EDUARDO RIBEIRO FRIAS

Sucesso escolar de negros em Território Negro da cidade de São Paulo

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano

Orientadora:

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Frias, Eduardo Ribeiro

Sucesso escolar de negros em Território Negro da cidade de São Paulo. / Eduardo Ribeiro Frias; orientadora Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza. – 2020 311 f. + 1 DVD

Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020

Versão original

1. Psicologia Escolar e Educacional. 2. Teoria Histórico-Cultural. 3. Psicologia da Libertação. 3 Sucesso Escolar. 4. Relações étnico-raciais no Brasil. 5. Parque Peruche. 6. Território Negro.

I. Souza, Marilene Proença Rebello de. Orient.

II. Título.

Nome: FRIAS, Eduardo Ribeiro

Título: Sucesso escolar de negros em Território Negro da cidade de São Paulo.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Aprovada em: 23 / 04 / 2020

Banca Examinadora

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

Instituição: Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier

Instituição: Universidade Estadual Paulista em Bauru - UNESP Bauru

Profa. Dra. Marie Claire Sekkel

Instituição: Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Roseli Fernandes Lins Caldas

Instituição: Faculdade de Psicologia - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón

Instituição: Instituto de Psicologia - Universidade de Havana

Profa. Dra. Mônica Cintrão França Ribeiro

Instituição: Faculdade de Psicologia - Universidade Paulista - UNIP

Dedicatória

À alma africana no Brasil
A todos os que se reconhecem negros
À Iyakemi

Agradecimentos

Ao espaço e tempo que permitiram a realização deste estudo,

A todos que dele participaram,

A todos aqueles que dele venham a fazer uso.

No intuito de honrar seu nome, dedico especiais agradecimentos à Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, mãe de inúmeras filhas e filhos, que teceu com a linha de sua vida uma linda colcha de saberes. Por todo conhecimento transmitido, por seu acolhimento, por sua gestação e seu amparo.

A meu sacerdote e pai espiritual Síkírù Sàlámì, o Babalorixá King, a quem devo orientação existencial, além do ingresso e permanência no universo dos saberes iorubás.

À minha mãe Iyakemi e a meu finado pai Rubens, aqui evocados em memória de nossos ancestrais.

Aos meus irmãos Marília, Rodrigo, Olukemi e Adeniyi, com os quais compartilho as tarefas de sistematização e de divulgação de elementos da sabedoria iorubá de modo a se constituírem como meus irmãos físicos e espirituais.

Ao meu filho Samuel e a meus sobrinhos Dimitri, Odara, Alake e Adesina, aqui evocados como representantes de todo vir a ser e de todos os que estão por vir.

Aos Professores Guillermo Arias Beatón, Juarez Tadeu de Paula Xavier, Marie-Claire Sekkel, Mônica Cintrão França Ribeiro e Roseli Fernandes Lins Caldas, pela apreciação acurada do trabalho e por suas importantes contribuições na ocasião da Defesa de Tese.

Aos meus queridos colegas do grupo de orientação, por suas contribuições indispensáveis à realização deste trabalho, por sua amizade e participação na construção do saber coletivo.

A todos os representantes do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, professores que compartilharam conosco seus conhecimentos, colegas e amigos que compartilharam conosco a alegria de trilhar este caminho, bem como aos representantes das secretarias e da biblioteca que nos assistiram e aos demais funcionários, por sua dedicação silenciosa e muitas vezes invisível.

Epígrafe

Degredo, Negredo, Segredo¹

Rubens Eduardo Ferreira Frias

Degredo: arranca

O solo, o ser, a planta, a raiz.

Longe do lar, da terra,

só o medo

sem ar, sem luz, sem paz

no infame porão.

Fora, a imensidão do mar.

Maior a dor do não-ser,

o protesto mudo

o pranto e o espanto

nos olhos sem acalanto

das negras crianças,

sem futuro, sem lembranças.

A viagem sem volta

VORAGEM

do oceano desumano.

Noite. Permanente e distante.

¹ FRIAS, Rubens Eduardo Ferreira, apud RIBEIRO, R. I., 1996, p. 125, 128, 135

Negredo

Estar aqui e em nenhuma parte

alma ausente

do exílio

num corpo morto,

alheio, mecânico.

Uma CRUZ

no silêncio

da cultura perdida

penitência IMPOSTA

por deuses estranhos

de semblantes medonhos.

