou:

“Eles venderam uma coisa, que o estágio era para aprendermos...” ... “Para vermos na prática o que estávamos estudando na escola” ... “Todavia não foi isso que aconteceu” ... “Hoje, recapitulando, o estágio propiciado pelo colégio N, eram uns formulários contínuos gigantescos e eu tinha que conferir aqueles números com os de outras planilhas” ... “Hoje avalio que eles queriam colocar o serviço em dia: então abriram essa oportunidade para o estágio” ... “Retomando a Empresa 1, reflito que ela não me abriu muitos horizontes de atividades, porque realizava um trabalho mecânico, de conferir papéis”.

A despeito de avaliar negativamente o estágio, Marise ressaltou algo positivo, *“gostei do ambiente do estágio”*. Também é relevante enfatizar que, naquele local, conviveu com um negro: *“quando estagiei... na Empresa 1, trabalhei com o Coriolano, que era negro e universitário” ... “Foi a primeira vez que tive oportunidade de trabalhar próximo a uma pessoa negra, extremamente competente”*.

O último dado descrito indica que o estágio oportunizou a convivência da entrevistada com um negro, na sua adolescência. É importante destacar que Marise, apesar de ser pobre e, por isso mesmo, objeto de desigualdade social, não havia, até então, se relacionado com pessoas negras, pois as suas escassas convivências com outros foram perpassadas pelo apartamento étnico. Tal afirmação sustenta-se no dado de que, pelo menos ao longo do terceiro ano científico, tinha colegas negros, com os quais não convivia.

Como, historicamente, a maior parte da população negra brasileira é pobre, e como a entrevistada era pobre, supõe-se que ela residia em um bairro compatível com a condição econômica da sua família e de descendentes de povos áfricos, o que, possivelmente, criava condições para o estabelecimento de relações interpessoais com pessoas negras, da sua vizinhança. Outrossim, conforme enfatizado em outro ponto deste trabalho, ela expôs que, durante a infância, conviveu com crianças da redondeza,

brincando de pular corda e essas, provavelmente, não eram negras, porquanto ela mesma declarou que o seu primeiro convívio com um negro foi no estágio oferecido pela Empresa 1.

A condição de pobreza da participante/informante e a relevância que atribuiu ao estágio, dada a remuneração que possivelmente supriu algumas de suas necessidades sociais, sugerem que o branco também é vítima das desigualdades sociais, porém, ao se considerar o negro, a essa se adita a desigualdade racial. Desse modo, o conjunto de dados sobre a condição econômica de Marise e sobre os seus relacionamentos interpessoais, explicitados até então, demonstram que pessoas fenotipicamente brancas compartilham com os negros um lugar social caracterizado pela pobreza, ou seja, a desigualdade social. Todavia, alguns brancos, embora pobres, se distanciam daqueles pertencentes ao grupo étnico negro, ou seja, os que trazem a marca da origem africana em seus fenótipos.

Conforme já enfatizado, Marise ressaltou que, no estágio, se relacionou cotidianamente com uma pessoa negra, *“extremamente competente”*. Verifica-se que a entrevistada salientou a capacidade do colega negro e é plausível supor tal destaque a duas razões: como ênfase ao mérito de Coriolano como excelente trabalhador, ou como alusão ao fato de que, apesar dele ser negro, portanto oriundo de uma etnia socialmente considerada como inferior, também no plano intelectual, constituía uma exceção. Mas, não há dados disponíveis que possam dar sustentação a nenhuma das suposições acima formuladas.

Retornando à vida escolar da participante/informante, ressalva-se que a mesma concluiu o terceiro ano colegial, todavia, nessa etapa, precisou realizar uma escolha sobre o curso que deveria frequentar na universidade. Ela ficou dividida entre o Curso C e o Curso H, devido à influência de personagens de dois filmes:

“Assisti a um filme na televisão onde uma profissional da Área H se destacava” ... “Outro, onde uma profissional da área C atuava conjuntamente com a polícia e conseguiam resolver um caso, não lembro como” ... “Isso foi decisivo para ficar entre essas duas profissões”.

Ainda relatou um outro elemento que influenciou na sua escolha: *“não escolhi o Curso H porque julgava não ter uma boa redação” ... “Optei pelo Curso C” ... “Essa foi a origem da minha escolha”*. Assim, prestou vestibular na Universidade X, foi

aprovada e ingressou no ensino de terceiro grau.

Namorou, pela primeira vez, logo no início da graduação: *“só fui ter o meu primeiro namorado, o Frederico, na Universidade X...”* ... *“Ele começou a freqüentar a minha casa...”*. Esse relacionamento foi perpassado pelo companheirismo, *“ele era uma pessoa com quem compartilhava algumas coisas”*, e proporcionou-lhe uma vida social mais ativa: *“Frederico levou-me ao primeiro show”* ... *“Com ele fui ao estádio pela primeira vez”* ... *“Além de sairmos com o pessoal do partido político, saíamos a sós, com os seus amigos de trabalho”*.

Posteriormente namorou outra pessoa, *“após esse relacionamento namorei outro rapaz, o Francisco”*, porém não há dados indicativos da relevância desse namoro no mundo social da participante/informante.

A vida acadêmica de graduação também oportunizou que construísse o primeiro grupo de amigos: *“caracterizo-o mesmo como meu primeiro grupo de amigos”* ... *“Formamos um grupo fechado, no qual compartilhei coisas íntimas...”* ... *“Nos fechamos entre nós”*. Marise conviveu intensamente com os membros desse grupo, tanto para estudar, *“montamos uma equipe”*, quanto para trocar idéias:

“Utilizávamos muito aquela área defronte do Espaço de Estudos Amarelo” ... *“Tinha bancos e um deles era o nosso”* ... *“Sentávamos e ainda espalhávamos os nossos materiais para marcarmos o território”* ... *“Quando os outros componentes do nosso grupo chegavam, ficávamos lá conversando”* ... *“Nós cinco nos bastávamos”*.

Essa união assentava-se na origem financeira de todos: *“o que nos uniu logo de início, no primeiro ano, acho que foram algumas identificações... de estrutura familiar, de... similaridade da condição de vida”*. Essa afinidade, no entanto, os distanciou de muitos colegas da turma, *“tínhamos muitas coisas em comum, o que nos unia mais e, ao mesmo tempo, nos afastava dos outros colegas de turma”*. Ademais, a diversidade financeira entre os estudantes que compunham a sua turma, proporcionou-lhe realizar comparações sociais: *“nós cinco ficávamos meio... aborrecidos ao vermos aquelas pessoas que chegavam de carro com ar condicionado, com motorista indo levar e buscar”*.

Por outro lado, as dificuldades sociais de Marise, e de seus colegas/amigos, para continuarem freqüentando a universidade, contrastavam com as facilidades dos colegas

socialmente privilegiados:

“Vivíamos correndo à biblioteca, fazendo empréstimo de livros, tentando suprir a nossa desvantagem” ... “Nós, que emprestavamos da biblioteca, tínhamos apenas três dias de disponibilidade” ... “Além do mais, existiam poucos exemplares na biblioteca” ... “Às vezes, enfrentávamos o problema de só haver um livro de determinado conteúdo” ... “Além disso, qualquer livro que um professor indicasse, essas pessoas traziam na aula seguinte”.

Outro aspecto que diferenciava a entrevistada, e os membros do seu grupo, das colegas com maior poder aquisitivo era a participação em atividades de lazer:

“Às vezes queríamos sair, sentar em um local para tomar alguma coisa e eu não tinha dinheiro” ... “As colegas ricas comentavam sobre algumas festas que iriam e perguntavam se nós não iríamos” ... “Na verdade, não falávamos para elas que não iríamos porque não podíamos comprar o ingresso”.

A participante/informante sublinhou que *“a nossa relação com a turma era de preconceito nosso com relação a elas”*, e há dados que corroboram essa afirmativa: *“Quando eu ou a Clotilde estávamos sozinhas, as colegas ricas, depois de uma aula, às vezes convidavam para irmos à cantina: ‘vamos para a cantina, vocês não querem ir?’” ... “Automaticamente respondíamos que não”.* Além da recusa, há o relato de que *“nem cogitávamos a hipótese de acompanhá-las”.*

Os conteúdos indicativos do preconceito sugerem a discriminação entre pessoas brancas, gerada pela diversidade de nível sócio-econômico. Está implícita nessa discriminação a noção de inferioridade financeira e é interessante destacar que, neste estudo, a hostilidade frente aos economicamente privilegiados evidenciou-se entre brancos. Assim, estudantes pobres e brancos excluía aqueles ricos e brancos, das suas convivências no espaço universitário.

Bento (2002a) afirma que uma dimensão do processo psicossocial de exclusão é a exclusão moral, cuja característica primordial é a desvalorização de uns seres humanos por outros. Segundo a autora, os excluídos são considerados como pessoas desprovidas de valor e desprezíveis e, por isso mesmo, aqueles que não fazem parte de um mesmo quadro de referência moral são objeto de descaso e avaliados com maior severidade. A referida pesquisadora também assinala que “em certa medida, qualquer um de nós tem limites morais, podendo excluir moralmente os demais em alguma esfera

de nossas vidas” (Bento, 2002a, p. 30). Em certo sentido, nota-se que Marise reconheceu o processo de exclusão moral ao qual submeteu alguns colegas, ao afirmar a natureza preconceituosa das suas relações com os mais abastados, durante a graduação: *“acho que é preconceito mesmo, nós rotulávamos muito...”*.

Enquanto cursava as disciplinas da graduação, a entrevistada e os membros do seu grupo militaram no movimento estudantil: *“concorremos a uma chapa para a Unidade C”*, foram eleitos e atuaram *“...como representantes de setor e participantes de reuniões em outra Unidade, a D”*. Em tais atuações, os movimentos de Marise, na universidade, se ampliaram, observando-se que a meta principal dos estudantes, naquele período, era a luta pela meia passagem, *“nos engajamos e uma das nossas bandeiras era a de conseguir a meia passagem, sem burocracia”*, operacionalizada em manifestações coletivas:

“Nas passeatas, saíamos caminhando da Universidade X até a casa do Governador” ... “Fazíamos grupos organizados para pularmos a roleta” ... “Ninguém pulava sozinho, pois a instrução era fazê-lo conjuntamente com outras pessoas, para não sermos levados à garagem” ... “Se fôssemos, seria de forma coletiva, o que daria mais força ao movimento”.

Essas ações implicaram em confinamentos: *“durante a luta pela meia passagem, em algumas ocasiões, nós, os estudantes, ficamos presos dentro de ônibus” ... “Certa vez permanecemos por uma hora retidos na delegacia”*.

Outro tipo de ação inerente à militância estudantil foi a sua atuação em sala de aula e nas assembléias. Na classe, as tarefas eram a de promover uma discussão sobre o tema condutor da próxima assembléia, a solicitação, a(o) professor(a), da liberação dos alunos para participarem da mesma e, caso não houvesse a liberação, solicitar aos colegas que *“...não comparecessem para que ninguém levasse falta e a matéria não fosse ministrada”*.

Essa militância, pois, impulsionou Marise a participar, pela primeira vez, de movimentos coletivos que visavam à transformação social. Isso, possivelmente, ampliou o seu entendimento acerca da noção de direitos e contribuiu para redirecionar as suas ações frente à desigualdade social. Se antes a sua indignação era dirigida a colegas com maior poder aquisitivo, a participação no movimento estudantil a deslocou para a estrutura social brasileira, a qual, ao categorizar grupos sociais pelo critério

econômico, dificulta o acesso do pobre à escola, desde a escassez de dinheiro para pagar a passagem de ônibus à compra de material escolar.

Outro aspecto que merece ênfase é o desenvolvimento do espírito coletivo, a partir da sua atuação em ações reivindicatórias estudantis, o que reverberou na sala de aula: se antes a participante/informante afastava-se das colegas ricas e as rejeitava, enquanto representante no movimento estudantil assumiu outro comportamento, pois passou a requerer a solidariedade daquelas a quem, veladamente, hostilizava.

Desse modo, a universidade proporcionou à entrevistada, ao longo dos anos de graduação, não apenas a aquisição de conhecimentos acadêmicos, o namoro e a construção de um círculo de amizades. Também contribuiu, pela via da militância estudantil, no desenvolvimento da reflexão e da crítica social frente às desigualdades sociais, indispensáveis à compreensão de como a nossa formação econômico-social privilegia alguns grupos em detrimento de outros. Ademais, a visão crítica da sociedade engendrou-lhe o entendimento, transpassado pela ação, de que mudanças no contexto da sociedade necessitam da participação de todos, inclusive das colegas ‘ricas’, ainda que os papéis a serem desempenhados pelos atores sociais sejam diversificados.

Ao cursar as disciplinas da graduação, Marise enfrentou restrições financeiras e buscou minimizá-las:

“Comecei a pensar em formas de ganhar uma importância a mais, para conseguir comprar os livros e as minhas roupas” ... “Juntava um dinheirinho, vendendo doces na universidade” ... “Não era muito, contudo era de onde conseguia tirar alguma coisa... para comprar um metro de pano e fazer uma saia, umas coisinhas assim”.

Paralelamente, procurou inserir-se em um projeto de pesquisa, como bolsista:

“Hoje, pensando, eu... lembro direitinho como abordei o Rodrigo” ... “Como cheguei até ele, no Espaço de Estudos Verde” ... “Perguntei: ‘o professor Rodrigo está?’” ... “‘Rodrigo, boa tarde, eu quero saber se estás aceitando bolsista’” ... “‘Eu estou disposta a trabalhar aqui e quero saber como é que é a questão da bolsa’” ... “‘Qual é o horário que queres?’” ... “Falei para ele que estava muito disposta a trabalhar por duas razões” ... “Primeiro, porque queria aprender e achava que ali iria aprender muito” ... “Em segundo lugar, precisava, de alguma forma, pagar, no mínimo, a minha passagem de ônibus

para a Universidade X”.

O professor a acolheu: *“entrei como bolsista do Rodrigo” ... “No segundo ou no terceiro ano, na Universidade X, fui para o Espaço de Estudos Verde, onde Rodrigo era o coordenador”.*

Inicialmente, esse período foi difícil, pois as leituras prescritas pelo professor Rodrigo eram em um idioma que ela não dominava: *“o professor Rodrigo nos obrigou a ler em inglês”.* Porém, ela contou com a solidariedade de uma colega, *“a Conceição ficava lendo conosco”*, e essa ajuda, juntamente com a instrumentalização do dicionário, *“pegando o dicionário”*, proporcionou-lhe o aprendizado: *“eu fui aprendendo inglês”.* Outro fator ao qual se pode atribuir o sucesso em ler textos na língua inglesa foi a tomada de consciência sobre a relevância desse idioma: *“no Espaço de Estudos Verde vi que era necessário”.*

Outra aquisição escolar, salientada pela participante/informante, decorrente das atividades que desenvolveu como bolsista, vincula-se à análise de textos: *“essa forma metodológica de lidar com o texto me proporcionou a generalização para as outras disciplinas”.* Como evidência desse processo, a entrevistada adicionou que *“...quando um professor dizia ‘**tem o capítulo tal para...**’, eu tentava olhar aquilo pelo mesmo prisma” ... “Isso facilitou bastante a minha vida em outras disciplinas”.*

Marise, como estudante universitária, ainda participou de outro projeto da Universidade X, executado em uma cidade do interior: *“o levantamento de um mês, que fiz quando estava na graduação, no Projeto N, ofereceu-me um dinheiro muito bom”.* Assim, como estudante de graduação, além de frequentar as aulas regulares, participou de um programa de pesquisa e de um programa de extensão universitária.

Durante os anos acadêmicos de graduação, suspendeu, temporariamente, as atividades escolares, *“levei cinco anos para terminar”.* Essa interrupção foi motivada pelo surgimento de uma proposta de emprego e, em função da sua condição econômica, a entrevistada começou a trabalhar e, em um dado momento, trancou dois semestres letivos. Relatou que *“ao ser demitida da Empresa 5, ainda faltavam disciplinas para concluir a graduação”*, cursou-as, *“concluí as disciplinas que estavam faltando...”* e, apesar de prolongar os anos de graduação, concluiu-a sem história de reprovação, porém em uma modalidade do Curso C: *“só fiz o bacharelado”.*

Apesar de interromper os estudos para trabalhar e, assim, melhorar seu poder

aquisitivo, a participante/informante não precisava angariar dinheiro para a sua total manutenção, pois casa e comida foram disponíveis em todo o seu percurso escolar. A partir de dados sobre as suas necessidades financeiras, já citados, observa-se que almejava o numerário para financiar despesas pessoais, como roupa, lazer, e, em se tratando de demandas escolares, para a compra de livros.

Finda a etapa do ciclo formal de estudos, Marise ingressou na pós-graduação, na Universidade X, *“submeti-me à prova para a especialização”*, ponderando que isso foi financeiramente possível porque o programa oferecia bolsas: *“acho que naquela época tinha bolsa para a especialização, porque não poderia ficar sem a mesma: não poderia sobreviver”*.

Acrescentou que esse curso requereu muitos estudos: *“essa época de estudos foi puxada”* ... *“A disciplina do Ricardo puxava muito”* ... *“Tínhamos muita leitura de um dia para o outro”* ... *“Não dominava muito bem a leitura”* ... *“Tive que correr atrás do prejuízo”*. Também aditou que ela e os colegas de turma se entocavam para estudar, *“ficávamos enfurnados”*, usando estratégias para permanecerem em atividade: *“tomávamos guaraná com café”* ... *“Fazíamos algumas combinações bombásticas para ficarmos acordadas”*.

Ela fez menção à nova ocupação de espaços proporcionada pela condição de aluna de um curso de especialização:

“A turma da especialização era pequena e começamos uma outra vida: a de termos o nosso lugar no Espaço de Estudos Verde” ... *“A especialização foi muito importante para mim, porque, mesmo sendo uma sala compartilhada por vários alunos, foi a primeira vez que tive uma mesa dentro de uma universidade”*.

Os dados acima mostram, indiretamente, o início de um processo de mobilidade social ascendente, através da ocupação de um local específico para a realização de tarefas acadêmicas, na universidade, fato novo na vida da entrevistada. Considera-se tal acontecimento como indicador de um degrau de diferenciação entre os alunos do curso de graduação e os de pós-graduação e, por conseguinte, da delegação de outra posição social aos pós-graduandos, na instituição universitária. Os dados também revelam que o alcance de um patamar diferente daquele ocupado na graduação, foi avaliado por Marise como relevante em termos pessoais, sugerindo uma aspiração de ascender socialmente,

bem como a sua satisfação pelo início da escalada.

Concluiu, com sucesso, o referido curso, *“fiz a especialização: eu tenho o título de especialista”*, e imediatamente ingressou no mestrado, também na Universidade X. Com relação ao seu percurso, referiu-se apenas ao objeto de estudo da sua dissertação de mestrado, *“comecei a estudar a questão dos conceitos...” ... “Trabalhei com isso na minha dissertação de mestrado, orientada pelo Raul...”*.

Com o dinheiro da bolsa de mestrado, passou a morar sozinha: *“saí da casa do meu pai quando cursava o mestrado” ... “Falei para a mamãe que iria me mudar, porque já queria ter o meu espaço” ... “Aluguei a casa”*. Cursar o mestrado, então, possibilitou, à participante/informante, dentre outras coisas, constituir a própria casa e, desligar-se financeiramente da sua família de origem. Responsabilizou-se integralmente pelo seu cotidiano, assim permanecendo até finalizar esse curso, *“concluí o mestrado em três anos”*.

Durante os anos do mestrado, a entrevistada namorava com um rapaz, *“namorei com o Franklin praticamente durante todo o meu mestrado”*, porém rompeu o relacionamento após terminar o curso: *“ao concluir o mestrado, terminei o meu namoro com o Franklin”*. Ao avaliar os motivos que contribuíram para o rompimento, ressaltou a carreira acadêmica:

“Analisando agora, acho que pesei outra coisa: se casasse com o Franklin, se nos juntássemos..., não daria continuidade aos meus estudos” ... “Acho que isso também pesou para eu começar a pensar na minha vida: se queria ficar na mesma cidade, só terminar a graduação, ser dona de casa ou professora só com uma graduação e um mestrado”.

A participante/informante, então, escolheu a formação acadêmica, dando passos iniciais na direção do doutorado. Primeiro, definiu para onde iria, *“decidi que iria para a Cidade Amarela”*, e, em seguida, comunicou a decisão à sua genitora: *“quando lhe falei que iria para a Cidade Amarela notei que ficou... muito triste...”*. Há dados sobre a apreensão de sua mãe, devido à distância entre as duas cidades: *“principalmente porque... achava longe” ... “Pensava que se acontecesse algo comigo, morando na mesma cidade que ela, poderia voltar para a sua casa” ... “Mas na Cidade Amarela!”*.

Contou com a proteção e com a solidariedade de uma pessoa: *“a minha madrinha foi um grande apoio para eu sair da Cidade E...” ... “Quando fui me despedir*

dela..., comunicando que iria para a Cidade Amarela, ela me deu as passagens de ônibus: uma de ida e uma de volta...”. O dinheiro para o bilhete de retorno funcionou como uma base de segurança para Marise: “na Cidade Amarela guardei o da minha passagem de volta durante... uns dois anos, porque diante de qualquer adversidade poderia retornar à Cidade E”.

A entrevistada ingressou no doutorado, na Universidade Z, e os seus relatos sobre acontecimentos, no mundo da pós-graduação, focalizam relações interpessoais envolvendo um colega e um amigo, negros. Ao se referir àqueles com quem freqüentava a mesma turma, destacou: *“na minha turma de pós-graduação, lembrei agora, acho que apaguei o Caio da minha... lembrança”.*

Piza (2002), ao estudar a branquitude, através de entrevistas realizadas com vinte mulheres brancas, menciona que muitas delas se esqueciam das pessoas negras, com quem se relacionaram em momentos anteriores de sua vida, durante a relação dialógica com a referida pesquisadora. Também complementa que muitas se empenhavam para lembrarem de pessoas negras. Como exemplo, a pesquisadora cita um dado expresso por uma das entrevistadas: *“nossa! A minha memória se apagou para isso!”* (Piza, 2002, p. 86).

Esse dado de Piza, apesar de ser o único disponível na literatura consultada, e o desta pesquisa, sobre o entorpecimento na memória da participante/informante branca relativamente a uma pessoa negra, sugerem a pouca significação atribuída, por algumas pessoas brancas, às experiências sociais compartilhadas com aquelas negras.

Marise também expôs uma situação envolvendo colegas brancos e negros, que ocorreu mais de uma vez, em uma situação de lazer:

“Caio saía conosco e na hora de escolher uma pizza o fazíamos em conjunto: ‘qual é o teu voto, num sei o que?’” ... “O Caio levava muito tempo para responder” ... “Logo as pessoas diziam...: ‘não, então passa, o Caio aceita qualquer coisa’”.

Tacca (2004) menciona que cada ser se constitui, e se reconhece, como pessoa, nas relações com o outro. Os dados acima mostram que, nas situações interativas, havia o reconhecimento de diferenças e vigorava um processo de escolha democrática, mas para os colegas brancos. Dessa forma, a assimetria nas interações sociais concretizava-se na vantagem dos ‘mais iguais’, expressa no direito de votarem e elegerem o que a

maioria gostaria de comer.

Interessante é que os iguais, ou seja, os que efetuavam escolhas, eram brancos, enquanto o diferente, ignorado como portador do mesmo direito, era o único negro no grupo. Nos diálogos, aparentemente democráticos, cassavam-lhe a voz. Oliveira (2004) chama atenção para a ocorrência de situações nas quais a aceitação do negro é apenas aparente e, nessas, o disfarce do preconceito implica na negação de direitos ao mesmo. O autor acrescenta que a negação do direito ao outro é acompanhada por um claro desdém dos seus interlocutores.

Retomando o grupo de colegas que saíam para comer pizza, depreende-se que a aceitação de Caio possivelmente era falsa, porquanto o preconceito manifestava-se na discriminação indireta a que era submetido, na desconsideração do mesmo como sujeito de direitos e no modo jocoso através do qual lhe era negada a participação: justificava-se a negação pela suposta benevolência do colega, *“não, então passa, o Caio aceita qualquer coisa”*. Isso o fazia compactuar com a pizza eleita pelo voto dos demais e aceitar, de bom grado, a selecionada por outros para degustar. Enfim, o mascaramento do racismo, que estava embutido na negação de um direito ao negro, demonstra como a discriminação indireta opera nas relações racializadas.

Há outros episódios evidenciando o escamoteamento do racismo ou, quiçá, a sua invisibilidade para a entrevistada: *“inicialmente, foram feitas algumas tentativas para que ele participasse”* ... *“Posteriormente, comecei a notar que as pessoas já não... perguntavam para ele..., que a sua resposta era...”*. A propósito, ressalta-se o modo através do qual ela se exclui das situações em que a discriminação indireta era dirigida ao pós-graduando negro, descrevendo-as como protagonizadas pelos demais colegas e postando-se apenas como uma silenciosa observadora das interações discriminatórias. Bento (2002a) expõe que os brancos silenciam diante do racismo, ou distorcem-no, contudo, adita (Bento, 2002b) que não se pode atribuir responsabilidade a pessoas dessa etnia pelo silêncio, pela distorção e pela assunção da branquitude e seus privilégios, porque, no decorrer de suas vidas, aprendem sobre o racismo de forma enviesada, no ambiente familiar, no escolar e através dos meios de comunicação. Todavia, para a estudiosa, qualquer pessoa branca que desenvolva um conhecimento sobre o racismo, torna-se responsável pela sua identificação, pela colaboração em processo que visem a interromper o ciclo de opressão sobre os negros e pela modificação nos seus próprios

comportamentos.

Considerando a auto-isenção da entrevistada, nota-se que além de eximir-se de responsabilidade, permanecia indiferente e neutra diante das interações que incluíam o negro no grupo de colegas, de forma excludente. Será que Marise sempre esteve submetida a aprendizagens que camuflavam ou dissimulavam a presença do racismo contra o negro na nossa sociedade? Será que não se confrontou com cenas explícitas de racismo que a alertasse sobre a ocorrência desse fenômeno no cotidiano brasileiro?

Dados mostram que foi expectadora de outras ocorrências racistas, durante o período em que residiu na Cidade Amarela e frequentou o curso de doutoramento. Marise construiu uma amizade com Cristina, namorada de um pós-graduando negro, assinalando que *“a Cristina e o Cardoso, colegas da pós-graduação, conviviam com o racismo”*. Para demonstrá-lo, descreveu alguns eventos:

“Toda vez que perguntavam ‘quem é Cristina?’, respondiam: ‘ah, Cristina é aquela que, que, que namora um negão’” ... *“O porteiro do edifício onde morávamos chamava o Cardoso de negão”* ... *“Quando alguém chegava e perguntava para o porteiro ‘qual é o apartamento da Cristina?’, ele respondia...: ‘Cristina, aquela que namora com o negão?’* ... *“Era a referência empregada para descrevê-la”* ... *“É a menina lá do Cajueiro que namora aquele negão”* ... *“Então todo mundo já sabia quem era a Cristina”*.

Argumenta-se que a participante/informante cometeu um equívoco ao situar o tratamento de ‘negão’, dispensado ao namorado da sua colega, como manifestação de racismo. Evidentemente, ao se avaliar o emprego do termo ‘negão’ em referência a um negro, enquanto uma discriminação racial explícita, demanda a consideração do contexto. Considerando-se o texto produzido pela narrativa de Marise, observa-se que: 1) não há qualquer episódio demonstrando o emprego de um tratamento fundamentado na cor da pele para identificar uma pessoa branca, com termos como, por exemplo, *‘brancão’, ‘aquele branco’, ‘aquele bem, bem, bem branquinho’*; 2) durante a entrevista narrativa, Marise não se apresentou como alguém sensível ao racismo; 3) ela não dissimulou o seu distanciamento pessoal dos negros; 4) a entrevistada não camuflou que o racismo contra o negro carece de significado em sua vida.

Relativo à sua distância social dos negros, a participante/informante afirmou: *“não tive amigos... negros, só mesmo na Universidade Z”*. É relevante apontar que os

dois negros, com os quais conviveu no ambiente universitário, não se configuraram como amigos que escolheu, nem há dados indicativos de que compartilhavam aspectos da sua intimidade. Apenas partilharam de momentos do cotidiano da entrevistada, dada a circunstância de ser colega e namorado de uma amiga, respectivamente. Adiciona-se que há ausência de dados sobre algum contato entre ela e os dois negros, posteriormente ao período do doutoramento.

Concernente ao significado do racismo em sua vida, mencionou: *“Os, os... incidentes, não é?...”* ... *“Eles aconteceram, eu presenciei, não é?”* ... *“Mas... não avalio que me influenciaram”*.

Marise ainda relatou que presenciou uma cena explícita de racismo, dirigida ao namorado da sua amiga Cristina: *“certa vez, saímos para comer uma pizza, eu, o Castilho e eles dois”* ... *“Passou um carro na Avenida Rosa e alguém falou para nós: ‘que é quê esse tição faz com essa branca?’”*.

Chaves (2003a), em pesquisa-ação realizada com adolescentes, em Salvador, identificou que um deles era objeto do racismo, muitas vezes expresso no apelido de ‘tição’. O emprego desse codinome, em duas cidades, localizadas em diferentes regiões do Brasil, mostra que a coisificação do negro, instaurada na escravidão, ainda faz parte da estrutura da nossa sociedade.

A participante/informante ponderou que o casal não se sentiu incomodado com o evento racista: *“no meio daquele logradouro, os dois morreram de rir”* ... *“Também não se importavam”*. Remetendo-se às situações em que os dois estudantes negros eram chamados de ‘negão’, Marise interpretou que eles não se incomodavam: *“o Cardoso só ria”* ... *“Nunca o vi aborrecido com certas coisas”* ... *“O Caio também: ele ria”* ... *“Esboçava um sorriso... quando o chamavam de negão”*.

O citado modo de enfrentamento ao racismo, calar-se diante das discriminações e até emitir o riso, empregado pelos dois estudantes negros, significa o comportar-se de modo submisso, visando a evitar conflitos com o branco e garantir a sua aceitação pelo mesmo, ainda que como alguém inferiorizado e estigmatizado. O branco, por sua vez, significa o riso do negro como indicador de que ele não se importa com a discriminação racial.

A participante/informante e outros colegas da pós-graduação estudavam em grupo. Não há dados indicativos de que Caio foi convidado para participar do mesmo,

porém juntou-se ao grupo: *“as reuniões aconteciam no edifício onde morávamos” ... “Disseram isso para ele, que residia em um outro” ... “O Caio, que era negro e orientando do Professor Raimundo, começou a frequentar o nosso grupo de estudos”.*

No episódio antecedente, ela explicita, com clareza, a cor da pele de Caio, mas, por exemplo, não especifica abertamente a cor dos outros colegas com quem ia a restaurantes ou que compunham o grupo de estudos. Isso sugere o emprego de uma categorização social, calcada no pólo branco/negro, para diferenciar as pessoas, a partir do critério de cor.

Outra questão relevante, diz respeito ao comportamento de Caio de procurar integrar-se no grupo dos colegas brancos, possivelmente buscando a aceitação social. Todavia, apesar de passar a fazer parte do círculo de estudos, o seu comportamento foi, mais uma vez, posto em relevo: *“no grupo de estudos, ele não falava” ... “Falava pouquíssimas coisas, era mais de observar...”*, assim como o atributo que lhe foi designado pelos colegas de estudo: *“dizíamos que era meio lacônico”.*

Há outra diferenciação traçada entre Caio e os demais estudantes, no contexto da pós-graduação: *“com relação ao Caio perguntavam... ‘quem é Caio?’” ... ‘É aquele que não fala, aquele que vive dormindo’*”. Esses conteúdos são indicativos de estereótipos construídos para valorar negativamente o negro que conquistou um lugar em um curso de pós-graduação.

Conclusivamente, na Cidade Amarela, a participante/informante experienciou a presença do racismo contra o negro nas relações sociais, porém os seus relatos mostram que os percebeu somente quando os atos racistas eram claramente manifestados. Participou, inclusive, de situações atravessadas por relações racializadas, nas quais, provavelmente, colaborou com a discriminação indireta dirigida a um colega negro, sem, contudo, considerá-las como constitutivas do racismo.

Essa é uma nefasta implicação do mito da democracia racial e da consideração do racismo contra o negro como algo que envolve apenas os representantes desse grupo étnico e não como um processo relacional, o qual abarca pessoas com diferentes fenótipos. O mascaramento, conferidor de invisibilidade a atos racistas, retira do branco a sua responsabilidade e obscurece a sua participação nas relações sociais racializadas. Por outro lado, o privilégio da cor exime aqueles que tem o fenótipo branco de serem objeto do racismo e, talvez, essa isenção contribua para que muitos integrantes desse

grupo étnico sejam indiferentes à prática social do racismo.

O empreendimento escolar de Marise, na Cidade Amarela, foi bem sucedido: *“terminei o doutorado em noventa e cinco”*.

8.2.4. Superando adversidades, tendo em vista concluir o ciclo de estudos

A primeira dificuldade que surgiu na trajetória escolar da entrevistada decorreu da mudança de escola, no momento da sua adolescência em que passou a cursar o científico. A instituição escolar que passou a freqüentar era distante da sua casa, *“relativo ao Colégio O, ele era mais distante da minha casa, pois morava na Rua I”*, mas não havia disponibilidade de dinheiro para custear o transporte de ida e de volta: *“apesar disso, não pegávamos ônibus: íamos e voltávamos andando”* ... *“...Para chegar ao Colégio O tinha que caminhar: passava pela feira..., andava até a Rua II e continuava até o colégio”*.

Outro obstáculo no seu percurso escolar emergiu, no momento da adolescência em que cursava o último ano do segundo grau, e tal empecilho vincula-se à escassez de recursos familiares para financiar a freqüência de Marise a um cursinho. Todavia, a mesma empreendeu esforços para concorrer a uma bolsa de estudos: *“sei que fiz a prova”* ... *“Fui selecionada para obter uma bolsa parcial”*.

Ao iniciar as aulas, constatou que o cursinho requeria dispêndio com material escolar: *“comecei a freqüentar o cursinho, porém uma das dificuldades que enfrentei é que lá tinha um esquema de apostilas, pelo menos umas três por semana”* ... *“Eu não tinha como dispor do dinheiro para a compra”*. A participante/informante lançou mão de duas estratégias, para ter acesso aos conteúdos das apostilas:

“No cursinho, anotava no meu caderno algumas coisas das apostilas que considerava importantes, para reler em casa” ... *“Comecei a sair mais de casa para estudar na residência de outros colegas de turma, com o intuito de ler as apostilas deles”*.

Ao iniciar a graduação, enfrentou a carência de dinheiro para adquirir obras científicas e vestir-se. Por isso, lançou mão de uma alternativa para superar, ou mesmo minimizar, a dificuldade:

“Comecei a pensar em formas de ganhar uma importância a mais, para conseguir comprar os livros e as minhas roupas” ... *“Juntava um dinheirinho,*

vendendo doces na universidade” ... “Não era muito, contudo era de onde conseguia tirar alguma coisa... para comprar um metro de pano e fazer uma saia, umas coisinhas assim”.

Em um momento posterior, concorreu a uma bolsa de iniciação científica, outra forma de angariar recurso para ajudar a suprir a sua falta de dinheiro: *“Assim, ao tempo em que aprenderia mais, também teria dinheiro para investir em livros, roupas e... transporte”.*

Posteriormente, embora portasse uma bolsa de iniciação científica, envolveu-se em uma atividade formal de trabalho, que a levou a trancar dois semestres e a atrasar a conclusão do curso por dois períodos letivos: *“interrompi os estudos durante dois semestres”.*

As adversidades, que atravessaram o percurso escolar da entrevistada, podem ser consideradas como barreiras, concorrentes com a sua continuidade nos estudos, ou com o seu desempenho escolar, durante a adolescência e a juventude. Contudo, os obstáculos foram superados, verificando-se que não envolviam a necessidade de trabalhar, com a finalidade de angariar recursos para contribuir nas despesas gerais da casa dos pais, onde residia. Ao contrário, teve moradia e alimentação garantidas pelos genitores, até o momento em que resolveu morar sozinha.

8.2.5. A trajetória profissional

O percurso profissional de Marise começou quando ela cursava a graduação. Ao atuar em um projeto de extensão, conheceu uma colega de universidade, já empregada em uma organização, *“conheci uma moça, a Cláudia, que trabalhava na Empresa Cinco, na parte de seleção de pessoal”.* Finda a atividade de extensão, essa moça indagou à entrevistada e aos demais estudantes que atuaram no Projeto N se tinham interesse em um trabalho: *“quando voltamos, Cláudia chamou a todos que participaram no Projeto N e perguntou se queríamos trabalhar como funcionários da Empresa Cinco”.* Todos tomaram a indagação como um convite e habilitaram-se aos postos de trabalho, *“fizemos um teste, eu e mais umas oito pessoas” ... “Passamos”, e foram contratados: “fomos admitidos”.*

A participante/informante trabalhou 18 meses no referido local, *“trabalhei um ano e meio na Empresa Cinco, no período da manhã”*, e, durante esse período, ocupou

três postos de trabalho, *“minha primeira função na Empresa Cinco foi a CCP” ... “Depois passei para... a DTA” ... “Finalmente, para a função JTU”*, o que é indicativo do seu bom desempenho como funcionária. Apesar disso, aquela organização a dispensou: *“Fui demitida da Empresa Cinco”*.

O primeiro trabalho formal não condizia com as suas aspirações profissionais:

“No Espaço de Estudos Verde, ao começar a coletar dados, a entendê-los e a escrever relatórios, não conseguia me ver atuando em outros espaços, apenas na universidade” ... “Naquela época, como bolsista, não conseguia visualizar outra coisa que não fosse ensinar” ... “Desde a graduação fiz a opção para trabalhar com pesquisa, no Espaço de Estudos Verde” ... “No Espaço de Estudos Verde, com o Professor Rodrigo, defini que era isso o que eu queria” ... “É por aí que eu não me imaginava em outro local de trabalho”.