Onde os orixás,

os atabaques e os cantos?

Nos campos IMENSOS

AVULTADOS pela distância

Só

a vontade dos donos

pesadelo sem trégua.

Uma infinita manhã branca

ANULA o sol

e as outras estrelas.

Segredo

A teia sempre lenta
do tempo
tece amanhã insuspeitos.
Escravos de hoje
e de ontem. PORÉM,
Nos brasis sem fronteiras
do imaginário
nós todos nós negros todos nós
no exílio da fome,
da violência, dos guetos,
frustrações e carências
ouvimos - muito além do Ipiranga -
um sussurro:
liberdade mesmo tardia.
Urdimos um fio na alvorada
com o mais negro da noite
e o primeiro beijo da aurora.
Um vento sem dono nem amarras
se espalha e incendeia
Na placidez de um murmúrio.

RESUMO

FRIAS, Eduardo Ribeiro. Sucesso escolar de negros em Território Negro da cidade de São Paulo. 311 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Constatada a escassez de estudos e pesquisas relativos aos temas “relações étnico-raciais no Brasil” e “racismo na educação” no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) e o fato de o “fracasso escolar” haver atraído, mais do que o “sucesso escolar”, o interesse de estudiosos e pesquisadores da PEE, esta tese tem por objetivos: conhecer especificidades do sucesso escolar de negros, a despeito dos fatores desfavoráveis histórica e socialmente a eles impostos, bem como gerar novos subsídios para a práxis de uma Psicologia Escolar e Educacional Crítica. Eleito como *locus* o Parque Peruche, território negro da cidade de São Paulo, foi adotada como estratégia metodológica a pesquisa de perspectiva etnográfica, que incluiu uma etapa de permanência em campo, com escuta ativa das histórias de vida de três homens e duas mulheres, alguns dos quais haviam concluído o curso superior em período inferior a dois anos, e outros, que estavam concluindo sua formação universitária. A interpretação dos dados foi realizada com base na produção teórica da Psicologia e de ciências afins, com especial ênfase na construção teórica de uma Psicologia Escolar e Educacional de enfoque histórico-cultural, libertária, emancipadora, cuja práxis não admite o uso de recursos educacionais que hierarquizem e/ou excluam sujeitos do conhecimento. Além do reconhecimento da importância do apoio familiar e comunitário para alcance do sucesso escolar, os principais resultados apontam para a importância de políticas públicas, programas e ações governamentais de caráter afirmativo para negros, em prol da igualdade racial. Evidencia-se a necessidade de formação e atuação de psicólogos críticos, cuja leitura da escolarização e das instituições escolares se realize com base na percepção atenta da realidade social, do cenário político e das políticas públicas vigentes. Torna-se evidente, ainda, a necessidade de expansão do espectro de estudos e pesquisas sobre os temas “relações étnico-raciais no Brasil” e “racismo na educação” nesse âmbito da Psicologia.

Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional; Teoria Histórico-Cultural; Psicologia da Libertação; Sucesso Escolar; Relações étnico-raciais no Brasil; Parque Peruche; Território Negro.

ABSTRACT

FRIAS, Eduardo Ribeiro. School success of black students in a Black Territory in São Paulo City. 311 f. Thesis (PhD in Sciences) – Institute of Psychology, University of São Paulo, São Paulo, 2020.

The scarcity of studies and researches related to the themes "ethnic-racial relations in Brazil" and "racism in education" in the context of Educational and School Psychology (ESP) and the fact that the "school failure" attracted, more than "school success", the interest of ESP scholars and researchers, were established here the objective of knowing specificities of the school success of blacks, despite the unfavorable factors historically and socially imposed on them and the objective of generating new subsidies for the praxis of a Critical Educational and School Psychology. Elected Parque Peruche, black territory of the city of São Paulo, as locus, the ethnographic perspective research adopted includes a stage of permanence in the field, with active listening to the life histories of three men and two women, some of whom had completed the higher education in a period of less than two years, and others, who were completing their university education. The interpretation of the data was performed based on the theoretical production of Psychology and related sciences, with special emphasis on the theoretical construction of a historical-cultural, libertarian, emancipatory Educational and School Psychology, whose praxis does not admit the use of educational resources that hierarchy and/or exclude subjects of knowledge. In addition to recognizing the importance of family and community support to achieve school success, the main results point to the importance of public policies, programs and government affirmative actions for blacks, in favor of racial equality. It is evidenced the need for training and performance of critical psychologists, whose reading of schooling and school institutions is carried out based on the attentive perception of the social reality, political landscape and current public policies. It also becomes evident the need to expand the spectrum of studies and researches on the themes "ethnic-racial relations in Brazil" and "racism in education" in this field of Psychology.