A entrevistada transformou essa aspiração em realidade quando cursava o mestrado, na Cidade Amarela: *“meu ingresso no mercado de trabalho docente foi... na Cidade Amarela... durante o doutorado”*. Nessa época, estava casada com o Castilho, colega de profissão, que era docente em uma instituição de ensino particular e *“por intermédio dele, fui convidada a fazê-lo no mesmo local”*.

A entrevistada assegurou que sentiu-se segura ao ministrar aulas, *“não fiquei, de forma alguma, intimidada ao assumir uma turma, pela primeira vez, na faculdade” ... “Sentia-me com bastante intimidade no gerenciamento das turmas”*, atribuindo essa segurança ao aprendizado anterior: *“a experiência que tive na graduação e no mestrado me ajudou muito, principalmente a de prática de ensino”*.

Discorreu como realização profissional, nessa jornada, a orientação de alunos da graduação em trabalhos práticos, alguns dos quais foram posteriormente apresentados em reunião científica: *“...alguns dos alunos que cursavam as disciplinas administradas por mim e pelo Castilho apresentaram trabalhos no citado congresso...”*, explicitando satisfação: *“foi bom, me senti muito... recompensada pelos alunos terem nos procurado e expressarem que queriam tentar arrumar os trabalhos para apresentarem” ... “Foi muito bom, gostei de ter feito isso, definiu a minha atuação na docência”*.

Posteriormente, por conta própria, procurou outra faculdade para lecionar, *“depois busquei outra instituição de ensino”*, sendo admitida: *“o meu currículo foi... bem aceito” ... “No outro dia fizeram contato comigo” ... “Compareci e fui*

contratada". Entretanto, não há dados sobre o seu percurso profissional nessa instituição.

Após a conclusão dos créditos do doutorado, a participante/informante e o seu marido foram convidados a ingressar em uma universidade pública, localizada em outro Estado brasileiro, como professores visitantes, com o objetivo de instalarem um curso de graduação. Aceitaram o referido convite, deslocaram-se para o Estado Róseo e começaram a trabalhar na Universidade Y: *"começamos a investigar quais seriam as nossas tarefas referentes à criação do Curso C"* ... *"Fomos tentando articular quais seriam os primeiros passos para começarmos a pensar na criação do curso..."*. Porém essa atividade não deslanchava, *"na realidade, notamos que eles queriam professores para administrarem disciplinas"* ... *"Começaram a nos dar muitas disciplinas para ministrarmos"*. Como os trabalhos para a criação do curso não caminhavam, *"não conseguimos levar a idéia da criação do Curso C... para a frente"*, o casal demitiu-se: *"após nove meses, falamos que não queríamos continuar"*.

Retornaram para a Cidade E, onde Marise ingressou como professora visitante em um departamento da Universidade X: *"fomos contratados como visitantes"*. Nesse período, aquele departamento abriu um concurso público e a participante/informante submeteu-se ao processo de seleção. Foi aprovada e contratada: *"...entramos no quadro efetivo..."*.

Como docente, na Universidade X, desenvolve atividades de ensino, pesquisa, orientação de alunos e na administração universitária. Reportando-se ao início do seu trabalho na citada universidade, assinalou: *"ainda como professora visitante, orientei pela primeira vez um estudante, em seu Trabalho de Conclusão de Curso"* ... *"...quem assinou, porque um professor... visitante não poderia ser orientador, foi o Roberto"*.

Também mencionou o início da sua atuação como professora orientadora de bolsistas de iniciação científica: *"depois desse trabalho, quando já estava na condição de professora efetiva, outro marco na docência foi ter conseguido dois bolsistas de iniciação científica"*.

Discorrendo sobre a carreira, relatou que após a sua efetivação no quadro de professores da Universidade X, através de concurso público, passou a fazer parte do corpo de docentes do mestrado: *"ministrei uma disciplina"* ... *"Logo ofereci duas vagas para orientação..."* ... *"Isso aconteceu uns seis meses depois que me tornei professora"*

efetiva” ... “Até agora já orientei seis mestrados, que concluíram o curso”.

A sua experiência em pesquisas e orientação de alunos do mestrado, habilitou Marise para orientar estudantes do doutorado, *“credenciei-me, há uns quatro meses atrás, como orientadora de... doutorado” ... “Tenho uma aluna de doutorado”.*

Sobre as suas atividades administrativas, destacou: *“também consegui inserção em outras instâncias” ... “Para mim... estava muito... longe, como um posto de coordenação que assumi... recentemente” ... “Atualmente, faço parte de um Conselho ligado à administração central da Universidade X”.* A esse respeito, Marise avalia que *“chegar a assumir um cargo de coordenação reflete um certo reconhecimento, por parte das outras pessoas, de que eu tenho capacidade para administrar...”.*

Embora sinta-se reconhecida pelos pares, a participante/informante declarou-se insatisfeita com alguns comportamentos de colegas:

“Também há uma insatisfação com relação à solidariedade de alguns docentes que compõem algumas comissões” ... “Eles absorvem as regras do cargo, as quais só penalizam o parceiro” ... “Quando estão desempenhando função em uma comissão, designada através de portaria, esquecem que são professores”.

O salário e a ausência de reconhecimento pelo excesso de trabalho que realiza também são fontes de insatisfações no labor universitário:

“Basicamente fico muito insatisfeita em não ser remunerada condignamente por tudo o que faço” ... “Acrescentamos malditos relatórios, mostramos que trabalhamos três vezes mais que a pontuação oficial máxima, porém não ganhamos pontos pelo que realizamos a mais”.

Contudo, a entrevistada sente-se satisfeita em ser reconhecida, com a atividade de pesquisa e com o que vem acumulando:

“Prezo ser reconhecida como a professora” ... “Gosto de ser referência para os alunos” ... “Se eles querem discutir assuntos da minha área estou como referência” ... “Isso é uma satisfação para mim” ... “além disso, tocar as minhas pesquisas” ... “Adoro trabalhos de avaliação de qualidade de Instituições” ... “outro ponto é o meu acervo de materiais e publicações decorrentes”.

O trabalho como professora universitária também propiciou o seu engajamento no movimento docente: *“desde que comecei a dar aulas, na Universidade X, tenho me*

engajado em todos os movimentos”. A respeito dessa atuação, mencionou que participa das ações do movimento, *“em comando ou como responsável por algum tipo de atividade”*, e os ganhos pessoais decorrentes das interações sociais que constituem-se na militância: *“isso também possibilita um maior leque de contatos com outros docentes”* ... *“Pude refinar algumas posições”*.

Relativo ao racismo, os dados referentes ao percurso da participante/informante no mundo do trabalho, são indicativos de que, ao longo dos seus anos de vida como profissional, não observou situações perpassadas por relações racializadas. Todavia, ao se considerar a circunstância de que o racismo contra o negro ocorre nos espaços institucionais e em outras esferas do cotidiano, de forma aberta ou encoberta, e que a aparência de Marise a coloca como partícipe do grupo étnico branco, esteticamente hegemônico, é pertinente concluir que esse fenômeno social permaneceu invisível para a mesma.

O seu trajeto profissional mostra que, em sua vida, a escolarização foi via de mobilidade social ascendente. Salienta-se que, embora fizesse parte do contingente das vítimas das desigualdades sociais, o grau de pobreza que a atingiu desde a infância até a juventude não impediu o término do ciclo de escolarização. Indo adiante, ainda completou três níveis de pós-graduação, de forma continuada, não obstante atrasasse, em um ano, a conclusão do terceiro grau.

No contexto da sua trajetória de vida, ingressar como docente do ensino superior redundou em melhor remuneração e acesso a bens e serviços que dantes não desfrutara. Ainda oportunizou novos relacionamentos sociais, com pessoas situadas em um patamar sócio-econômico diferente daquele dos seus pais e amigos da juventude, os quais construiu nos anos de graduação. Porém, ressalta-se que a mobilidade social ascendente de uma pessoa de etnia branca não significa que os pobres, com fenótipo branco, ascendem socialmente em grupo, devido ao privilégio da cor.

É interessante ressaltar que, reportando-se ao seu comportamento dirigido às colegas da graduação, economicamente abastadas, verbalizou: *“insanidade! Às vezes eu avalio: pura insanidade”*. Essa avaliação pode decorrer da compreensão mais acurada sobre a natureza estrutural das desigualdades sociais ou da própria mudança em seu nível sócio-econômico. Tal modificação deslocou aquele aborrecimento e hostilidade dirigidos a alguns colegas na graduação, para a aceitação das diferenças sociais.

8.2.6. Qual o olhar de Marise sobre si mesma?

Sobre suas características pessoais, Marise destacou a posição que ocupava nas brincadeiras de infância: *“hoje, quando observo crianças brincando, percebo que tinha o comportamento de localizar-me na periferia”*. Esse, sugere timidez, também observada na descrição que fez sobre o modo de se relacionar com colegas, quando realizou um estágio na adolescência: *“na Empresa 1 eu não era muito extrovertida, mas conseguia falar as coisas que queria, embora de forma... bastante lacônica”*.

Ao realizar descrições das suas características no momento atual do seu curso de vida, salientou a autodeterminação, porém, enfatizando a timidez: *“sei o que quero, vou atrás, embora seja muito retraída, no sentido de criar espaços de interação”* ... *“Não consigo fazer pares constantes para saírem comigo”*. Entretanto, enfrenta a timidez para divertir-se, *“vou aos locais, mas ao chegar fico... mais introvertida”* ... *“Na situação noturna de sair, de ir a um bar e ouvir alguma música, quando estou só fico mais retraída, mais defensiva”*, embora afirme que em outras situações não se porta de forma retraída: *“até me espanto comigo mesmo, porque não sou assim no meu cotidiano”* ... *“Para arrumar um emprego é diferente”*.

Observa-se, na processualidade do desenvolvimento da entrevistada, a dialética entre a permanência e a mudança de uma singularidade, o seu retraimento, expressa na contradição entre ser tímida em determinada situação e não ser em outra. Para Bock e Gonçalves (2005), o conteúdo subjetivo das experiências humanas são expressões dos lugares e das posições contraditórias nos quais a pessoa experiencia a realidade e usa as suas capacidades. Em relação à participante/informante, conjectura-se que a contradição entre ser tímida em uma situação e não sê-lo em outra deriva das diferentes condições constitutivas das duas situações, estar em bares e em locais em busca de emprego, as quais fazem emergir diferentes significados e sentidos. Como afirma Rey (2005), os significados e sentidos sempre estão atrelados a significações elaboradas em anteriores experiências sociais, porém atualizadas e transformadas a cada novo momento, devido às novas circunstâncias e experiências.

Marise asseverou que outros a consideram agradável, *“as pessoas dizem que eu... sou simpática”* ... *“Não antipatizam de cara comigo”*. Essa característica, atribuída por outros e explicitada no convívio social através de palavras, foi apropriada pela entrevistada: *“como professora, eu sou bastante simpática... com a turma, porém sem*

prejudicar o conteúdo...”. Para Martínez (2004), a relação com outros é fundamental na constituição da subjetividade e, como observado nos conteúdos acima especificados, é a partir da interação com outros que Marise constitui-se como elaboradora de um sentido sobre si mesma, expresso como uma característica pessoal: ser simpática.

8.2.7. Qual o olhar de Marise sobre o papel do racismo contra o negro em sua vida?

Ser portadora do privilégio da cor, viver distanciada dos negros e ser indiferente às relações sociais racistas, contribuiu para que o racismo contra o negro não adquirisse um significado pessoal na vida já vivida pela participante/informante: *“os, os... incidentes, não é?...” ... “Eles aconteceram, eu presenciei, não é?” ... “Mas... não me influenciaram”*.

8.2.8. O projeto profissional de Marise

Marise expôs seu plano para um tempo vindouro, *“como projeto profissional para o futuro, o meu sonho de consumo é conseguir montar uma instituição de atendimento infantil” ... “Aquela dos meus sonhos”*. Na mesma, toda criança deverá ter autonomia, o corpo técnico deverá atuar como um parceiro e orientar-se por tal autonomia:

“Quero um local tão grande onde a criança decreta” ... “Onde exista em cada espaço dois ou três profissionais disponíveis para serem os seus parceiros” ... “Coloca-se como o parceiro, que pode ser aceito ou recusado pelo pequeno”... “Um profissional que mostra a disponibilidade dos objetos naquele espaço”.

Dessa forma, o seu projeto profissional para o futuro desloca-se da docência no ensino de terceiro grau para a organização e o gerenciamento de uma instituição que preste serviços a crianças. Compatibiliza-se, no entanto, com a sua atividade acadêmica de realizar pesquisas, notadamente aquelas focalizadas em avaliação de instituições.

8.3. A análise da lista de complementação de frases

A primeira categoria, denominada *“o racismo em diferentes localidades”*, é composta por três itens. A participante/informante os complementou, conforme exposto na Tabela 11.

Tabela 11. O racismo em diferentes localidades

Itens	Conteúdos acrescentados
O racismo no Brasil...	Infelizmente continua velado.
O racismo na cidade onde resido...	Considero ameno, comparativamente a outras cidades que tive oportunidade de residir.
O racismo no bairro onde resido...	Manifesta-se através dos comentários depreciativos e comportamentos de desconfiança no lidar com negros.

Fonte: Lista de complementação de frases preenchida pela participante/informante branca.

Os conteúdos aditados sugerem que essa participante/informante é consciente da presença do racismo no dia a dia dos brasileiros e a das suas formas de manifestação, encoberta ou explícita. Esses são os modos de manifestação do racismo já identificados pela literatura, mas, Guimarães (2004) afirma que a explicitação do mesmo, no Brasil, é cada vez mais sutil nas atitudes e nos comportamentos daqueles que o praticam. Ainda nessa categoria, outro dado interessante é a avaliação comparativa que ela realiza entre a expressão do racismo na cidade onde mora e em outras onde já residiu. Isso aponta para a possibilidade de uma relação entre cidades de diferentes regiões brasileiras e a incidência do racismo.

Na segunda categoria, intitulada “*o racismo em instituições sociais*”, os itens e a complementação dos mesmos, pela participante/informante, são apresentados na Tabela 12.

Considerando-se a instituição familiar, verifica-se que, na sua família de origem, o racismo contra o negro perpassa o cotidiano das interações sociais. Assim, supõe-se que a participante/informante, ao longo do seu processo de desenvolvimento, esteve exposta a práticas sociais racistas, porém os dados não permitem assegurar se foi ou é autora de piadas depreciativas ou de comentários que maculam a imagem do negro, ou ela apenas observou e observa, passivamente, as interações sociais em seu contexto familiar, mediadas por falas racistas. Por outro lado, enquanto esteve casada, não ocorreram manifestações racistas e isso é um indício de que a participante/informante não as praticou ou pratica.

Sobre a presença do racismo contra o negro na escola, verifica-se que esse

fenômeno social fez parte da vida escolar da participante/informante: no primeiro grau, era dirigido às crianças negras, notadamente nas situações recreativas, enquanto na universidade expressava-se em falas, cujos conteúdos racistas apresentavam-se sob a forma de gracejos, ou seja, através da discriminação indireta. Contudo, tomando a universidade como local de trabalho e, especificamente, o espaço onde atua como docente, a participante/informante mencionou que não observa indícios de atos racistas.

Tabela 12. O racismo em instituições sociais

Itens	Conteúdos acrescentados
O racismo na minha família de origem...	Manifesta-se através de piadas pejorativas, comentário acerca da aparência física, ressaltando falta de limpeza e associações das atividades realizadas pelos negros como mal feitas.
O racismo na família que constituí...	Não está presente.
O racismo nas escolas que freqüentei...	Estava presente nas formas de referências às crianças negras que as freqüentavam, principalmente em contextos de brincadeiras.
O racismo na universidade...	Expressa-se através de comentários jocosos.
O racismo no local onde trabalho...	Não vejo indícios.

Fonte: Lista de complementação de frases preenchida pela participante/informante branca.

A partir dos dados anteriormente descritos, conclui-se que a escola é uma instituição social reprodutora do racismo contra o negro, embora não se verifique a presença desse fenômeno social em todos os espaços institucionalizados de trabalho, na Universidade X.

Na terceira categoria, nomeada “*o racismo como fenômeno social segregador*”, os itens e a redação que os complementa, realizada pela participante/informante, são visualizados na Tabela 13.

Os conteúdos acrescentados ao primeiro item denotam que a participante/informante compreende o racismo como um preconceito de cor, o que dá invisibilidade à dimensão estrutural desse fenômeno. Os conteúdos acrescentados ao segundo item indicam que as discriminações raciais são discernidas por ela. Finalmente, aqueles aditados ao terceiro item expõem, claramente, que não é objeto do racismo.

Portanto, na sociedade brasileira, a pessoa de fenótipo branco é portadora do privilégio simbólico da cor, o qual delega, aos membros desse grupo étnico, o suposto estatuto da superioridade estética, intelectual e emocional. Alguns reverterem essa hipotética supremacia em um poder, empregando-o para discriminar e desqualificar o negro.

Tabela 13. O racismo como fenômeno social segregador

Itens	Conteúdos acrescentados
O racismo é...	Um preconceito com relação à cor das pessoas.
O racismo nas relações sociais em geral...	Nota-se através de piadas e comentários depreciativos.
O racismo na minha vida...	Não está presente.

Fonte: lista de complementação de frases preenchida pela participante/informante branca.

8.4. A triangulação

Concernente ao racismo contra o negro, o primeiro aspecto a destacar é que, no questionário sócio-econômico, a participante/informante especificou que o pai é pardo e, na lista de complementação de frases, há um dado sobre manifestações do racismo contra o negro, em sua família de origem. Vale salientar que, na entrevista narrativa, ela caracteriza o seu genitor como a pessoa que tensiona os relacionamentos interpessoais, no contexto familiar.

A triangulação desses dados permite articular uma complementaridade entre os mesmos e identificar uma contradição: uma pessoa do grupo étnico negro é membro de uma família multirracial, mas, em seu ambiente familiar, ocorrem práticas sociais de desqualificação do negro. Será que o pai da participante/informante era e/ou é objeto de desvalorizações geradas pela cor da sua pele em casa? Não há dados que permitam confirmar ou rejeitar esse questionamento, contudo, chama atenção o fato dele ser o elemento tensionador das interações sociais entre os membros da família, a ponto de provocar brigas, relacionar-se com a participante/informante através da mediação de sua mãe e jamais ter dirigido um comportamento carinhoso a essa filha, como apontam dados da entrevista narrativa. Isso significa dizer que, por coincidência ou não, o

membro da família de cor parda era o produtor de conflitos e aquele que se relacionava com os filhos de modo distante, em muitos momentos do ciclo de vida já vivido pela participante/informante.

Outro ponto complementar entre dados, proveniente da entrevista narrativa e da lista de complementação de frases, diz respeito à descrição de situações atravessadas por relações sociais racializadas: se, na entrevista, a participante/informante expôs acontecimentos que incluíam o racismo contra o negro e que os observou em um momento da sua idade adulta, na lista de complementação de frases, além de ressaltar a presença do racismo na sua família de origem, apontou a ocorrência da discriminação racial na instituição escolar, em três níveis de ensino, e no bairro onde reside. Ademais, no instrumento em foco, reconheceu a presença desse fenômeno social no nosso país, atravessando as relações sociais de forma dissimulada ou direta.

Ainda cabe destacar que a participante/informante não verbalizou, na entrevista narrativa, se não é objeto da discriminação racial, contudo, na lista de complementação de frases, adicionou ao item “*o racismo na minha vida*”, o registro de que ‘*não está presente*’. Além disso, não ser objeto do racismo, e ser de cor branca, dá sustentação à colocação de Bento (2002b) de que a branquitude confere privilégios. Dentre eles, tem-se o privilégio da cor, noção empregada em interpretações realizadas nesta pesquisa.

Finalizando, conclui-se, mais uma vez, que o emprego da triangulação dos dados permite identificar relações de complementaridade entre aqueles advindos de diferentes fontes. Aqui, a configuração geral da análise comparativa realizada fundamentou-se em dados gerados pela entrevista narrativa, pelo questionário sócio-demográfico e pela lista de complementação de frases.

CAPÍTULO 9

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de 1930, estudiosos de diferentes áreas têm apresentado propostas para a mudança no significado do termo raça, ou para a sua substituição. Tudo isso para prover subsídios ao processo de transformação social, que é cultural, através da recusa ao significado biológico desse termo. Essa é uma contribuição da ciência ao processo de banimento do racismo contra o negro, na sociedade ocidental.

Tentativas para a substituição da palavra raça do cenário científico vão desde a comprovação, proveniente da pesquisa genética, de que não existem raças humanas, à distinção na grafia da palavra: de raça para ‘raça’, como um divisor de águas entre o significado biológico do vocábulo e a sua significação enquanto construção social.

Apesar disso, a concepção de raça elaborada pelo racismo científico do século XIX, continua operando em algumas relações sociais racializadas que trazem, implícita ou explicitamente, as noções de diferentes espécies entre os seres humanos, ou de superioridade cultural, estética e intelectual do grupo étnico branco. Tais noções se manifestam em falas racistas, difundidas por diferentes meios ou são expressas em diálogos entre interlocutores, que desqualificam o negro.

Desse modo, a operatividade do significado biológico de raça materializa-se de diversas formas, tanto explícitas como tácitas. Os processos psicossociais formulados por Bento (2002a) evidenciam como a idéia de superioridade do grupo étnico branco está estruturalmente arraigada na sociedade brasileira e confere vantagens a membros desse grupo, dentre elas a de favorecer a construção de uma identidade étnica positiva, grupal e individual, enquanto a desqualificação dos membros do grupo negro dificulta, para muitos, a elaboração de uma identidade étnica positiva, tanto social quanto pessoal.

Nesta pesquisa, identificou-se a operatividade da noção de raça em dados da participante/informante de cor preta, referentes a situações nas quais foi objeto do racismo, em diversos espaços sociais, durante a sua trajetória escolar, profissional e

como docente do ensino de terceiro grau.

No curso de seu processo de desenvolvimento, já na infância foi excluída de uma dança, pela sua professora, porque essa a significou como aquela que fazia parte do grupo de alunos feios. Esse acontecimento teve repercussões psicológicas na sua noção de si mesma como pessoa ‘bonitinha’, que havia construído até então. Ademais, esse evento implicou em uma crise e em re-significações, produtoras da emergência de um processo de aprendizagem sobre a categorização social, a qual hierarquiza negros e brancos na cultura brasileira, e, também, de um modo de lidar com o racismo contra o negro na vida cotidiana.

O confronto da participante/informante preta com a prática social discriminadora acima descrita revela a primazia da estética branca, como um referencial orientador para os relacionamentos interpessoais, e as suas implicações na subjetividade de pessoas de cor negra e de cor branca. Desse modo, dados deste trabalho apontam para a relevância de estudos interdisciplinares realizados na área da Psicologia, com a finalidade de se abranger, nos mesmos, a dimensão estrutural, relacional e psicológica do racismo contra o negro.

Como os dados também mostraram, na posição de professora do ensino superior, a participante/informante preta foi objeto do racismo explícito em outras situações do dia-a-dia: no bairro em que morou, foi confundida com uma empregada doméstica; foi assediada para modificar a textura do seu cabelo; na universidade, seu local de trabalho, foi representada como um animal em uma peça; foi tomada como ladra, na via pública e em uma loja; foi impedida de descer pelo elevador social em um prédio; foi considerada como seqüestradora de uma criança branca, sua enteada, e, em diversos espaços sociais, é ponto de confluência de olhares, quando está com o seu companheiro, de cor branca.

A noção do negro como ser vadio e perigoso, estruturalmente sedimentada na cultura brasileira desde o pré-abolicionismo, esteve implícita em dois dos atos racistas acima mencionados. Esse dado da realidade social mostra a importância do conceito de tempo de longa duração no estudo do racismo contra o negro, o qual requer um aporte teórico, histórico e contextualizado. A presente pesquisa seguiu essa trilha, empregando o enfoque interdisciplinar, e contribui na compreensão de como discriminações raciais dirigidas ao negro se enraízam em momentos anteriores da nossa história social, que, apesar de se modificar, mantém elementos estruturais, para ser possível a continuidade

da subjugação do grupo étnico negro.

Conteúdos da sua narrativa, sobre as próprias experiências com o racismo contra o negro, permitiram identificar que, em um acontecimento perpassado por relações sociais racializadas, o comportamento de algumas pessoas orientou-se pela idéia do ser humano negro como um animal inferior. A representação da participante/informante de cor preta como macaca, em uma peça, nada mais significava que apresentá-la como incapaz de assumir posições administrativas de relevância, em uma instituição de ensino superior.

Os dados referentes às demais formas de racismo, das quais foi objeto, reafirmam a circulação, em nossa sociedade, da imagem social do preto como ladrão, portanto sujeito perigoso; a caricatura do preto como empregado doméstico, portanto uma pessoa apta apenas para assumir posições ocupacionais que requerem nenhuma ou mínima escolaridade; a ideologia do embranquecimento, que pressiona o negro para mascarar aspectos do seu fenótipo e a reação de pessoas frente a casais multirraciais.

Clichês ideológicos fundem o antigo com o novo, expondo as vísceras da permanência de um tempo histórico de longa duração, que lastreia o racismo contra o negro no Brasil. Contudo, não se pode perder de vista que outros mantenedores desse fenômeno, como a necessidade de manutenção dos privilégios, simbólico, econômico e social, do grupo étnico branco, bem como diferentes vias de manifestação do racismo, conformam cada tempo social. Destarte, o estudo desse tema necessita superar a sua vinculação apenas à escravidão e, nessa, suplantar o atrelamento apenas ao processo de coisificação do negro.

A resistência e a luta dos negros contra a opressão, no passado e no presente, permanecem com reduzida visibilidade, contribuindo na manutenção de uma concepção social desse grupo étnico como constituído por pessoas submissas e passivas. Dados deste estudo desvelam que a participante/informante de cor preta empreendeu ações na militância política e, hoje, as empreende no movimento negro, visando a se posicionar na sociedade como sujeito de direitos e colaborar no combate às desigualdades sociais e raciais.

Apesar da sua trajetória de vida ser perpassada pelas citadas desigualdades, seu estilo narrativo caracteriza-se pela ênfase em suas realizações pessoais, pela omissão de conteúdos sobre fracassos, que certamente ocorreram, enquanto os relatos sobre as

próprias experiências sociais em relações racializadas apresentam-se sem um tom de vitimização e auto-indulgência. Caso as características estilísticas da narrativa elaborada por uma pessoa, sobre o seu curso de vida, revelem algo da sua singularidade, então se pode afirmar da existência de uma compatibilidade entre o estilo narrativo dessa participante/informante e a visão de si mesma que elaborou: autodescreveu-se como uma pessoa negra, portadora de características pessoais positivas, em termos de humor, de relacionamentos interpessoais e de reivindicação de direitos. Todavia, apesar de se autodefinir como tranqüila e calma, não mascarou que, às vezes, perde a paciência em situações de interação social onde o racismo e a usurpação de um direito está em jogo. Também descreveu que hoje apenas briga por grandes coisas, o que é indicativo de um processo de mudança em uma característica pessoal.

Os dados também revelam que o racismo contra o negro balizou a construção de sentidos sobre o lugar desse fenômeno social em sua vida: algo que define o ser negra; algo que está presente nas relações cotidianas; algo que marca toda a sua vida; algo que dirige todas as suas ações; algo que dirige todas as suas escolhas; algo que dirige todas as atividades que realiza; algo que a faz minimizar determinadas coisas para sobreviver e algo que a ensinou a ser pedagógica nas relações interpessoais com alguém que é racista.

Rey (1997) salienta que configurações subjetivas são o nexos que integra os significados sociais culturalmente partilhados e os sentidos pessoais. Nesses, continua o autor, estão arraigadas a intencionalidade, as emoções e a consciência auto-reflexiva. Constata-se que os sentidos sobre o racismo, elaborados pela participante/informante de cor preta, trazem o sinete da sua vida social em uma sociedade racista. Nos sentidos que organizou, sobre o papel do racismo em sua vida, são captáveis a participação da intencionalidade e da consciência auto-reflexiva.

Levando-se em conta que não há ação ou relação interpessoal desprovidas de emoções, esse componente também participou do processo de construção dos sentidos sobre o fenômeno do racismo contra o negro. Mas os dados mostram que as emoções foram pouco focalizadas na narrativa da participante/informante preta. Essa lacuna remete às crenças circulantes na sociedade ocidental sobre a expressão das emoções.

Fischer e Jansz (1995) enfatizam que os ocidentais, referenciados em um modelo racional de pessoa, tratam as emoções como se fossem algo primitivo, associando a sua

natureza à animalidade e divulgando modelos de pessoa racionais, nos quais elas são afirmativas, seguras, responsáveis pela própria vida e pelas suas ações. Os referidos pesquisadores aditam que o ato de manifestar emoções é socialmente interpretado como evidência de problemas, o que implica na rejeição social e na perda de *status* como pessoa respeitável.

Cavalcante (2004), ao analisar a formulação de Gordon Allport sobre um elemento constitutivo do racismo, o preconceito, conclui que esse autor o aborda como categoria psicológica, referenciando-se na racionalidade científica, ou seja, orientando a sua análise pelo princípio da razão. Desse modo, assegura a estudiosa, Allport situa o preconceito como uma questão centrada na carência de conhecimento, por parte do preconceituoso.

Na construção de conhecimentos científicos, o emprego da racionalidade como referencial transcende a Gordon Allport, pois a literatura consultada sobre o racismo contra o negro o enfoca de forma racional, desconsiderando-se o papel que as emoções e que a ética relacional desempenham nas relações sociais racializadas. Madureira e Branco (2005) afirmam que em Psicologia do Desenvolvimento, nos diferentes pontos de vista teóricos, relega-se um papel secundário às emoções e o estudo dessa categoria configura-se, contemporaneamente, como um dos mais relevantes desafios.

O racionalismo científico, embutido em estudos, está incorporado no conceito ocidental de pessoa, daí decorrendo que essa tem desqualificado as emoções, enquanto a ciência as tem desvalorizado como objeto de estudo. Tais questões mostram que é necessário realizar pesquisas sobre o papel das emoções e das suas formas de expressão nas relações sociais racializadas.

Esta pesquisa, um estudo sobre trajetórias de vida, portanto abrangendo o processo de desenvolvimento humano, sugere que é importante desvelar porque uma pessoa negra, objeto do racismo ao longo do seu curso de vida, omite as emoções que emergiram nas situações atravessadas pelas desigualdades raciais vivenciadas. Essa é uma questão que precisa ser investigada.

Como sujeito da sociedade ocidental, que pressiona a todos para a racionalidade, e, também, como membro de uma comunidade científica racionalista, esta pesquisadora admite o seu olhar teórico mais racional, embora tenha conferido atenção aos dados referentes aos sentimentos e se apropriado de construções teóricas que vão além da

racionalidade, para referenciar este estudo.

Dados evidenciam que o racismo explícito foi dirigido à participante/informante de cor preta, mas apenas o racismo moderno, expresso de modo sutil (Lima e Vala, 2004a) foi empregado nas discriminações raciais dirigidas à participante/informante de cor parda. As diversas situações racializadas, que experienciou, foram manifestadas através da discriminação indireta, ou seja, de forma disfarçada. Assim, resultados desta pesquisa revelam formas argutas de expressão do racismo dirigido à pessoa de cor parda, as quais contribuem para manter a invisibilidade desse fenômeno. Guimarães (2004) coloca que um desafio atual no estudo do racismo contra o negro é o de identificar a sutileza com a qual o mesmo é engendrado. Esta pesquisa contribui na identificação do racismo expresso de forma artilosa.

Dados sobre o racismo expresso com sutileza, dirigido à participante/informante de cor parda, mostram que o elogio da mestiçagem, explicitado na ideologia mítica da democracia racial, é desbancado, ao se elegerem algumas vivências de pessoas mestiças, descendentes de negros, para estudar o fenômeno social do racismo. Guimarães (2002) afirma que o mito implica na aceitação do mestiço como um alicerce na formação étnica do povo brasileiro, contudo esse grupo étnico não é referência como produtor de cultura e, também, é preterido no processo de participação social.

A máxima de que no Brasil ninguém é branco, que todos somos mestiços, que todos temos sangue negro, torna invisível a natureza do racismo brasileiro, ou seja, que ele é cromático e não de origem, graças à decisão política do embranquecimento da população, visando à eliminação do preto e ao branqueamento fenotípico do mestiço.

A presente pesquisa revelou que uma pessoa socialmente intitulada de parda, ora se autotransformou cromaticamente como negra, ora como morena. Isso, além de indicar a dificuldade dessa participante/informante em assumir a identidade negra, aponta a sua sujeição a um processo de embranquecimento cultural: foi criada em uma família do tipo nuclear, portanto no referencial do modelo familiar eurocêntrico; teve experiências de vida, familiar e extrafamiliar, que não incorporaram nenhum vestígio de aspectos da cultura negra; referenciou-se no padrão estético branco, o que a fez rejeitar o cabelo; conviveu com negros da infância à juventude, porém distanciou-se desse convívio, e, também, elaborou um sentido para as desigualdades que nega as discriminações raciais das quais foi objeto.

A justificativa dessa participante/informante, para o racismo do qual foi objeto, é a de que a sua segregação decorria da sua condição de pobreza e habitante de uma região brasileira, ideologicamente significadas como uma das mais atrasadas, em termos econômicos e culturais, e menos embranquecida.

Ao atribuir tal sentido às discriminações e, assim, justificar a sua inclusão social excludente, expôs uma conflituosa relação com a sua identidade étnica e com aspectos do seu fenótipo. Ademais, fatores que compõem a auto-imagem negativa do grupo étnico negro estão presentes em sua forma de ser, como, por exemplo, o sentimento de inferioridade, a insegurança, a passividade, a submissão e a fragilidade para inserir-se no movimento negro e apoiar-se, tendo em vista o seu fortalecimento como pessoa.

É interessante atentar para o modo como re-escreveu a sua trajetória de vida, na narrativa que elaborou. Sua característica estilística enfatizou o seu sentimento de inferioridade, a sua insegurança, a necessidade de apoio e de proteção e as dificuldades pelas quais passou. A análise dos dados, entretanto, indica que, a despeito disso, teve uma trajetória de lutas e de superação de adversidades, subestimadas no modo como organizou as suas experiências e interpretou as vivências significativas.

Retomando o seu curso de vida, constata-se que foi capaz de administrar a casa aos doze anos de idade; que o exercício dessa tarefa não implicou em reprovações escolares; que empregou estratégias para driblar o controle do pai e orientar a própria vida; que tomou a decisão de separar-se do marido e construiu meios para fazê-lo, ainda que estivesse residindo em outro estado, longe da disponibilidade do apoio diário de membros da sua família de origem e de amigos; que foi capaz de concluir uma trajetória escolar; que ingressou na pós-graduação e hoje é aluna do doutorado; que, com apoios, ingressou na carreira de docente do ensino de terceiro grau com uma certa insegurança, porém estudou e, atualmente, é reconhecida como uma boa profissional do ensino, pelos colegas do seu departamento, e que traçou um objetivo, atingindo-o, pois desde a morte da mãe queria ter a sua casa, ser independente e já concretizou essa meta. Além disso, três aspectos merecem destaque, quando se consideram as suas realizações.

O primeiro é o de que prestou uma seleção para o mestrado, foi aprovada, mas não tinha professor orientador disponível. Então, foi capaz de deslocar-se, sozinha, para outro estado, onde se submeteu a um processo seletivo, foi aprovada e, a despeito da sua insegurança, do medo, do mutismo nas aulas, da pouca ajuda fornecida pelo orientador e

da discriminação a que esteve submetida, foi a primeira aluna da sua turma a concluir a dissertação.

O segundo ponto é o de que enfrentou tentativas de questionamento à qualidade da sua dissertação de mestrado, os comentários jocosos sobre o fato de tê-la concluído antes que outros colegas e a defendeu na data que estipulou.

O terceiro ponto diz respeito à sua perseverança em inserir-se na docência: foi reprovada no primeiro concurso a que se submeteu; no segundo, teve uma crise de ansiedade e não conseguiu fazer a prova, o que implicou em outra reprovação; recusou-se a fazer a sua inscrição em outro exame de seleção, por considerar-se incapaz, porém tentou, pela terceira vez, ingressar como docente efetiva do ensino de terceiro grau em uma universidade, buscou apoio social durante a fase de preparação para as provas, e foi aprovada.

O enfoque nas realizações da participante/informante de cor parda mostra que por trás do mérito de uma pessoa pobre e negra, está cravado em suas conquistas um conjunto de dificuldades sociais, partícipes da articulação dos seus limites pessoais. Os obstáculos que surgem, ao longo do curso de vida da pessoa negra e pobre, que busca a mobilidade social ascendente através da via da escolarização, requerem um conjunto de esforços para a superação de adversidades. No entanto, tais esforços permanecem invisíveis e não são considerados, quando se avalia, quantitativamente, a escolaridade, a ocupação e a renda do grupo étnico negro.

Um estudo qualitativo, como este, que se concentra em trajetórias de vida e focaliza o racismo, nos percursos escolares e profissionais de pessoas pobres e negras, as humaniza e expõe o quão tortuoso foi o caminho percorrido, para modificarem os seus estilos de vida. Essa é uma contribuição da presente pesquisa ao entendimento de que nem só o mérito pode ser empregado como critério para a avaliação de pessoas, em diferentes instâncias da vida pública, pois nem todos partem do mesmo ponto, ou seja, de situações que configuram igualdade de oportunidades, nem são tratados de forma igualitária nas relações interpessoais, consolidadas em diferentes contextos da sociedade e, particularmente, nas instituições de ensino. Tais diferenças remetem à necessidade de realização de pesquisas sobre a dimensão ética que perpassa o estudo do racismo na trajetória escolar de negros e brancos e dos limites do critério do mérito na avaliação e alocação de pessoas para ocuparem diferentes posições e cargos.