Keywords: Educational and School Psychology; Historical-Cultural Theory; Liberation Psychology; School success; Ethnic-racial relations in Brazil; Parque Peruche; Black Territory.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	31
Breve narrativa do percurso do pesquisador	31
 INTRODUÇÃO	 41
Introdução 1. Fracasso escolar e fracasso da escola: semeamos hoje o analfabetismo de amanhã	43
 CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	 59
1.1. Compromisso da Psicologia com as relações étnico-raciais	60
1.2. Etnopsicologia, Psicologia e Educação para a diversidade	64
1.3. Psicologia Escolar e Educacional Crítica e ação psicológica emancipadora	72
1.4. Desafios para uma educação emancipadora em sociedades capitalistas	77
1.5. Formação de educadores e de psicólogos educacionais e escolares e efeitos do (des)preparo de formadores das novas gerações	78
1.6. Da denúncia ao anúncio: novas perspectivas em Psicologia Escolar e Educacional	79
 CAPÍTULO 2 – NEGRO E EDUCAÇÃO: ALGUNS (LASTIMÁVEIS) DADOS HISTÓRICOS E ALGUMAS CONQUISTAS	 83
2.1. Presença africana no Brasil	83
2.2. A recente inclusão das questões étnico-raciais na história da Educação	85
2.3. Relações étnico-raciais na escola: uma história de desigualdades e injustiças	88
2.4. Promovendo igualdade racial em espaços de ensino-aprendizagem	93

2.5. Estratégias de enfrentamento das desigualdades étnico-raciais	95
2.6. Discriminação e seu enfrentamento por meio de ações afirmativas	96
2.7. Ação afirmativa na esfera educacional	97
2.8. Ação afirmativa no ensino acadêmico	99
2.9. O IDH da população negra brasileira	100

CAPÍTULO 3 – RACISMO NA ESCOLA: REFLEXOS NO COTIDIANO ESCOLAR DO MODELO BRASILEIRO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

3.1. Introduzindo a temática do racismo na escola	103
3.2. Sobre a construção social da noção de raça	109
3.3. Pobreza e exclusão social no Brasil	110
3.4. Racismo: conceitos fundamentais	110
3.5. Dados históricos e direitos de crianças e adolescentes	112
3.6. Produção da Psicologia brasileira	118
3.7. Psicologia e direitos de crianças e adolescentes na promoção da igualdade racial	118
3.8. Sobre a liberdade de crença	119

CAPÍTULO 4 – O PARQUE PERUCHE, TERRITÓRIO NEGRO DA CIDADE DE SÃO PAULO

4.1. Conformação dos Territórios Negros na cidade de São Paulo: detalhes de uma história de exclusão	123
4.2. O Parque Peruche	136
4.2.1. Localização geográfica e dados históricos.....	136

4.3. Escolaridade no Peruche	141
CAPÍTULO 5 – SOBRE O MÉTODO	143
5.1. Estar em campo é conviver com pessoas	145
5.1.1. O pesquisador no Parque Peruche	145
5.2. Sobre a relação pesquisador-participante	149
5.2.1. Pierre Bourdieu: a perspectiva sociológica da relação pesquisador-participante	150
5.3. Marie-Christine Josso e Ecléa Bosi: as perspectivas educacional e psicológica	153
5.4. Os interlocutores	155
5.5. Observando, ouvindo e proseando: o registro de narrativas biográficas	155
5.6. Interpretação dos fatos	157
CAPÍTULO 6 – RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	159
6.1. Síntese dos dados de campo	159
6.1.1. Apresentação dos entrevistados e de suas trajetórias familiares e escolares	159
6.2. Breves comentários sobre os dados de campo	166
6.2.1. Determinantes da interrupção ou impossibilidade de avançar nos estudos	166
6.2.2. Maiores adversidades enfrentadas ao longo do percurso de formação	166
6.2.3. Ampliação das perspectivas de progresso econômico graças aos títulos universitários	168
6.2.4. Nível de formação que deseja oferecer a(o)s filha(os) e a(o)s neta(o)s	168