A esse respeito, salienta-se que o ingresso da participante/informante branca, que era pobre, como bolsista de iniciação científica durante a graduação, ocorreu à margem de um critério acadêmico em voga em muitas universidades: a competência em ler inglês. Longe disso, o professor que a incluiu como bolsista, apenas considerou as razões expostas pela estudante para pleitear a bolsa e essas informações subsidiaram a avaliação daquele docente. Assim, necessitar de dinheiro e querer aprender foram os critérios a partir dos quais ele tomou a decisão de acolhê-la no seu grupo de pesquisa.

Esse professor confiou na possibilidade da estudante se desenvolver, o que ocorreu, pois, embora a mesma não soubesse ler textos em inglês, investiu nesse aprendizado, inicialmente com o apoio social de colegas, e foi capaz de desempenhar as funções que lhe foram atribuídas. Tal evento, mais uma vez, explicita que o mérito como critério de avaliação, fundamentado apenas em notas e na prontidão em uma língua estrangeira, exclui os alunos pobres, nega-lhes a oportunidade de progredirem em seus percursos escolares e de se prepararem com mais consistência durante a graduação, para, depois, enfrentarem o mercado de trabalho.

O acontecimento focalizado também evidencia a existência de professores que se referenciam na ética como produtora de justiça social. Na situação acima descrita, o fruto foi a experiência de uma aluna pobre como bolsista de iniciação científica, marco que a conduziu à carreira docente e a tornar-se pesquisadora.

Considerando-se a participante/informante socialmente intitulada de branca, ela foi isenta de ser objeto do racismo, ao longo do seu ciclo de vida já vivido, devido ao que Bento (2002a) denominou de privilégio da cor. Esse dado, aliado ao de que o seu pai é pardo, confirma o que Nogueira (1985) já constatara: o racismo brasileiro é cromático, não de origem.

Entender esse 'racismo à brasileira' remete à decisão política de embranquecer a nossa população, no século XIX, com o intuito de eliminar o negro, modificando a cor das pessoas, sua aparência fenotípica e os vestígios da cultura negra, através da miscigenação. A imunidade da participante/informante de cor branca frente ao lugar de objeto do racismo revela que o processo de branqueamento, aparentemente desprezado já em meados do século XX, ainda influencia o modo de viver dos brasileiros, pois exclui aqueles com fenótipo branco, descendentes de pessoas pardas, da hierarquização que transforma diferenças fenotípicas em desigualdade racial.

Porém, essa imunidade não a isentou de presenciar acontecimentos envolvendo o racismo dirigido a colegas negros, na escola de primeiro grau e durante o doutorado. Apesar de manter-se indiferente diante dessas situações e significar as cenas de racismo que presenciou como algo que não exerceu influência no seu repertório pessoal, não é possível afirmar que ela se postou com neutralidade, frente ao referido fenômeno social. A omissão também significa contribuir na manutenção das relações racializadas, pois o racismo, enquanto processo relacional, envolve negros e brancos, de diferentes modos e, por isso, considera-se que a indiferença e o silêncio são formas de participação, as quais contribuem na manutenção do racismo contra o negro.

Verifica-se, através de dados, que a participante/informante de cor branca, por diferentes vias, construiu um conhecimento sobre a presença do racismo no cotidiano de pessoas de cor, ou seja, conhece, a partir da vida diária, e reconhece, que o fenômeno se expresso de modo concreto. Isso leva à afirmação de que a neutralidade não decorre do desconhecimento ou da invisibilidade do racismo e, também, sugere a necessidade de realização de pesquisas que identifiquem os fatores constitutivos do descompromisso, social e pessoal, do branco, frente à opressão dirigida às pessoas negras, manifestada nas relações sociais racializadas.

Embora essa participante/informante silenciase nas situações perpassadas pelas desigualdades raciais, o mesmo não ocorreu diante de desigualdades sociais entre ela, seus colegas pobres e as colegas 'ricas', quando cursou a graduação. Ao constatar as diferenças sócio-econômicas entre tais colegas, através da verificação de diversidade no poder aquisitivo dos alunos pobres e dos ricos, bem como da observação dos confortos e das facilidades que o dinheiro propiciava, desenvolveu um sentimento de hostilidade face àquelas colegas financeiramente mais abastadas. Também emergiu um sentimento de aborrecimento, ao vislumbrar que as diferenças econômicas entre elas proporcionava condições ótimas para cumprirem as exigências que o curso de graduação requeria, apenas àquelas ricas. Esses sentimentos indicam que é preciso estudar o modo como as desigualdades sociais afetam a pessoa socialmente denominada de branca, que é pobre.

Por sua vez, dados reativos às desigualdades sociais e raciais, que fizeram parte das experiências das participantes/informantes negras, não mostram a emergência de sentimentos negativos frente às pessoas socialmente privilegiadas, quer pelo dinheiro, quer pela cor branca. Todavia, verificou-se que a de cor parda, durante a sua infância e

adolescência, discriminava racialmente uma colega da sua irmã, com quem interagiu. Esse dado, como aquele de Chaves (2003a), mostram a necessidade de estudos sobre o racismo entre crianças e adolescentes negros, com o intuito de se conhecer, pela via da pesquisa, os fatores relacionados à presença do racismo entre pessoas que pertencem ao mesmo grupo étnico.

A característica estilística de narrativa da participante/informante de cor branca ressalta a sua autodeterminação para superar obstáculos, em diferentes momentos do seu ciclo de vida já vivido, bem como para concretizar os seus objetivos. A sua narrativa enfatiza a presença constante da timidez em seu repertório, expressa no retraimento que dificulta a constituição de grupos de amigos. Porém, como ressaltou, não o é quando buscava emprego, é considerada por todos como uma pessoa simpática, tem um dom verbal que facilita a comunicação e se tornou mais extrovertida após seu ingresso, como trabalhadora, em uma dada universidade.

Observa-se, ao longo do seu processo de desenvolvimento, a dialética entre a permanência e a mudança de uma singularidade, expressa na contradição entre o ser tímida em uma determinada situação e não sê-lo em outra. Bock e Gonçalves (2005) afirmam que o conteúdo subjetivo das experiências humanas são expressões dos lugares e das posições contraditórias, nos quais a pessoa experiencia a realidade e usa as suas capacidades.

Os três casos analisados indicaram que a escola é via de expressão do racismo contra o negro e, como tal, colaboradora na manutenção desse fenômeno social, em todos os níveis de ensino. Este estudo explicitou a função reprodutivista da instituição escolar e seu papel no processo de inclusão social excludente do negro e do branco. Assim, evidenciou-se que as desigualdades sociais também atravessam a trajetória escolar de pessoas pertencentes ao grupo étnico intitulado de branco, porém, ao negro, aditam-se as desigualdades raciais.

Contudo, dados revelaram que, nos contextos cotidianos das escolas onde as três participantes/informantes estudaram, as desigualdades não foram um foco de atenção de professores. Outrossim, essas instituições de ensino isentaram-se de observar, destacar e discutir como as desigualdades permeiam as relações sociais processadas no seu interior e como as mesmas dificultam a trajetória escolar do aluno pobre e do aluno pobre e, também, negro. Os dados sugerem que as ações educativas que ocorreram na escola

giraram em torno das competências acadêmicas, transformando essa instituição em implementadora de competências técnicas e em espaço reprodutor da hegemônica ordem social vigente na nossa sociedade.

Desse modo, a instituição escolar contribui para camuflar desigualdades, confere invisibilidade àquelas que atravessam o seu dia-a-dia, compactua com a manutenção de tal obscurecimento e, ainda, fortalece o mascaramento das decisões políticas que as perpetuam. Portanto, a escola fecha os olhos para as dimensões sociais e econômicas que referenciam a vida das pessoas na sociedade e, em sendo assim, para o seu próprio espaço. Tais dimensões hierarquizam os seres humanos, em termos de cor e de dinheiro, criam possibilidades e limites que circunstanciam o modo de viver e de ser de negros, de não negros e de pobres, membros de grupos socialmente estratificados.

Diante disso, destaca-se que a universidade também reproduz desigualdades, enfatizando-se a necessidade da realização de estudos sobre esse tema na escola de terceiro grau. Pesquisas poderão ser realizadas, com o objetivo de se identificar como as desigualdades interferem nos relacionamentos sociais, no desenvolvimento acadêmico dos alunos de diferentes grupos étnicos, de diversos níveis sócio-econômico, e, ainda, no processo de construção das suas subjetividades.

A universidade é uma instituição que visa a formar cidadãos com competência acadêmica, crítico-reflexiva e ética. Por isso mesmo, desempenha a função crítica de refletir e posicionar-se frente aos mecanismos sociais de opressão vinculados às formas de subjugação dos seres humanos. O presente estudo sinaliza que a referida instituição tem falhado na identificação de processos opressivos que operam em diversos contextos da sociedade e no combate às desigualdades raciais.

Nesta pesquisa, a descrição dos modos como as desigualdades sociais e raciais operaram nas interações sociais ocorridas no interior da própria universidade, e em outros espaços da vida social, pode contribuir na tomada de consciência do fenômeno, por pessoas que compõem o ambiente de trabalho de tal instituição; no desenvolvimento de suas acuidades para identificarem esses fenômenos; com o rompimento do silêncio frente aos mesmos; com a emergência de reflexões éticas sobre a natureza do processo relacional que caracteriza a convivência daqueles que a constitui; com a implementação de programas de extensão universitária, em qualquer nível de ensino, que possam colaborar no combate às dessemelhanças sociais e raciais, assim como incentivar a

realização de outras pesquisas sobre o tema do racismo na escola de terceiro grau.

Para diferentes autores, o negro desenvolve um sentimento de inferioridade, a partir da sua exposição às desigualdades raciais. Aqui, a análise demonstrou que não é pertinente generalizar, pois o desenvolvimento de tal sentimento foi verificado apenas em uma negra, a participante/informante de cor parda, em função de circunstâncias de vida, de experiências sociais racializadas e dos processos de subjetivação emergentes.

Os dados mostram, com clareza, que ela nutriu, desde a adolescência, um sentimento de inferioridade, no plano intelectual e estético, envergonhou-se da condição econômico-social que a acompanhou durante muitos anos e ainda rejeita o seu cabelo. Resultados, pois, evidenciam que ao longo de seu curso de vida já vivido elaborou uma visão de si mesma referenciada em uma auto-imagem desqualificadora, considerando-se inferior a muitas pessoas, temendo-as, postando-se de modo submisso nas relações interpessoais e sendo agressiva em algumas situações de interação social, devido à sua inabilidade para relacionar-se com outros.

Entretanto, o convívio com a diversidade, no seu ambiente de trabalho, produziu mudanças em sua concepção de si mesma, passando a qualificar-se como mais tolerante, menos inapta para relacionar-se com os outros, menos submissa e mais confiante no desempenho das suas atividades de labor. Todavia, não há indícios de que superou o sentimento de inferioridade.

Relativamente à assunção da identidade étnica negra, colocou-a como seu projeto atual. É interessante que citou esse objetivo no momento em que deveria falar sobre a sua perspectiva profissional para o futuro. As demais participantes/informantes assim o fizeram, mencionando os seus projetos pessoais centrados em atividades ligadas ao trabalho. Esse contraste indica que a escolha da participante/informante parda, expressar o seu desejo de assumir a identidade étnica negra, não decorreu de limites metodológicos relacionados à situação de coleta de informações, durante a realização entrevista narrativa.

Retomando à identidade étnica das participantes/informantes de cor preta e de cor parda, observou-se que a primeira apresentou-se como negra. Presume-se que a sua participação no movimento negro, além de contribuir para o seu fortalecimento como sujeito de direitos sociais, como qualquer outro, independente da sua cor, e como ser psicológico, colaborou na solidificação da sua identidade étnica e na resistência para

mantê-la. Note-se que residir em um bairro habitado por negros, até o início da sua juventude, e ser valorizada pelas suas competências, foi um elemento importante para o desenvolvimento dessa identidade étnica.

De outra forma, a participante/informante parda foi submetida a um processo de embranquecimento, que dificultou a construção da identidade étnica negra. A sua submissão a esse processo é evidenciada na rejeição de uma característica pessoal, constitutiva do fenótipo negro: o seu cabelo, um dos elementos que marca o divisor entre o ser branco e ser preto. Para disfarçar a textura do mesmo, durante a maior parte do seu ciclo de vida já vivido, empregou artifícios, com a finalidade de modificá-la, na direção de uma aproximação àquela inerente ao cabelo do branco.

Sua rejeição à textura do cabelo, a tentativa de branqueamento, através da busca de modificação da sua aparência, a atribuição da cor preta à menina com quem brincava, a ausência de incorporação de aspectos da cultura negra em sua vida, assim como a invisibilidade ao racismo do qual foi objeto, não eliminaram outras percepções de que era diferenciada racialmente, pois, em um ponto da entrevista narrativa, destacou que o seu sentimento de inferioridade vinculava-se à cor, embora não se sentisse discriminada.

Ressalta-se que a nossa sociedade discrimina racialmente as pessoas, porém mascara o racismo e empurra ao embranquecimento pessoas ‘de cor’. A pressão social para se modificarem as afasta da sua etnia, com o intuito de que busquem se incluir em uma sociedade referenciada por um modelo de ser humano branco e euro-americano. Alguns dados desta pesquisa revelam que uma consequência nefasta dessa pressão social sobre a participante/informante de cor parda manifesta-se na sua dificuldade de desenvolver uma identidade étnica negra, porquanto buscou se aproximar culturalmente do mundo dos brancos. Assim, não se define como de cor branca, contudo ainda não assumiu a identidade étnica negra.

Do exposto até aqui, conclui-se que há diferentes modos de ser negro e a cor parece relacionar-se com os mesmos. A pessoa preta foi exposta ao racismo explícito e, desde cedo, teve mais oportunidade para conscientizar-se da sua condição de etnicamente discriminada, o que refletiu em suas ações cotidianas, na sua aproximação e convivência com outros negros, bem como na construção da identidade étnica. Por outro lado, a exposição da pessoa de cor parda à discriminação indireta e ao processo de embranquecimento repercute em seu modo de vida distanciado de negros e dificulta a

construção de uma identidade étnica. Essa conclusão não pode ser generalizada para os negros brasileiros e outros estudos que investiguem modos de ser negro no país são necessários.

Outros achados desta investigação reafirmam que a pobreza, dimensão estrutural da sociedade brasileira, herdada de um passado escravista, é um fator macro-social que diferencia os brasileiros. Resultados obtidos mostram que a família de origem da participante/informante branca também era pobre, porém não se pode esquecer que seu pai é pardo, portanto um membro do grupo étnico que traz a marca das dessemelhanças sociais e raciais cravadas em suas histórias de vida.

As três participantes/informantes iniciaram seus ciclos de vida no circuito da pobreza, expressa nos seguintes indicadores: escolaridade dos seus pais e/ou cuidadores; tipo de trabalho dos mesmos; os seus locais de residência; as dificuldades financeiras a que suas famílias estiveram submetidas; o acesso a serviços necessários ao que se denomina de 'vida boa' e os tipos de escola que frequentaram, ao longo de suas trajetórias escolares. Mas, ao se levar em conta os anos iniciais dos seus cursos de vida e os indicadores acima mencionados observa-se uma relação entre cor e grau de pobreza.

Os dados referentes aos indicadores de pobreza, já citados, indicam um inter-relacionamento entre a cor dos pais ou cuidadores das participantes/informantes com os seus níveis de escolaridade e ocupações. Assim, pais e cuidadores de cor preta eram analfabetos, com ocupações que não requeriam nenhum tipo de escolaridade e, em consequência, aqueles portadores de menor rendimento. De outra forma, os pais das participantes/informantes parda e branca tinham algum nível de escolaridade: o primeiro grau incompleto e, em decorrência, trabalhos que exigiam habilidades como escrever e ler, o que lhes proporcionavam melhores salários, comparativamente ao avô materno e à mãe da participante/informante de cor preta. Isso se reflete na dedicação das suas filhas aos estudos, sem necessidade de trabalharem para custear o transporte para a escola, até a conclusão da graduação. Conclui-se, pois, que, em relação às desigualdades sociais, a família preta foi a que apresentou o maior grau de pobreza.

Elegendo-se os bairros onde as suas residências se situavam, enquanto viveram até pelo menos o início de suas adolescências, observou-se uma relação entre a cor das participantes/informantes e a localização dos referidos bairros. A entrevistada de cor

preta morou, até os 20 anos, no bairro mais distante do centro da cidade, ainda hoje maciçamente habitado por pobres, precário em saneamento básico e com alto índice de violência, segundo os noticiários. A participante/informante branca residiu até um momento de sua idade adulta em um bairro mais próximo do centro da cidade, atualmente urbanizado, com melhores condições de saneamento, grande supermercado, lojas, serviços de saúde para a classe média disponíveis e, embora apresente índices de violência, pode-se detectar pelos noticiários que são menores que aqueles relativos ao bairro em que a de cor preta residiu. Comparativamente aos locais de residência das participantes/informantes de cor preta e de cor branca, a entrevistada parda residiu, até os 13 anos de idade, no segundo bairro mais distante do centro da cidade, onde ocorriam alagamentos que atingiam a sua casa, constituindo-se em ameaças à integridade física dos membros da família, dada a presença de animais nas águas que alagavam o quintal da casa, como ratos e muçuns. Hoje, o referido bairro ainda apresenta essas mesmas características e um elevado índice de violência.

Particularizando-se as participantes/informantes negras, resultados encontrados apontaram que características da população dos bairros em que residiram, nos períodos de vida já especificados, denotam um ponto de confluência entre as desigualdades sociais e raciais. No caso daquela de cor preta, seus vizinhos eram egressos do êxodo rural, pobres, negros e analfabetos, enquanto que em referência à de cor parda, a vizinhança também era negra e analfabeta.

Outro indicador da relação entre a cor das participante/informante e os níveis de pobreza, assenta-se na escolha dos cursos de segundo e de terceiro graus. A de cor preta elegeu o curso pedagógico porque era profissionalizante e lhe permitiria trabalhar logo após concluí-lo, como ocorreu, para auto-sustentar-se e ajudar financeiramente a sua família de origem. A escolha de um curso de terceiro grau também se condicionou à possibilidade de continuar ministrando aulas no ensino primário, para manter-se e colaborar com a sua família.

Considerando-se as participantes/informantes de cor parda e de cor branca, as escolhas dos cursos de segundo e de terceiro graus não se condicionaram à escassez de recursos financeiros das suas famílias de origem. Isso não significa a inexistência de dificuldades financeiras, ao longo de seus percursos escolares: a de cor branca e a de cor parda freqüentaram o curso pré-vestibular porque obtiveram bolsas de estudos; a família

da participante/informante branca não dispôs de dinheiro para a compra de apostilas utilizadas no cursinho e empregou a estratégia de copiar os conteúdos das mesmas em sala de aula e de passar a estudar na casa de colegas para ter acesso ao material; o pai da participante/informante de cor parda tinha recursos para custear materiais escolares e ela nunca foi privada de acesso aos mesmos. Contudo, é preciso destacar o papel de coordenadora das atividades do lar e de cozinheira que a participante/informante parda assumiu na adolescência, após o falecimento de sua mãe. Esses papéis, provavelmente, decorreram da falta de dinheiro do seu genitor para contratar uma pessoa que realizasse essas tarefas domésticas.

Em síntese, os resultados até aqui descritos mostram que as desigualdades sociais, expressas nos indicadores de pobreza identificados, atingiram a todas, mas o grau de pobreza relacionou-se com a cor das participantes/informantes. Por outro lado, no caso daquelas de cor preta e de cor parda, às desigualdades sociais somaram-se as raciais, uma vez que essas representantes do grupo étnico negro residiam em bairros de periferia mais afastados do centro da cidade e essa segregação é um indicador do racismo do meio ambiente.

Tais resultados ainda sugerem, como questão relevante no estudo do racismo focalizado em trajetórias de vida, a consideração do termo negro como uma categoria que engloba a cor preta e a cor parda e, conseqüentemente, a investigação de pessoas desses dois fenótipos e seus percursos de vida. Como já constatado, embora haja similaridade entre alguns resultados obtidos a partir dos percursos de vida das três participantes/informantes, alguns indicadores demonstraram que diferentes graus de pobreza incidiram sobre as famílias negras, com maior vigor naquela de cor preta.

Ressalta-se que os resultados até aqui enfocados conferem relevância à pesquisa qualitativa. Embora dados censitários produzidos pelo IBGE, desde 1950, demonstrem quantitativamente a ocorrência de desigualdades sociais e raciais, entre o negro (preto e pardo) e o branco, expressas nos indicadores escolaridade, ocupação e renda, eles não põem à mostra como essas diferenças se manifestam no cotidiano das pessoas. Nesta pesquisa, o dado de natureza qualitativa, no entanto, revela aspectos que conformam dessemelhanças entre representantes dos dois grupos étnicos, ainda que compartilhem da condição de pobreza e, ainda, aponta outros indicadores que distinguem como eles se apresentam na vida concreta de famílias.

A estrutura da cultura brasileira é promotora de desigualdades sociais e raciais que retiram a oportunidade de muitos membros de famílias se escolarizarem ou não completarem sequer o primeiro grau, como resultados deste estudo apontam. A ausência de oportunidades e de condições para que muitas pessoas freqüentem a escola, é a contrapartida da prescrição ideológica de uma sociedade estratificada pelo critério econômico e pelo racial. Todavia, a família é um *locus* passível de transformar papéis ideológicos da cultura onde ela está imersa (Peres, 2005) e isso é evidenciado nas famílias das participantes/informantes, ou em algum de seus membros, que criaram condições para a superação da ausência de escolaridade ou da escolaridade incompleta em seu seio, através da inserção dos filhos no processo de escolarização formal e do envide de esforços para que completassem o ciclo formal de estudos.

Todas as participantes/informantes também tiveram o mérito de se engajarem nos estudos e de empregarem recursos para enfrentarem e superarem as adversidades que surgiram em seus percursos escolares. Tanto a de cor preta quanto a de cor parda enfrentaram mais obstáculos, gerados por diferentes circunstâncias, mas contaram com relevantes apoios sociais para prosseguirem na jornada escolar e concluírem o ciclo formal de estudos. Atualmente, as três são docentes em uma universidade pública. Essa instituição empregadora ofereceu uma gama de oportunidades a cada uma delas.

À de cor preta, propiciou a realização de um curso de especialização, de um de mestrado e a chance de estar cursando o doutorado. Também oportunizou contatos com outros professores da mesma condição étnica e isso proporcionou, no próprio espaço da universidade, uma articulação que redundou na criação de uma entidade representativa do movimento negro, na Cidade E. Assim é que, essa entidade, embora se constitua como uma organização desvinculada da Universidade X, contou com ações de membros do seu quadro.

No conjunto de trabalhos que desenvolveu na academia, além do ensino, atuou na administração universitária, ocupando postos estratégicos em diversos setores. Além disso, a sua habilitação universitária e o fato de ser integrante do quadro de funcionários de uma universidade pública, ainda possibilitaram que, durante um período, ficasse à disposição de um órgão público federal, prestando serviços vinculados às atividades que desenvolvia como militante do movimento negro. Destarte, o espaço oferecido pela Universidade X favoreceu a sua atuação profissional fora da delimitação geográfica da

referida instituição.

Porém, ressalva-se que as oportunidades que a universidade lhe ofereceu não podem ser consideradas como os únicos determinantes dos espaços que ela ocupou e ocupa, enquanto trabalhadora, naquela instituição de ensino. Devem ser levadas em conta algumas características pessoais como seus os interesses, o repertório para competir e a motivação para ocupar funções em setores mais próximos da esfera do poder de decisão. Esses aspectos da singularidade da participante/informante preta podem ser tomados como partícipes na determinação de suas escolhas ocupacionais.

Com relação à participante/informante parda, a universidade pública, como local de trabalho, propiciou apoios sociais de colegas, quando começou a atuar como docente, com muita insegurança; o envolvimento em um movimento reivindicatório, o docente; a realização do mestrado; o engajamento no doutorado; o desenvolvimento de atividades de extensão; a expansão do seu ciclo de amizades e a modificação em sua auto-estima, propiciada pelo reconhecimento ao trabalho que desenvolve. Tudo isso iniciou um processo pessoal de autovalorização, que, atualmente, culmina com o seu projeto de assumir a identidade étnica negra.

A participante/informante branca ingressou como docente em uma universidade pública com o doutorado a concluir, por isso, deteve o poder de dispensar o primeiro emprego em uma universidade pública e deslocar-se para outra instituição de ensino superior, onde realizou concurso e permanece trabalhando. A universidade, como local de trabalho, expandiu as suas amizades, que se configuram apenas no departamento onde atua. Envolve-se em atividades de ensino, de pesquisa, de orientação a alunos da graduação e da pós-graduação, de administração universitária e na militância docente. Talvez a maior oportunidade que a universidade lhe oferece é a de ser pesquisadora, aspiração que acalentou desde a graduação. Envolver-se em tais atividades colaborou para que se tornasse mais expansiva, porém, observa-se que isso é verdadeiro nas relações interpessoais que tomam lugar em situações de trabalho, pois, no tocante às suas amizades, as mesmas circulam em torno de alguns colegas e o seu retraimento ainda se expressa na dificuldade de estabelecer vínculos de amizade em outros espaços sociais.

Continuidades e discontinuidades observadas no processo de desenvolvimento das participantes/informantes demonstram que, em vidas concretas, esse não é linear,

mas caracteriza-se por permanências, transições, rupturas e mudanças em seus estilos de vida e nas suas personalidades. Essas são construídas e reconstruídas no bojo das relações interpessoais, em diferentes situações da vida cotidiana e em contextos de desenvolvimento específicos, como a família, a escola e o trabalho.

Considerando-se as três participantes/informantes, verifica-se que a escolaridade foi via de mobilidade social ascendente para as mesmas, expressa em indicadores como escolaridade, ocupação, renda e estilos de vida atuais, distantes daqueles da pobreza e das carências presentes em momentos anteriores dos seus ciclos de vida já vividos.

Figueiredo (2002), ao pesquisar a pouco estudada mobilidade social ascendente de pessoas negras, através de trajetórias profissionais, encontrou quatro pontos similares entre os seus entrevistados, referentes à educação, à importância da família, à origem pobre e ao emprego público. Como principais fatores relacionados ao sucesso de todos eles, a citada investigadora identificou os esforços dos seus pais, a dedicação dos entrevistados, os seus empenhos pessoais e o trabalho.

Dados desta pesquisa confirmam os achados da referida pesquisadora. Contudo, há um acréscimo de novos resultados. Por exemplo, compreender a importância da família remete ao que se considera como família pobre, a partir dos dados aqui obtidos. Neste estudo, identificou-se que a instituição familiar significava: um sentimento de pertença a um grupo de pessoas que compartilhavam o cotidiano e estavam ligadas pela consangüinidade; um espaço de convivência perpassado por afetos negativos, positivos, conflitos, intimidade, distância, indiferença e solidariedade entre membros e uma unidade produtora de condições que possibilitaram aos seus descendentes a superação da pobreza intergeracional. Contradições também atravessaram o dia-a-dia da vida das três famílias em questão e as relações interpessoais entre os seus membros nem sempre foram homogêneas, nem harmônicas, nem solidárias.

Destarte, ao se falar na importância da família no processo de escolarização dos filhos e nas suas mobilidades sociais ascendentes, é necessário que se considere, separadamente, os apoios fornecidos pelo pai e pela mãe, bem como a qualidade dos relacionamentos entre filhos, que são objeto de uma pesquisa, e suas mães, e entre esses e o pai, como também o valor atribuído à educação pelos genitores e pelas genitoras.

Dados deste trabalho mostram que nem sempre pai e mãe são os fornecedores do apoio necessário aos filhos, durante os seus processos de escolarização, ou seja, à

escalada que os conduzirá ao término do ciclo escolar, ao sucesso profissional e à mobilidade social ascendente. Verificou-se que há diferenças, quando se considera o suporte social fornecido pelas famílias das participantes/informantes branca, preta e parda: na primeira, o investimento foi da mãe; na segunda, dos avós maternos e de uma vizinha; na terceira, dos pais, enquanto a mãe era viva, e, após o seu falecimento, do genitor e dos irmãos.

Em suma, em cada uma das famílias, ainda que nucleares, observou-se uma peculiar configuração. Na família da participante/informante preta, não foram os seus pais biológicos aqueles que envidaram esforços para que ela prosseguisse nos estudos, mas foram os avós maternos e uma vizinha as peças chave; na família da de cor branca, apenas a mãe forneceu o apoio social necessário para que a participante/informante frequentasse a escola e o seu pai não a valorizava; na família da de cor parda, tanto o pai quanto a mãe a providenciaram do suporte necessário para que permanecesse na escola.

Por outro lado, levando em conta a dedicação das participantes/informantes, os seus empenhos pessoais e as suas renúncias, durante o percurso escolar, dados desta pesquisa apontam diferenças, quando se considera a cor das participantes/informantes. Embora todas fossem estudantes dedicadas, apenas a de cor preta necessitou engajar-se no trabalho precocemente, para custear o transporte de sua residência à escola e vice-versa. Também escolheu um curso de segundo grau profissionalizante porque precisava trabalhar para se sustentar e ajudar a sua família, o que fez logo após concluir o pedagógico. Além disso, renunciou a dois cursos de graduação devido à sua situação econômica, optando por um que compatibilizasse o trabalho com o estudo. Essas situações não foram vivenciadas pelas outras participantes/informantes.

Retomando a mobilidade social ascendente, adita-se que ela não eliminou a presença do racismo na vida da participante/informante preta. Embora não se possa afirmar que o racismo ainda perpassa o cotidiano da participante/informante de cor parda, a sua marca indelével manifesta-se em seu projeto pessoal de vir a assumir a identidade étnica negra, acontecimento que ainda não se concretizou.

Em síntese, as análises até aqui realizadas permitiram identificar e interpretar o papel de vários condicionantes contextuais, definidores de situações e temporalidades que marcaram ocasiões para as pessoas se relacionarem, se comportarem, sentirem, expressarem algumas de suas peculiaridades, re-orientarem o curso de suas trajetórias e

moverem-se socialmente, de forma ascendente. Para tal, focalizaram-se trajetórias de vida e o papel do racismo no percurso escolar e profissional de cada uma das participantes/informantes.

Agora, é preciso tecer considerações sobre o método empregado nesta pesquisa. Patton (2002) afirma que a leitura de um bom estudo de caso dá a sensação de se estar lendo uma boa história, pois há um início, um meio e uma finalização, que não é necessariamente um fim. Caso se tome essa especificidade como um critério para a avaliação dos três estudos de caso que compõem o presente trabalho, verifica-se que as narrativas construídas pela pesquisadora apresentam-se como uma história da vida de cada uma das participantes/informantes, em uma perspectiva desenvolvimentista, que começa em momentos iniciais dos seus ciclos de vida e finaliza em um momento de suas idades adultas, o que não implica no fim das suas trajetórias existenciais.

Embora o modo pessoal de narrá-las vincule-se a um estilo da investigadora, foi necessário um permanente diálogo entre a mesma, a narrativa fornecida pelas participantes/informantes e os referenciais teórico-metodológicos selecionados para dar suporte à construção dos estudos de caso.

Isso equivale dizer que, em uma pesquisa de natureza qualitativa, não basta apenas a habilidade do autor para reconstruir uma história, a partir de outra narrada pelo seu protagonista. É imprescindível munir-se de referenciais teóricos que subsidiem a coleta de informações, as suas transformações em dados, a organização dos mesmos, a descrição, a análise e a interpretação.

Os referenciais apresentados no capítulo sobre o caminho teórico-metodológico mostraram-se pertinentes, pois reafirmaram algumas convicções da pesquisadora sobre o ato de investigar e forneceram bases para orientar o processo de construção deste estudo, tais como: a compreensão mais acurada do que é uma pesquisa qualitativa; uma concepção de metodologia que vai além da dimensão técnica; uma concepção de paradigma que transcende a dimensão metodológica; uma idéia de pesquisador(a) como sujeito que é produtor e produto de uma história social e pessoal e, por isso, não isento(a) de vieses que eclodem no conhecimento que produz; uma compreensão do(a) pesquisador(a) como sujeito que escolhe o que vai investigar a partir de condicionantes histórico-culturais, da sua inserção na sociedade, da visão que dela tem, das suas atividades de trabalho e da sua vida cotidiana; um entendimento do(a) pesquisador(a)

qualitativo(a) como sujeito que deve primar pela ética, no contexto relacional da coleta de informações; uma noção de pesquisador(a) como o sujeito que elabora um conhecimento comprometido com a transformação social; uma atitude de pesquisador(a) orientada por um ponto de vista multirreferencial e a perspectiva do(a) pesquisador(a) como um(a) estudioso(a) que toma a experiência humana, consolidada na vida social, como eixo configurador da pesquisa.

Embora se considere que esses princípios foram imprescindíveis na elaboração deste trabalho, ainda se ressalta a relevância de outros recursos teóricos que deram suporte à construção dos estudos de caso, os quais objetivaram responder às questões norteadoras da pesquisa aqui apresentada.

Nesse ponto, destaca-se a organização dos dados da entrevista narrativa. O primeiro desafio foi tratá-los em uma perspectiva do desenvolvimento humano, posto que um estudo de trajetórias é um estudo desenvolvimentista. A proposta de Runyan (1984) sobre o curso de vida orientou a elaboração de uma forma de organização dos dados que propiciou articulá-los de modo a construir um sistema de categorias com um tom de movimento, ao se formular um modelo descritor que interligou cada tema a categorias, subcategorias e marcadores temporais, os quais indicaram a ocorrência de episódios, ligados a cada categoria e subcategorias, em diferentes momentos do ciclo de vida já vivido pelas participantes/informantes. Considera-se que esse modo de organizar os dados forneceu um caráter de dinamicidade ao sistema categorial e indicou a natureza desenvolvimentista do estudo de narrativas de vida.

Identificar relações entre elementos que possam vir a configurar um conjunto formado por um tema, categorias e subcategorias, implica ter em mente, no momento da elaboração do sistema categorial, e diante de determinados dados, tipos de relações que poderão ser o fundamento sobre o qual diferentes episódios podem ser integrados em uma dada categoria. Mas não apenas as relações de complementaridade, de semelhança ou de contraste orientam a integração de conteúdos em uma categoria específica. Adicionado às mesmas, tem-se o referencial teórico do pesquisador sobre o tema que abrange cada categoria e/ou subcategorias.

A organização dos dados referentes às entrevistas narrativas possibilitou à pesquisadora vislumbrar, concretamente, que a elaboração de um sistema de categorias não prescinde de análise e de interpretação. Categorizar, analisar e interpretar são partes

de um processo, porquanto a organização de um sistema categorial é um momento de análise sobre o modo através do qual os agrupamentos são elaborados e os construtos definidos. Esse é um trabalho reflexivo, caracterizado pela atribuição de um sentido teórico aos dados, para que seja possível organizá-los e selecionar aqueles a serem empregados na análise e na interpretação, com o intuito de responder às questões orientadoras do estudo. Neste estudo, a categorização dos conteúdos interpenetrou o ponto de vista teórico sobre o qual as categorias foram elaboradas, constituindo-se em uma elaboração teórico-conceitual.

É preciso mencionar que nenhum sistema de categorias encerra uma produção científica inquestionável e definitiva. Na verdade, denota uma construção empreendida pelo(a) pesquisador(a), em um momento de seu fazer científico, no qual impregna-se de determinados fundamentos teóricos, certamente que provisórios, no seu percurso como estudioso, visando a orientar-se na consecução da tarefa de pesquisar.

Com a noção de limites e do provisório em mente, destaca-se que o sistema classificatório produzido gerou a identificação de episódios relevantes e, também, a apreensão de relações entre episódios constitutivos de diferentes unidades classificatórias, com vistas à posterior análise e interpretação dos dados.

É oportuno salientar que a utilidade do sistema classificatório, como organizador dos dados e orientador da análise e da interpretação, não esgota a sua importância. Tanto é que as categorias elaboradas ainda garantiram a manutenção dos pontos de vista das participantes/informantes e o da pesquisadora, permitindo-lhe que se debruçasse sobre o sistema categorial, com a finalidade de articular uma integração dos dados selecionados como relevantes e necessários para responder às questões norteadoras da pesquisa.

De fato, neste estudo, a construção dos sistemas de categorias, a partir de dados referentes a percursos de vida, exigiu, da pesquisadora, tempo, leituras e uma conduta analítica, para que fosse possível realizar agrupamentos classificatórios. Esses, para Gomes (1996), devem conter elementos que mantenham relações entre si, ou, ainda, que apresentem características comuns.

Na reconstrução das narrativas das participantes/informantes, os dados foram organizados em tópicos descritores, e, em cada um, houve uma descrição cronológica, vertical, e uma não cronológica, horizontal, de acontecimentos, repercussões sociais e

psicológicas. Outrossim, ao tempo em que se contemplou a seqüencialidade inerente ao desenvolvimento humano e à narrativa, ressaltaram-se os diferentes acontecimentos com ocorrência em um mesmo momento existencial do ciclo de vida já vivido pelas entrevistadas.

Dados do questionário sócio-demográfico cumpriram as funções que lhes foram delegadas: descrever as participantes/informantes e subsidiar a triangulação dos dados. A lista de complementação de frases gerou dados que, majoritariamente, confirmaram aqueles da entrevista narrativa. Ademais, produziu outros, complementares, os quais possibilitaram a realização de um tipo de triangulação, a qual, como ressalta Patton (2002), avalia a consistência dos resultados obtidos por diferentes fontes.

Segundo Patton (2002), é uma concepção equivocada pensar que o objetivo da triangulação é o de demonstrar que diferentes fontes de dados produzem os mesmos resultados. De outra forma, ressalta o referido autor, o emprego de várias fontes pode produzir resultados diversos porque diferentes técnicas e instrumentos são sensitivas a uma diversidade de nuances do mundo real. Esse autor conclui que a compreensão das inconsistências, em achados oriundos de diferentes tipos de dados, não significa pouca credibilidade nos resultados. Isso porque as incongruências oferecem a oportunidade para se aprofundar o entendimento da relação entre as fontes empregadas na coleta de informações e o fenômeno em estudo. Assim, elas são relevantes e esclarecedoras.