6.2.5. Vivências de ação discriminatória étnico-racial ao longo das trajetórias educacionais	168
6.2.6. Impactos das experiências de discriminação étnico-racial sofridas pela(o)s entrevistada(o)s e suas consequências	172
6.2.7. Fatores favoráveis à formação educacional de negros e negras: facilidades encontradas	173
6.2.8. Fatores desfavoráveis à formação educacional advindos da pertença étnico-racial: dificuldades enfrentadas	177
6.2.9. Sobre o sucesso escolar de negros em Território Negro em São Paulo (SP): informações e considerações complementares	179
6.2.10. Impressões da(o)s entrevistada(o)s sobre o Parque Peruche	181

CAPÍTULO 7 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... 187

7.1. Síntese dos dados de campo	187
7.1.1. Fatores preponderantes nos esforços pela conquista do sucesso escolar ...	187
7.2. Tecendo algumas considerações sobre os dados de campo	194
7.3. O racismo vai à escola: reflexos no cotidiano escolar do modelo brasileiro de relações étnico-raciais	194
7.4. Os dados de campo sob o olhar da Psicologia	197
7.4.1. Sob a ótica de Enrique Pichón-Rivière	197
7.4.2. Sob a ótica de Alfredo Moffatt	198
7.4.3. Sob as óticas de Ignacio Martín-Baró e Ignacio Dobles Oropeza.....	199
7.5. Por vivências de educação emancipadora.....	201
7.6. Pela presença da Psicologia Escolar e Educacional no campo da Educação..	202

CAPÍTULO 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS	213
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES	223
APÊNDICES	231
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	233
Apêndice B – Roteiro de entrevista sem dirigida	237
Apêndice C – Entrevistas Transcritas	239

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1 – Trilha do Círculo Vicioso	108
Figura 4.1 – No Brasil, o estado de São Paulo	136
Figura 4.2 – No estado de São Paulo, suas cidades	136
Figura 4.3 – Na Grande São Paulo, São Paulo, a capital do estado	137
Figura 4.4 – São Paulo, capital, suas zonas e bairros	137
Figura 4.5 – Na Zona Norte, a Casa Verde ao centro	138
Figura 4.6 – Espaços de Saúde, Educação e Cultura no Quarteirão Histórico	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 6.1 – Nível educacional dos avôs da(o)s entrevistada(o)s.....	161
Gráfico 6.2 – Nível educacional das avós da(o)s entrevistada(o)s.....	161
Gráfico 6.3 – Nível educacional dos pais da(o)s entrevistada(o)s.....	162
Gráfico 6.4 – Nível educacional das mães da(o)s entrevistada(o)s.....	162
Gráfico 6.5 – Idade da(o)s entrevistada(o)s ao concluírem o ensino superior.....	163
Gráfico 6.6 – Nível educacional dos irmãos da(o)s entrevistada(o)s.....	164
Gráfico 6.7 – Nível educacional das irmãs da(o)s entrevistada(o)s.....	164
Gráfico 6.8 – Nível educacional dos filhos da(o)s entrevistada(o)s.....	165
Gráfico 6.9 – Nível educacional das filhas da(o)s entrevistada(o)s.....	165

LISTA DE QUADROS

Quadro Introd.1 – Níveis de alfabetismo e práticas que os caracterizam.....	47
Quadro 7.1 – Fatores que dificultaram o acesso e/ou a permanência no ensino superior.....	191
Quadro 7.2 – Fatores que facilitaram o acesso e/ou a permanência no ensino superior.....	191
Quadro 7.3 – Impactos do racismo e da formação superior nas pessoas entrevistadas.....	192

LISTA DE TABELAS

Tabela Intr.1 Evolução do Indicador de Alfabetismo da População de 15 a 64 anos (2001-2002 e 2011)	45
Tabela Intr.2 Escolaridade da População (15-64 anos) no Brasil / IBGE	46
Tabela Intr.3 Distribuição da população por grupos de Alfabetismo e cor/raça (% por cor/raça)	51
Tabela Intr.4 Distribuição da população por níveis de Alfabetismo e cor/raça (% por níveis de alfabetismo)	52
Tabela 1.1 Principais marcos históricos do pensamento psicológico brasileiro sobre raça-etnia nas décadas 1930-1970	60
Tabela 3.1 Média de anos de estudo	116
Tabela 3.2 % de analfabetos com idade igual ou superior a 15 anos	116
Tabela 3.3 População que concluiu o Ensino Fundamental	116
Tabela 3.5 População que afirma ter preconceito étnico-racial.....	117
Tabela 3.6 Alunos como principais vítimas de práticas discriminatórias.....	117