Nesse aspecto, a reflexão sobre os dados obtidos por meio das diferentes fontes mostrou que a lista de complementação de frases foi mais efetiva que a entrevista narrativa na captação de informações sobre o racismo no contexto familiar das participantes/informantes. Relativamente à de cor branca, produziu dados sobre o racismo que perpassava o seu cotidiano familiar; na de cor parda, gerou dados sobre o silêncio em torno do fenômeno, em sua família de origem e na que construiu; na de cor preta, propiciou dados referentes a práticas educativas empregadas pela sua avó materna, não se tornar um ser submisso nas relações interpessoais com pessoas brancas e enfrentar a desigualdade racial pela via da escolarização. Esse instrumento também apontou a presença da temática do racismo em relações entre a participante/informante preta, colegas e professores.

Um dado proveniente do questionário sócio-demográfico revelou que essa participante/informante tinha um irmão, morador da mesma casa em que ela residiu

durante parte de seu ciclo de vida já vivido e, ainda, desnudou que o seu pai não era uma figura totalmente desconhecida.

Do exposto até aqui, verifica-se que as discrepâncias entre dados obtidos por três fontes foram profícuas tanto na avaliação da consistência dos mesmos, quanto na geração de outros, os quais contribuíram na compreensão de como o racismo se fez presente ou ausente na vida familiar das três participantes/informantes. Também revelaram como esse fenômeno se manifestou em outros momentos da vida escolar da de cor preta; como era a sua composição familiar enquanto residiu com a sua família de origem; que sabia algo sobre seu pai e que sua mãe usufruiu uma pensão, após a morte do genitor de sua filha.

As interpretações realizadas foram subsidiadas por referenciais abordados na parte teórica desta tese, como também por outros que se fizeram necessários para a compreensão e explanação daquilo que foi captado durante as análises. Assim, uma postura aberta para a incorporação de outros pontos de vista teóricos, em função do que os dados requeriam, fundamentou as análises e as interpretações realizadas. Isso permitiu à pesquisadora trabalhar com as dimensões estrutural, relacional e psicológica do racismo, identificar e explicar processos e mecanismos psicológicos, como, por exemplo, pontos de virada e modos de enfrentamento.

A interpretação dos dados compatibilizou-se com o modo como Patton (2002) a considera: a atribuição de sentidos ao que é encontrado, através da construção de explicações, da elaboração de conclusões, da extrapolação do que está nos livros e realização de inferências, considerando-se os significados sociais e pessoais.

O emprego de referenciais teóricos nas interpretações coaduna com dois pontos de vista científicos. O primeiro, formulado por Weinstein (1988), explicita que ao se trabalhar com dados subjetivos deve-se considerar duas linguagens: a dos atores sociais e a da teoria. O autor acrescenta que ao se eliminar uma delas ignora-se a experiência de um dos lados envolvidos nesse processo. Como decorrência, esse estudioso menciona que, ao se tratar com dados de natureza subjetiva, a tarefa interpretativa do pesquisador deve incluir o ponto de vista do ator social participante de uma pesquisa, do(a) pesquisador(a) e da teoria. O investigador é aquele que abstrai, ordena e elabora uma versão unificada dos eventos e lhes confere um sentido, a partir do que foi explicitado como vivências, pelos atores sociais participantes. O segundo referencial teórico,

elaborado por Patton (2002), denomina-se de triangulação na perspectiva teórica e diz respeito ao emprego de múltiplos pontos de vista teóricos na interpretação dos dados. Note-se que esse tipo de triangulação consolida a generalidade do dado qualitativo.

Outra contribuição desta pesquisa ao estudo do racismo contra o negro está nos próprios resultados, pois é o primeiro, disponível na literatura, focalizado no racismo contra o negro que compara trajetórias da pessoa preta, parda e branca. Desse modo, o presente estudo oferece um conjunto de dados e indicadores que podem ser empregados em outras investigações que focalizem as desigualdades sociais e raciais, ao mesmo tempo.

Enquanto estudo pioneiro, ele sugere novas pesquisas, como, por exemplo, elegerem-se como participantes/informantes pessoas do gênero masculino ou pessoas negras que se moveram socialmente de forma ascendente, sem, contudo, terem freqüentado a escola, ou, ainda, pessoas negras que ascenderam socialmente, porém galgaram apenas a superação de algum grau de pobreza.

Finalmente, verificou-se que esta pesquisa alcançou os objetivos propostos. Para atingi-los, observaram-se cânones da descrição compreensivo/explanatória, tais como apontados por Albesson e Sköldberg (2003):

1) A descrição é a primeira etapa a ser cumprida em estudos culturalmente situados.

2) Ao se trabalhar de forma descritiva com um texto, o que se interpreta não são fatos, mas o próprio texto, porquanto os fatos emergem do texto, através do processo de interpretação. Assim, os fatos emergentes são resultados, não pontos de partida.

3) O padrão de interpretação é elaborado no diálogo com o texto, que tem início nas pré-concepções do pesquisador, as quais vão se transformando durante o processo de interpretar.

4) O padrão de interpretação deve produzir um entendimento sobre detalhes individuais contidos no texto e, ao mesmo tempo, ir além dos mesmos.

5) O padrão de interpretação deve gerar uma compreensão do texto que ultrapasse aquilo imediatamente lido.

6) O texto a ser interpretado deve ser trabalhado considerando-se os contextos sócio-históricos.

7) A interpretação deve estimular a imaginação do pesquisador.

Vale ressaltar que, considerando-se o ser humano como produtor e produto da cultura e o fenômeno do racismo contra o negro como sócio-culturalmente elaborado, mantido e atualizado, tanto os grupos sociais quanto o racismo que circula na sociedade são partes integrantes do que se denomina cultura. Portanto, o estudo realizado é, também, um estudo que contempla a cultura brasileira.

Além disso, o pouco que se estudou até o presente sobre o racismo contra o negro, na Psicologia, conduz à realização de pesquisas de natureza descritiva, pois, como afirmam Albesson e Sköldberg (2003), são elas que produzem elementos para a construção de teorias. A nossa Psicologia ainda não dispõe de um aporte teórico sobre tal fenômeno e este trabalho, de natureza descritiva, poderá contribuir com elementos para a elaboração de um enfoque teórico brasileiro sobre o racismo contra o negro, presente no nosso cotidiano.

10. Referências Bibliográficas

- Alvesson, A., & Sköldberg, K. (2003). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Amsterdam, A. G., & Bruner, J. (2002). *Minding the law*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Aquino, R. S. L., Vieira, F. A. C., Agostino, C. G. W., & Roedel, H. (2002). *Sociedade brasileira: uma história através dos movimentos sociais*. Rio de Janeiro: Record.
- Banton, M. (1977). *The idea of race*. London: Tavistock.
- Banton, M., & Miles, R. (2000). Racismo. In E. Cashmore (Org.), *Dicionário de relações étnicas e raciais* (D. Kleve, Trad.) (pp. 458-463). São Paulo: Summus.
- Bastos, A. C. S. (2001). *Modos de partilhar: a criança e o cotidiano da família*. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária.
- Bastos, A. C. S., Alcântara, M. A. R., & Santos, J. E. F. (2002). Novas famílias urbanas. In E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho, & S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 99-135). São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador, BA: EDUFBA.
- Bauer, M. W., Gaskell, G., & Allum, N. C. (2003). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (2ª ed.) (P. A. Guareshi, Trad.) (pp. 17-36). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Beck, A., & Freeman, A. (1993). *Terapia cognitiva dos transtornos da personalidade*. (A. E. Fillman, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bento, M. A. S. (2002a). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone, & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 25-57). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bento, M. A. S. (2002b). Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In I. Carone, & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 147-162). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bernardino, J. (2002). Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, 24 (2), 247-273.
- Bezerra, P. C. S. (2001). *Acesso à justiça: um problema ético-social no plano da realização do direito*. Rio de Janeiro: Renovar.
- Bezerra Neto, J. M. (2001). *Escravidão negra na Amazônia (Sécs. XVII-XIX)*. Belém,

PA: Paka-Tatu.

- Blanc, M. (1994). *Os herdeiros de Darwin* (M. Barros, Trad.). São Paulo: Página Aberta.
- Bloom, L. (1974). *Psicologia social de las relaciones de raza* (F. Mazía, Trad.). Buenos Aires: Granica.
- Bock, A. M., & Gonçalves, M. G. M. (2005). Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In F. G. Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia* (pp. 109-125). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Brockeimer, J. (2000). Autobiographical time. *Narrative Inquiry*, 10, 51-73.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação* (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (1998). *Realidade mental, mundos possíveis* (M. A. G. Domingues, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Camerini, M. F., & Souza, S. J. (2002). Interatividade audiovisual e produção da subjetividade. In L. P. Lopes, & L. C. Bastos (Orgs.), *Identidades: recortes multi e interdisciplinares* (pp. 389-402). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Carone, I. (2002). Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In I. Carone, & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 13-24). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, J. J. (2002). Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. In D. M. Queiroz (Coord.), *O negro na universidade* (pp. 79-99). Salvador, BA: Novos Toques.
- Casas, F. (1998). *Infância: perspectivas psicossociais*. Barcelona: Paidós Ibérica SA.
- Castro, N. A. (1998). Trabalho e desigualdades raciais: hipóteses desafiantes e realidades por interpretar. In N. A. Castro, & V. S. Barreto (Orgs.), *Trabalho e desigualdades raciais: negros e brancos no mercado de trabalho em Salvador* (pp. 22-40). São Paulo: Annablume.
- Cavalcante, A. V. (2004). *O preconceito da deficiência e o processo de inclusão escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Cavalleiro, E. (2001). Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In E. Cavalleiro (Org.), *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola* (pp. 141-160). São Paulo: Summus.
- Chaves, A. M. (1986). *A reprodução escolar, a não escolarização e a reprodução social: um estudo de caso sobre as conseqüências sociais da escolarização e da exclusão da escola em Belém do Pará*. Dissertação de mestrado, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, PA.

- Chaves, A. M. (1998). *Crianças abandonadas ou desprotegidas?* Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Chaves, E. S. (2001). O racismo como mediador de relações violentas na escola [1CD]. In *Anais, 2. Congresso Norte-Nordeste de Psicologia*, 2001, Salvador, BA. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia.
- Chaves, E. S. (2003a). O racismo no contexto da escola (pp. 67-67). In *Anais, 33. Reunião Anual de Psicologia*, 2003, Belo Horizonte, MG. Belo Horizonte, MG: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Chaves, E. S. (2003b). Nina Rodrigues: sua interpretação do evolucionismo social e da Psicologia das massas nos primórdios da Psicologia social brasileira. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 29-37.
- Cole, M. (1997). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: Belknap Harvard.
- Corrêa, M. (2001). *As ilusões da liberdade: a Escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil*. Bragança Paulista, SP: EDUSF.
- Corrêa, R. A. (2003). Cultura, educação para, sobre e na paz. In F. M. Milani, & R. C. D. P. Jesus (Orgs.), *Cultura de paz: Estratégias, mapas e bússolas* (pp. 97-141). Salvador, BA: INPAZ.
- Damasceno, C. M. (2000). “Em casa de enforcado não se fala em corda”: notas sobre a construção social da “boa” aparência no Brasil. In A. S. A. Guimarães, & L. Huntley (Orgs.), *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil* (pp. 165-199). São Paulo: Paz e Terra.
- Durandegui, A. B., & Souza Filho, E. A. (2004). Representações de grupos nacionais entre jovens segundo o grupo étnico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(3), 257-266.
- Darwin, C. (1974). *A origem do homem e a seleção sexual* (A. Cancian e E. N. Fonseca, Trans.). São Paulo: Hemus. (Trabalho original publicado em 1871)
- Darwin, C. (1981). *A origem das espécies* (E. Fonseca, Trad.) São Paulo: Hemus. (Trabalho original publicado em 1859)
- DeGrandpre, R. J. (2000). A science of meaning: can behaviorism bring meaning to psychological science? *American Psychologist*, 7, 721-739.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Orgs.), *Handbook of qualitative research*. (pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eacosteguy, A. C. D. (2003). Os estudos culturais e a constituição de sua identidade. In N. M. F. Guareschi, & M. E. Bruschi (Orgs.), *Psicologia social nos estudos culturais* (pp. 51-74). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Fernandes, F. (1965). *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Fernandes, F. (1972). *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Ferreira, R. F. (1999a). A construção da identidade do afro-descendente: a psicologia brasileira e a questão racial. In J. Bacelar, & C. Caroso (Orgs.), *Brasil: um país de negros?* (pp. 71-86). Rio de Janeiro: Pallas.
- Ferreira, R. F. (1999b). *Uma história de lutas e vitórias: a construção da identidade de um afro-descendente brasileiro*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ferreira, R. F. (2002). O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. *Psicologia & Sociedade*, 14(1), 69-86.
- Ferreira, R. F., Calvoso, G. G., & Gonzáles, C. B. L. (2002). Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (2), 243-250.
- Figueiredo, A. (2002) *Novas elites de cor: estudo sobre os profissionais liberais negros em Salvador*. São Paulo: Annablume.
- Fischer, A. H., & Jansz, J. (1995). Reconciling emotions with western personhood. *Journal of Theory of Social Behaviour*, 25 (1), 59-80.
- Francisco, D. (2000). Comunicação, identidade cultural e racismo. In M. N. S. Fonseca (Org.), *Brasil afro-brasileiro* (pp. 117-151). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Freire, P. (1977). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gaskell, G., & Bauer, M. W. (2003). Para uma prestação de contas pública. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (2a ed.) (P. A. Guareschi, Trad.) (pp. 470-479). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gomes, R. (1996). A análise de dados em pesquisa qualitativa. In M. C. Minayo (Org.), *Pesquisa Social: teoria método e criatividade* (pp. 67-80). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gone, J. P., Miller, P. S., & Rappaport, J. (1999). Conceptual self as normatively oriented: the suitability of a personal narrative for the study of cultural identity. *Culture and Psychology*, 5, 371-398.
- Guareschi, N., Oliveira, F. P., Giannchini, L. G., Comunello, L. N., & Nardini, M. (2002). As relações raciais na construção das identidades. *Psicologia em Estudo*, 7(2), 55-64.
- Guareschi, N. M. F., Medeiros, P. F., & Bruschi, M. E. (2003). Psicologia social e estudos culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In N. M. F. Guareschi, & M. E. Bruschi (Orgs.), *Psicologia social nos estudos culturais* (pp 23-49). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Gubrium, J. F., & Holstein, A. (2000). Analyzing interpretative practice. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Orgs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 478-507). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guimarães, A. S. A. (1999). Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14(39), 103-115.
- Guimarães, A. S. A. (2000a). O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. *Estudos Afro-Asiáticos*, 38, 31-48.
- Guimarães, A. S. A. (2000b). Apresentação. In A. S. A. Guimarães, & L. Huntley (Orgs.), *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil* (pp. 17-30). São Paulo: Paz e Terra.
- Guimarães, A. S. A. (2002). *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34.
- Guimarães, A. S. A. (2004). Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, 47(1), 9-42.
- Gusmão, N. M. M. (1997). Fundo de memória: infância e escola em famílias negras de São Paulo. *Caderno CEDES*, 18(42), 16-25.
- Hasenbalg, C. (1979). *Discriminação e desigualdades sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.
- Hasenbalg, C. (1983). As desigualdades sociais revisitadas. In L. A. M. Silva, & outros (Orgs.), *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos* (pp. 179-219). Brasília: ANPOCS.
- Hasenbalg, C. (1998a). Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In M. C. Maio, & R. V. Santos (Orgs.), *Raça, ciência e sociedade* (pp. 235-249). Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB.
- Hasenbalg, C. (1998b). Relações raciais no contexto nacional e internacional. In C. A. Hasenbalg, K. Munanga, & L. M. Schwarcz (Orgs.), *Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira* (pp. 9-41). Niterói, RJ: EDUFF.
- Hernández, O. D. (2005). Subjetividade e complexidade: processos de construção e transformação individual e social. In F. G. Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia* (pp. 81-108). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2003). *Estatísticas do século XX [1CD]*. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2003). Entrevista Narrativa. In M. V. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (2a ed.) (P. A. Guareshi, Trad.) (pp. 90-113). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ladson-Billings, G. (2000). Racialized discourses and ethnic epistemologies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Orgs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 257-277).

Thousand Oaks, CA: Sage.

- Lax, W. D. (1998). O pensamento pós-moderno na prática clínica. In S. McNamee, & J. K. Gergen (Orgs.), *A terapia como construção social* (C. O. Dornelles, Trad.) (pp. 86-105). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lewontin, R. (2002). *A tripla hélice: Gene, organismo e ambiente*. (J. Viegas Filho, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1929)
- Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004a). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 401-411.
- Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004b). Sucesso social, branqueamento e racismo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 11-19.
- Machado, I. J. R. (2002). mestiçagem arqueológica. *Estudos Afro-Asiáticos*, 2, 385-408.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2005). A noção de sujeito na ciência psicológica: linguagem e constituição da subjetividade em discussão. In F. G. Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia* (pp. 127-153). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Martínez, A. M. (2001). Trabajo infantil y subjetividad: una perspectiva necesaria. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 235-244.
- Martínez, A. M. (2004). O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In A. M. Martínez, & L. M. Simão (Orgs.), *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia* (pp. 77-99). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Martinez-Echazábal, L. (1998). O culturalismo dos anos 30 no Brasil e na América Latina: deslocamento retórico ou mudança conceitual? In M. C. Maio, & R. V. Santos (Orgs.), *Raça, ciência e sociedade* (pp. 107-124). Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB.
- Martins, G. A., & Lintz, A. (2000). *Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso*. São Paulo: Atlas.
- Masiero, A. L. (2002). “Psicología das raças” e religiosidade no Brasil: uma intersecção histórica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 1, 66-79.
- Massart, G. (2002). Viajantes profissionais e estrangeiros cabo-verdianos no Rio de Janeiro: experiências do “outro”. Em C. B. Rezende, & Y. Maggie (Orgs.), *Raça como retórica: a construção da diferença* (pp. 269-309). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Matamala, M. (1980) *Psicologia Social*. (2a ed.) (M. L. Aragão, Trad). Barcelona: CEAC.
- McDougall, G. (2001, 24 de março). União global x racismo. *A Tarde*, p. 13C2.

- McMartin, J. (1995). *Personality psychology: a student – centered approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McNamee, S. (1998). A reconstrução da identidade: a construção comum da crise. In S. McNamee, & K. J. Gergen (Orgs.), *A terapia como construção social* (pp. 223-238) (C. O. Dornelles, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Mendonça, N. R. (1988). *O uso dos conceitos: uma tentativa de interdisciplinaridade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Menezes, J. (1997). Inclusão excludente: as exclusões assumidas. In J. T. Santos (Coord.), *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas* (pp. 9-46). Salvador: Novos Toques.
- Meyer, C. B. (2001). A case in case study methodology. *Field methods*, 13(4), 329-352.
- Mishler, E. G. (2002). Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In L. P. M. Lopes, & L. C. Bastos (Orgs.), *Identidades: recortes multi e interdisciplinares* (pp. 97-119). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Miller, J. G. (2000). Theoretical issues in cultural Psychology. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga, & J. Pandey (Orgs.), *Handbook of cross-cultural psychology* (pp. 85-128). Boston: Allyn and Bancon.
- Montero, M. (2001a). From action and reflection to critical Psychology. *The International Journal of Critical Psychology*, 1, 84-89.
- Montero, M. (2001b). Ethics and politics in Psychology. *The International Journal of Critical Psychology*, 6, 81-98.
- Muchelli, R. (1979). *O questionário na pesquisa psicossocial* (L. L. Rivera e S. Magaldi, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Munanga, K. (1998). Teorias sobre o racismo. In C. A. Hasenbalg, K. Munanga, & L. M. Schwarcz (Orgs.), *Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira* (pp. 43-65). Niterói, RJ: EDUFF.
- Munanga, K. (2004). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Myers, C. (2003). Análise da conversação e da fala. In M. W. Bauer, & G. Gaskel (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (2a ed.) (P. A. Guareschi, Trad.). (pp. 271-292). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Niésturj, M. F. (1984). *El origen del hombre* (3a ed.) (S./T.). Moscu: Editorial Mir.
- Nogueira, O. (1981). A sociologia no Brasil. In M. G. Ferri, & S. Motoyama (Coords.), *História das ciências no Brasil* (pp. 181-234). São Paulo: EPU.
- Nogueira, O. (1985). *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais* (2a ed.).

São Paulo: T. A. Queiroz.

- Nogueira, O. (1992). *Negro POLÍTICO Político NEGRO*. São Paulo: EDUSP.
- Oliveira, L. R. C. (2004). Racismo, direitos e cidadania. *Estudos Avançados*, 18(50), 81-93.
- Paiva, E. F. (2001). De português a mestiço: o imaginário brasileiro sobre a colonização e sobre o Brasil. In L. M. C. Siman, & T. N. L. Fonseca (Orgs.), *Inaugurando a história e construindo a nação* (pp. 23-52). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pereira, M. C. (1997). O cotidiano de estudantes negros e mestiços no turno noturno: um estudo de caso de uma escola pública de Salvador. In J. T. Santos (Coord.), *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas* (pp. 107-131). Salvador, BA: Novos Toques.
- Pereira, C., Torres, A. R. R., & Almeida, S. T. (2003). Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 95-107.
- Peres, V. L. A. (2005). O estudo da subjetividade na família: desafios metodológicos. In F. G. Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia* (pp. 311-333). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Pinto, I. A. C. (1998). *O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança* (2a ed.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Piza, E. (2000). Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In A. S. A. Guimarães, & L. Huntley (Orgs.), *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil* (pp. 97-115). São Paulo: Paz e Terra.
- Piza, E. (2002). Porta de vidro: entrada para a branquitude. In I. Carone e M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 59-90). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Prilleltensky, I. (2001). Emancipation, epistemology, and engagement: challenges for critical Psychology. *The International Journal of Critical Psychology*, 1, 106-109.
- Prilleltensky, I., & Austin, S. (2001) Critical Psychology for critical action. *The International Journal of Critical Psychology*, 2, 39-60.
- Queiroz, M. I. P. (1988). Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In O. M. Simson, (Org.). *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)* (pp. 14-43). São Paulo: Vértice.
- Queiroz, D. M. (2000). Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA. In J.

- T. Santos (Coord.), *Educação, racismo e anti-racismo* (pp. 11-44). Salvador, BA: Novos Toques.
- Queiroz, D. M. (2002). Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil. Um estudo comparativo. In D. M. Queiroz (Coord.), *O negro na universidade* (pp. 13-55). Salvador, BA: Novos Toques.
- Ramos, A. (1956). *O negro na civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil.
- Ratcliffe, P. (2000). Racismo do meio ambiente. In E. Cashmore (Org.), *Dicionário de relações étnicas e raciais* (3a ed.) (D. Kleve, Trad.) (pp. 463-465). São Paulo: Summus.
- Rey, F. G., & Martínez, A. M. (1989). *La personalidad: su educación y desarrollo*. Habana: Pueblo y Educación.
- Rey, F. G. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- Rey, F. G. (1999). *La investigación cualitativa en Psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC.
- Rey, F. G. (2000). O emocional na constituição da subjetividade. In S. T. M. Lane, & Y. Araújo (Orgs.), *Arqueologia das emoções* (pp. 35-56). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rey, F. L. G. (2004). *O social na Psicologia e a Psicologia social: a emergência do sujeito* (V. L. M. Joscelyne, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rey, F. L. G. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In F. L. G. Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia* (pp. 27-51). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Ribeiro, M. S. P. (2001). *O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescentes das universidades públicas do Estado de São Paulo*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ristum, M. (2001). *O conceito de violência de professoras do ensino fundamental*. Salvador, BA. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Rodrigues, N. (1894). *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Salvador, BA: Imprensa Popular.
- Rodrigues, N. (1939). *As colectividades anormaes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Rodrigues, F. (1995). Racismo cordial. In C. Turra, & G. Venturini (Orgs.), *Racismo cordial* (pp. 11-55). São Paulo: Ática.

- Rosenberg, F. (2000). Educação infantil, gênero e raça. In A. S. A. Guimarães, & L. Huntley (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil* (pp. 127-151). São Paulo: Paz e Terra.
- Roso, A., Strey, M. N., Guareschi, P., & Bueno, S. M. N. (2002). Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. *Psicologia & Sociedade*, 14(2), 74-94.
- Rossato, C., & Gesser, V. (2001). A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In E. Cavalleiro (Org.), *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola* (pp. 11-36). São Paulo: Summus.
- Runyan, W. M. (1984). *Life histories and psychobiography: explorations in theory and method*. New York: Oxford University.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15, 85-109.
- Sampson, E. E. (2001). To think differently: the acting ensemble: a new unity for Psychology inquiry. *The International Journal of Critical Psychology*, 1, 47-61.
- Santos, J. R. (1990). *A questão do negro na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Santos, R. V. (1998). Da morfologia às moléculas, de raça a população: trajetórias conceituais em antropologia física no século XX. In M. C. Maio, & R. V. Santos (Orgs.), *Raça, ciência e sociedade* (2a ed.) (pp. 125-139). Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB.
- Santos, G. A. (2002). *A invenção do "ser negro"*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas.
- Sawaia, B. (1999). Introdução: exclusão ou inclusão perversa. In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 7-13). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Orgs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 189-213). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwarcz, L. K. M. (1983). *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Schwarcz, L. M. (1997). Dos males da medida. *Psicologia USP*, 8(1), 33-45.
- Schwarcz, L. M. (1998). Sobre o signo da diferença: a construção de modelos raciais no contexto brasileiro. In C. A. Hasenbalg, K. Munanga, & L. M. Schwarcz (Orgs.), *Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira* (pp. 66-103). Niterói, RJ: EDUFF.

- Schwarcz, L. M. (2000). Raça como negociação. In M. N. S. Fonseca (Org.), *Brasil afro-brasileiro* (pp. 11-38). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Seyferth, G. (1998). Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In M. C. Maio, & R. V. Santos (Orgs.), *Raça, ciência e sociedade* (pp. 41-58). Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB.
- Shepperson, A., & Tomaselli, K. G. (2004). Cultural studies is the crisis: culturalism and dynamic justice. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 4, 257-268.
- Silva, A. P. S. (2003). *(Des)continuidade no envolvimento com o crime: construção de identidade narrativa de ex-infratores*. São Paulo: IBCCRIM
- Silva, M. P. (2005). Identidade racial brasileira. In G. Santos, & M. P. Silva (Orgs.), *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI* (pp. 37-44). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Silva, M. V., Paiva, D. L. O., & Miranda, S. F. (2005). Memória e identidade afrodescendente: considerações a partir de um projeto de extensão universitária. *Memorandum*, 9, 28-41.
- Silva Júnior, G. A. (2002). Reflexões étnicas sobre o processo formativo a partir de uma perspectiva psicológica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 22(4), 56-67.
- Silvério, V. R. (2002). Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 219-246.
- Simão, L. M. (2002). O significado da interação verbal para os processos de construção do conhecimento: proposta a partir da óptica boeschiana. In S. A. S. Leite (Org.), *Cultura, cognição e afetividade: a sociedade em movimento* (pp. 85-102). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Simão, L. M. (2004). Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. In A. M. Martínez, & L. M. Simão (Orgs.), *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia* (pp. 29-39). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Smith, C. P. (2000). *Content analysis and narrative analysis*. In C. P. Smith (Org.), *Handbook of research methods in social and personality Psychology* (pp. 313-335). New York, Cambridge: University Press.
- Sodré, M. (2000). *Claros e escuros* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Spencer, H. (1904). *First principles*. London: Williams e Norgate. (Trabalho original publicado em 1862).
- Spink, M. J. P., & Lima, H. (2004). Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In M. J. P. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 93-122). São Paulo: Cortez.

- Tacca, M. C. V. R. (2004). Além do professor e do aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In A. M. Martínez, & L. M. Simão (Orgs.), *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia* (pp. 101-130). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Teixeira, M. P. (2000). Identidade racial e universidade pública no Rio de Janeiro. In J. T. Santos (Coord.), *Educação, racismo e anti-racismo* (pp. 45-68). Salvador, BA: Novos Toques.
- Torres, C. (2001). La equidad en materia de salud vista con enfoque étnico. *Revista Panamericana Salud Publica/Pan American Journal Public Health*, 10(3), 188-201.
- Ventorini, B., & Garcia, A. (2004). Relação interpessoal: da obra de Robert Hinde à gestão de pessoas. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 4(2), 117-144.
- Volvelle, M. (1995). A história e a longa duração. In J. Le Goff (Org.), *A história nova* (E. Brandão, Trad.) (pp. 68-96). São Paulo: Martins Fontes.
- Weinstein, F. (1988). The problem of subjectivity in History. In W. M. Runyan (Ed.), *Psychology & Historical Interpretation* (pp. 166-186). New York: Oxford University Press.
- Wieviorka, M. (1995). *The arena of racism*. London: Sage.
- Wieviorka, M. (2002). *O racismo*. (M. S. Pereira, Trad.). Lisboa: Fenda.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

Prezada participante/informante da pesquisa,

Em continuidade à sua participação na pesquisa, solicito a gentileza de fornecer as informações abaixo especificadas.

O primeiro conjunto é relativo a informações sócio-demográficas. Ressalto, enquanto orientação adicional, que se considera a juventude como o período em que frequentou o curso de graduação.

Adiciono aqui, mais uma vez, que os seus relatos e os conteúdos das informações fornecidas são a razão primeira para tal pesquisa, pois, conforme já salientado para você, a mesma fundamenta-se em aspectos da sua história de vida e, conseqüentemente, nas suas experiências.

Como responsável pela pesquisa, desde já agradeço a sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Evenice Santos Chaves

INFORMAÇÕES SÓCIO-DEMOGRÁFICAS

INFORMANTE N° _____ (por favor, não preencha)

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 - Idade: _____

1.2 - Sexo: _____

1.3 - Gênero: _____

1.4 - Cor: _____

1.5 - Escolaridade: _____

1.6 - Renda: _____

1.7 - Atividade (s) de trabalho: _____

1.8 - Naturalidade: _____

1.9 - Cidade onde reside na atualidade: _____

1.10 - Tipo de residência: () Própria () Própria financiada () Aluguel

1.11 - Com quem reside: _____

1.12 - Número de cômodos: _____

1.13 - Espaço ocupado pelos residentes nos cômodos: _____

2. RESIDÊNCIAS ANTERIORES

2.1 - Bairros onde residiu, considerando-se a cidade onde reside:

2.1.A - Na infância: () Centro () Periferia

2.1.B - Na adolescência: () Centro () Periferia

2.1.C - Na juventude: () Centro () Periferia

2.1.D - Na idade adulta: () Centro () Periferia

2.2 - Bairros onde residiu em outro(s) momento(s) da sua vida, excluindo a cidade onde atualmente reside

2.2.A - Na infância: () Centro () Periferia

2.2.B - Na adolescência: () Centro () Periferia

2.2.C - Na juventude: () Centro () Periferia

2.2.D - Na idade adulta: () Centro () Periferia

3. TIPOS DE CASA ONDE RESIDIU:

- 3.1 - *Na infância:* () Própria () Própria financiada () Aluguel
() Casa dos pais () Casa de outros familiares
() Casa de amigos

4. CONFIGURAÇÃO DO LAR

4.1 - *Na infância:*

4.1.A - Número de residentes: _____

4.1.B - Graus de parentesco: _____

4.1.C - Número de cômodos: _____

4.1.D - Espaço ocupado pelos residentes nos cômodos: _____

4.2 - *Na adolescência:*

4.2.A - Número de residentes: _____

4.2.B - Graus de parentesco: _____

4.2.C - Número de cômodos: _____

4.2.D - Espaço ocupado pelos residentes nos cômodos: _____

4.3 - *Na juventude:*

4.3.A - Número de residentes: _____

4.3.B - Graus de parentesco: _____

4.3.C - Número de cômodos: _____

4.3.D - Espaço ocupado pelos residentes nos cômodos: _____

4.4 - *Na idade adulta:*

4.4.A - Número de residentes: _____

4.4.B - Graus de parentesco: _____

4.4.C - Número de cômodos: _____

4.4.D - Espaço ocupado pelos residentes nos cômodos: _____

5. TIPO(S) DE ESCOLA(S) QUE FREQUENTOU:

5.1 - *Na infância:*

- () Pública () Particular () Particular com bolsa de estudo

5.2 - Na adolescência:

Pública Particular Particular com bolsa de estudo

5.3 - Na juventude:

Pública Particular Particular com bolsa de estudo

5.4 - Na idade adulta:

Pública Particular Particular com bolsa de estudo

6. PESSOAS E/OU INSTITUIÇÕES QUE FINANCIARAM SEUS ESTUDOS:

6.1 - Na infância:

6.1.A - Grau de parentesco das pessoas: _____

6.1.B - Amigos: _____

6.2 - Na adolescência:

6.2.A - Grau de parentesco das pessoas: _____

6.2.B - Amigos: _____

6.3 - Na juventude:

6.3.A - Grau de parentesco das pessoas: _____

6.3.B - Amigos: _____

6.4 - Na idade adulta:

6.4.A - Grau de parentesco das pessoas: _____

6.4.B - Amigos: _____

7. SOBRE SEUS PAIS:

7.1 - Cor:

7.1.A - Pai: _____ **Mãe:** _____

7.2 - Idade do pai: _____

Vivo Falecido

7.3 - Idade da mãe: _____

Viva Falecida

7.4 - Estado civil dos pais:

7.4.A - Pai: _____

7.4.B - Mãe: _____

7.5 - Escolaridade dos pais:

7.5.A - Pai: _____

7.5.B - Mãe: _____

7.6 - Profissão do pai:

7.6.A - Na sua infância: _____

7.6.B - Na sua adolescência: _____

7.6.C - Na sua juventude: _____

7.6.D - Na sua idade adulta: _____

7.7 - Profissão da mãe:

7.7.A - Na sua infância: _____

7.7.B - Na sua adolescência: _____

7.7.C - Na sua juventude: _____

7.7.D - Na sua idade adulta: _____

7.8 - Bairro em que residem: Centro Periferia

7.9 - Tipo de residência: Própria Própria financiada Aluguel

7.10 - Com quem residem:

7.10.A - Número de residentes: _____

7.10.B - Graus de parentesco: _____

7.10.C - Número de cômodos: _____

7.10.D - Espaço ocupado pelos residentes nos cômodos: _____

LISTA DE COMPLEMENTAÇÃO DE FRASES

Cara participante/informante,

Agora, busca-se obter informações sobre o racismo, a partir da sua experiência pessoal e do seu ponto de vista. Abaixo, você tem dez itens e deverá completá-los.

O racismo é _____

O racismo na minha vida _____

O racismo na minha família de origem _____

O racismo na família que constituí _____

O racismo no Brasil _____

O racismo na cidade onde resido _____

O racismo no bairro onde resido _____

O racismo nas escolas que frequentei _____

O racismo na universidade _____

O racismo no local onde trabalho _____

O racismo nas relações sociais em geral _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EXPERIMENTAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO**

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de pesquisa: O racismo na trajetória escolar e profissional de professoras universitárias.

Prezada colega,

Venho solicitar a sua colaboração na pesquisa que estou realizando, tendo em vista a obtenção do grau de Doutora em Psicologia.

O tema orientador do trabalho de investigação é o racismo, visando a identificar as suas implicações na vida escolar e profissional de professoras universitárias afrodescendentes. O foco da pesquisa centra-se no sucesso de cada participante/informante em completar o ciclo de estudos formais. Para tal, buscar-se-á a descrição de sua trajetória escolar e profissional, o que será concretizado através das suas verbalizações em uma entrevista e no preenchimento de dois questionários.

Por isso, você que tem uma experiência de vida única, é a pessoa mais importante para a realização do presente trabalho, pois o conhecimento a ser produzido na pesquisa valoriza como ponto de partida o mundo experiencial humano. A sua colaboração é fundamental.

A pesquisa visa a produzir contribuições teóricas e metodológicas, uma vez que o racismo tem sido pouco estudado pela Psicologia, apesar de ser um fenômeno universal, reconhecido como tal pela ciência e pela ONU; há escassez de enfoque transdisciplinar na investigação do tema; os estudos já realizados centram-se, maciçamente, no fracasso do afro-descendente e não no seu sucesso escolar.

Acrescento que a sua participação poderá contribuir para que re-escreva a sua história pessoal e, também, do ponto de vista científico, produzirá conhecimentos sócio-psicológicos que possam vir a ser relevantes na compreensão do fenômeno do racismo e na articulação de estratégias educacionais que propiciem o incremento de trajetórias escolares de outros brasileiros.

A pesquisa recolherá informações de pessoas intituladas de afro-descendente e branca, visando à análise comparativa das trajetórias escolares e profissionais, das adversidades, dos mecanismos e processos psicológicos emergentes, pois só através da comparação desses dois grupos poder-se-á identificar o papel do racismo na vida escolar e profissional do preto, do pardo e do branco.

O presente trabalho não oferece riscos a você, pois relatará sobre adversidades escolares que já superou. Caso, em algum momento do seu relato, sinta-se emocionalmente desconfortável, tenha a certeza

de que, como psicóloga, poderei fornecer apoio. As informações que vier a fornecer serão trabalhadas para garantir o seu anonimato e impossibilidade da identificação de pessoas, locais e instituições.

Você terá a liberdade de escolher o que falar e como falar, a partir dos temas propostos pela pesquisadora e de retirar-se da pesquisa em qualquer momento da coleta de informações, caso decida assim proceder.

Caso concorde em participar, solicito a gentileza de explicitar a sua concordância, assinando esse termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Nome: Evenice Santos Chaves

End: Rua Serzedelo Corrêa, 1726 apto. 103. Batista Campos.

CEP: 66033-230

Fone: 224-4014

RG: 1459030-SSP/PA CRP: 01230-3ª região.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro ter lido as informações sobre a pesquisa, considerando-me esclarecido sobre o objetivo da mesma e que deverei relatar aspectos da minha história de vida, ressalvando-me o direito de fornecer as informações que desejar e como desejar. Também declaro que de livre vontade aceito participar da pesquisa, cooperando na coleta de informações para posterior análise.

Belém, _____ / _____ / _____

Participante/Informante

R.G _____