LISTA DE SIGLAS

ABEP – Associação Brasileira de Ensino e Psicologia

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

AE/IPM – ONG Ação Educativa (AE) / Instituto Paulo Montenegro (IPM)

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APM – Associação de Pais e Mestres

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEERT – Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades

CEI – Centro de Educação Infantil

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEPH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CEU – Centro Educacional Unificado

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPFs – Cadastros de Pessoas Físicas

CQA – Comissão de Qualificação e Avaliação de Cursos

CREPOP – Centro de Referência Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas

CRP – Conselhos Regional de Psicologia

DAS 10 – Código designativo do nível do cargo na Subprefeitura SIC

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DP – Dependência

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EEEF – Escola Estadual de Ensino Fundamental

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Espírito Santo

ESALQ – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”

FENAPSI – Federação Nacional dos Psicólogos

FAU-USP – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

FENPB - Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FFLCH-USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

FIES – Financiamento Estudantil. Programa do Governo criado em 1999 para substituir o Programa de Crédito Educativo – PCE/CREDUC. Destina-se a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não possuem condições de arcar com os custos de sua formação.

FNB – Frente Negra Brasileira

FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular

GO – Grupo Operativo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBGE/RJ – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Rio de Janeiro

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDH-E – Índice de Desenvolvimento Humano Estadual

IDH-G - Índice de Desenvolvimento Humano Global

IDH-M – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Educação Superior

IGC – Instituto Guatambu de Cultura

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

IPM – Instituto Paulo Montenegro

IPTU – Imposto Predial e Territorial Urbano

IPUSP – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIEPPE – Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NEC – Neurociências e Comportamento

NEINB – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro

NP2 – Prova de conhecimentos de conclusão do semestre

NUPES – Núcleo de Pesquisa para o Ensino Superior

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros curriculares nacionais

PCP – LOAS – Pensão Assistencial por Morte – Lei Orgânica da Assistência Social

PEE – Psicologia Escolar e Educacional

PL – Psicologia da Libertação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPIs – Pretos, Pardos e Indígenas

PROCAM – Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental

PROUNI – Programa Universidade para Todos. Programa que promove o acesso a universidades particulares brasileiras de estudantes de baixa renda que tenham cursado o ensino médio exclusivamente em escola pública, ou como bolsista integral em escola particular

PSA – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

PSC – Departamento de Psicologia Clínica

PSE – Departamento de Psicologia Experimental

PST – Departamento de Psicologia Social e do Trabalho

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RPG – Roleplaying Game

RS – Rio Grande do Sul

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SECAD – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECAD – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SIICUSP – Simpósio Internacional de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo

SISU – Sistema de Seleção Unificada. Programa do Ministério da Educação (MEC) que dispõe de uma plataforma online. Desenvolvido para facilitar a entrada de estudantes em universidades públicas do país.

SP – São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – United Nations Children's Fund

UNIP – Universidade Paulista

USP – Universidade de São Paulo

WCAR – Conferência Mundial contra o Racismo

APRESENTAÇÃO

Breve narrativa do percurso do pesquisador

No continente africano o tempo passado, tempo ontológico da tradição oral, do conto e do mito, coexiste com o presente. E se há nesse continente algumas etnias confinadas a circunstâncias e condições de pobreza, ou mesmo de miséria, isto se dá porque, na outra face da moeda, civilizações adquirem e preservam bens e recursos sofisticados, muitos deles supérfluos. Somente pode haver grande acúmulo em um lugar se houver subtração de recursos de outro(s). Do ponto de vista ideológico, o mesmo parece ocorrer no campo da Educação e da Psicologia Educacional.

No ano de 1989, permaneci durante mais de um mês em Abeokutá, capital de Ogun State, Nigéria, acompanhando minha mãe, Profa. Dra. Ronilda Iyakemi Ribeiro, na pesquisa de campo que resultaria em sua Tese de Doutorado em Antropologia Social (1996), orientada pelo Prof. Dr. Kabengele Munanga e intitulada *Mãe Negra. O significado iorubá da maternidade*. Eu tinha na ocasião 17 anos. Antes disso, já acompanhara o desenvolvimento de sua Tese de Doutorado em Psicologia (1987), orientada pela Profa. Dra. Melany Copit, intitulada *A Mulher, o Tempo e a Morte. Envelhecimento feminino no Brasil e na Nigéria (iorubás)*.

Durante o mesmo período acompanhei de perto o desenvolvimento da Dissertação de Mestrado em Sociologia (1993) do Prof. Dr. Síkírù Sàlámì, intitulada *Ogum e a palavra de dor e júbilo entre os yoruba* e sua Tese de Doutorado em Sociologia (1999), intitulada *Poemas de Ifá e valores de conduta social entre os Yoruba da Nigéria (África do Oeste)*, ambas orientadas pelo Prof. Dr. Fábio Rubens da Rocha Leite.

Tive, então, precocemente, a oportunidade de visitar o continente africano, no qual diversas etnias negras, anteriormente agrupadas em territórios definidos por limites étnicos, tradicionalmente instituídos, viram-se subitamente submetidas a divisões territoriais decorrentes de negociações e mediações ocorridas durante a Conferência de Berlim, liderada pelo chanceler alemão Otto von Bismarck,

A Conferência de Berlim, realizada entre novembro de 1884 e fevereiro de 1885, delimitou regras e acordos da ocupação do continente africano por potências europeias.

Coerentemente com a postura autocentrada e de superioridade sempre assumida por colonizadores, novos limites geográficos foram impostos por essas potências, com total falta de escrúpulos nessa extraordinária ação criminosa e absoluta desconsideração dos grupos étnicos africanos e de sua organização sociocultural.

Da viagem ao continente africano permaneceu a impressão marcante do solo de Abeokutá, naquela ocasião exaurido, seco e árido, da terra batida e sulcada ao longo de milênios, da poeira que trazida pelo vento aos corpos suados a eles se funde sob o calor intenso. E ainda mais marcante, permanece a lembrança do acolhimento e da alegria expressos pelo povo nigeriano iorubá, que mesmo em meio àquela escassez de recursos materiais, expressa vigorosamente o seu afeto.

África

Sou porque somos.

Só posso ser feliz

Se formos.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

A perspectiva africana relativa à consciência de si e do grupo de pertença mostra-se muito distinta da perspectiva ocidental: ali, aos grupos é atribuída grande importância e de cada indivíduo, em sua singularidade, espera-se que participe dos processos de fortalecimento dos coletivos aos quais pertence. O indivíduo prioriza o coletivo e busca oferecer a ele suas qualidades, diferentemente do que vivenciamos no mundo ocidental, onde se enfatiza o desenvolvimento de competências individuais, que muitas vezes implica em subtração de bens e recursos coletivos em benefício próprio.

Na Nigéria que conheci anos atrás, mesmo em meio à pobreza, ou mesmo à miséria, havia tantas cores nas roupas quanto afeto, alegria e sorrisos do povo iorubá. Do ponto de vista material, testemunhei escassez ou ausência de aparelhos sociais, parte integrante do legado deixado pelo homem branco a povos tecnologicamente menos

desenvolvidos, em toda a extensão planetária. Povos dos quais foram extraídas riquezas, sendo oferecido em troca o genocídio e o extermínio simbólico. Naqueles poucos dias me confrontei com o substrato da poderosa economia do primeiro mundo. Estive em meio à miséria daqueles que submetidos a sofrimentos, sustentam o excelente padrão de vida de alguns do mundo ocidental, padrão assaz prestigiado pela mídia.

Crime

Todo lucro
É um
Roubo.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

Devido à água contaminada com a qual os moradores locais, quando não sucumbem, se habitua, adoeci. Tendo sido impossível o acesso a atendimento médico naquele tempo e naquele lugar e como se estabelecia um quadro grave, arriscamos utilizar antibióticos vendidos sem embalagem para combater a infecção, pois, na ausência de farmácias, era comum haver no mercado remédios falsificados ou mesmo sem princípio ativo.

Em meio a tais circunstâncias surgiu minha oportunidade de ingressar na Religião Tradicional Iorubá, culto milenar dedicado aos orixás e aos ancestrais veneráveis. Fui iniciado primeiramente em Ifá-Orunmilá, a divindade iorubá da Sabedoria, orixá testemunha dos destinos humanos.

Com minha mãe Iyakemi e meus irmãos iorubás Olukemi Adeolá Ribeiro Salami e Adeniyi Olawale Ribeiro Salami compusemos, então, no ano de 1988, o primeiro grupo de brasileiros iniciados na Nigéria em Ifá pelo Babalaô Fabunmi Sowunmi. Posteriormente, por iniciativa de Síkírù Sàlámì, o Babalorixá King, seriam trazidos ao Brasil sacerdotes e sacerdotisas de orixás, entre os quais o Babalaô Fabunmi Sowunmi, que viria a iniciar em Ifá-Orunmilá centenas de brasileiros e europeus em nosso país,

num “território africano” alocado originalmente no bairro de Perdizes, capital de São Paulo e, posteriormente, no Oduduwa Templo dos Orixás, na cidade de Mongaguá, litoral sul do estado de São Paulo.

A iniciação em Ifá marca o ingresso nessa tradição religiosa, cujo riquíssimo *corpus* literário serve de referência para a orientação de condutas humanas, o que inclui a indicação de interdições de caráter individual, específicas para cada iniciado. Seguindo as recomendações de Ifá realizei outras cinco iniciações em solo nigeriano: Obatalá, Obaluaiê, Xangô, Oxum e Logunedé.

Os processos iniciáticos e a acolhida e dádiva do povo nigeriano deixaram em mim fortes impressões. Superada a infecção, graças também à eficaz ação antibiótica, retornei ao Brasil. Embora ainda debilitado fisicamente, trazia o axé de minhas iniciações e parte do solo africano profundamente integrado ao meu ser.

Não apenas preservei, mas ampliei e fortaleci meu vínculo com a Religião Tradicional Iorubá, sob orientação do Babalorixá King que, além do vínculo familiar (pai de dois de meus irmãos) é meu sacerdote e meu mestre. Ao longo de todos esses anos tenho sido instruído por meio de cursos realizados no Centro Cultural Oduduwa e fortalecido por meio de orientações e de outros processos iniciáticos realizados no Oduduwa Templo dos Orixás. Iniciado também em Ogum, Oxóssi, Ossaim, Erinlé, Egbé Aragbo, Egungun, Exu e Iyami Oxorongá por babalorixás e ialorixás nigerianos de Abeokutá, Ogun State, me envolvi mais e mais a cada dia com a cultura e a religião iorubás.

Mesmo sendo um homem branco, ao longo de toda a vida e com muita frequência, ao mencionar minha religião, provo o sabor amargo da segregação e do racismo, dos quais são vítimas os negros brasileiros devido à adoção, por muitos, de uma postura branca etnocentrada, que supõe uma superioridade de valores, a despeito de sua prática política perversa e de toda forma de violência exercida por muitos desses exponentes ao longo dos últimos séculos, e ainda vigentes sob a forma de um sistema desigual e corrupto.

Deformação

Desfigurei-te
Para te tornar
Semelhante a mim.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

Experimentei, e ainda experimento com frequência, o sofrimento produzido pela segregação praticada por amigos, colegas, vizinhos, alunos, enfim, pessoas de todos os segmentos sociais nos quais me insiro e que, por algum motivo, creem-se donas de alguma verdade superior, engajadas, muitas delas, em processos de perpetuação do etnocídio professado e praticado por segmentos cristãos desde o início da colonização do Brasil.

No âmbito acadêmico, concomitante com o percurso religioso descrito, ocorreu em 1996 minha primeira participação em pesquisas relativas ao tema das relações interétnicas e inter-raciais: ingressei como pesquisador no Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro - NEINB/USP, sediado no Instituto de Psicologia da USP e participei da produção coletiva de um Banco de Dados sobre o Negro Brasileiro. Outras atividades de pesquisa e de intervenção sucederam-se a esta, algumas das quais desenvolvidas no Instituto Guatambu de Cultura, ONG de Educação, Cultura e Meio Ambiente, da qual sou membro fundador. Dessas atividades decorreram alguns artigos e a apresentação de trabalhos em congressos.

Tendo ingressado em 2008 no Programa de Pós-Graduação, nível Mestrado, do Instituto de Psicologia da USP, sob orientação do Prof. Dr. Lino de Macedo, realizei o estudo intitulado *Jogo das Representações (RPG) e aspectos da moral autônoma* (2010), durante o qual retomei com novo olhar e melhores condições de análise e interpretação, parte dos dados de campo obtidos por mim durante o estudo intitulado *Roleplaying Game e inclusão social: fatores psicológicos e educacionais* (2004), realizado por ocasião da fundação dos Centros de Educação Unificada (CEUs) em São Paulo, em um desses aparelhos.

O estudo realizado no Centro Educacional Unificado (CEU) teve por objetivo averiguar se as características do *Roleplaying Game*, Jogo das Representações, então utilizado como recurso de intervenção educacional e de promoção cultural, seriam favoráveis ao exercício de diferentes aspectos capazes de ampliar as perspectivas de inclusão social dos participantes, tais como: atenção, concentração, criatividade, cooperação, solidariedade, comunicação, negociação, capacidade de solucionar problemas, empreendedorismo, entre outros.

A equipe de trabalho constituída para esse estudo fora mantida durante o período compreendido entre 2003 e 2004 graças à parceria estabelecida entre o Instituto Guatambu de Cultura; a *Lvdvs Culturalis*, ONG organizadora de cursos de formação de mestres de jogos, congressos e eventos; a Editora Devir, que apoiou financeiramente o projeto e a Prefeitura Municipal de São Paulo, que forneceu apoio logístico e divulgou essa atividade no CEU sede de realização do estudo.

Os dados oriundos da coleta de campo, realizada durante as sessões de jogo que reuniram sete adolescentes e jovens adultos frequentadores da biblioteca de um Centro Educacional Unificado (CEU) situado na zona sul de São Paulo, foram retomados no mestrado e partindo da hipótese de que o Jogo das Representações serve de contexto desencadeante de aspectos do desenvolvimento moral, conforme postulado pela Epistemologia Genética de Piaget (1932/1994), foram analisados os registros dos comportamentos cooperativos e de negociação, bem como estilos de participação em grupo e de solução de problemas, considerados categorias passíveis de análise.

Tendo ingressado no doutorado em 2016, sob a orientação da Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, passei a integrar o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE, que visa à produção coletiva de conhecimento científico. De modo coerente com as inquietações aqui mencionadas, procuro me debruçar sobre a temática do racismo e da discriminação no processo de escolarização, como forte fator de estigmatização e de exclusão social. Procuro, assim, contribuir para preencher uma lacuna na produção acadêmica da Psicologia Escolar e Educacional.

Compartilho com Souza (2010) a convicção de ser preciso criar referenciais teórico-metodológicos capazes de responder aos desafios da Educação e da Psicologia,

assim como reconheço que compete à Psicologia firmar compromisso político com a luta por uma escola democrática de qualidade. Tais necessidades exigem a substituição de abordagens adaptacionistas, mantenedoras do *status quo*, por outras, propiciadoras de uma práxis psicológica que atenda de modo satisfatório à demanda de queixas escolares e evite a produção do fracasso escolar.

À minha condição de pesquisador e supervisor de estágios em Psicologia Escolar e Educacional (PEE) e membro do Grupo de Pesquisa *Estudos Transdisciplinares da Herança Africana* (CNPq-UNIP) e da Comissão de Qualificação e Avaliação (CQA) da Universidade Paulista, associou-se minha condição de ativista social do Parque Peruche (Casa Verde, zona norte do município de São Paulo)¹. Ao falar dos peruchianos, falo de latino-americanos, nós mesmos, constituídos da mistura do sangue de muitos povos, muitas etnias, dessa gente morena, que somos nós. E para construirmos, como idealiza Gabriel García Márquez (1990), uma nova e arrasadora utopia de vida, onde ninguém decida pelos demais, até mesmo a forma de morrer, onde o amor seja verdadeiramente seguro e a felicidade possível, e onde *las estirpes condenadas a cien años de soledad*, que *no tenían una segunda oportunidad sobre la tierra* (p. 47) tenham enfim, e para sempre, novas oportunidades. Para tanto, é preciso que nos empenhemos ferozmente no trabalho contra preconceitos e discriminações, na luta pelo resgate da força e da beleza dos grupos étnico-raciais cuja amálgama nos constitui.

Por entender que a ação psicológica deva possuir caráter emancipador, ao contribuir para a formação de novos psicólogos utilizo a técnica de grupos operativos (GOs) proposta por Pichón-Rivière (1977, 1980). Sempre estimulei em meus supervisionandos a adoção de postura crítica diante da realidade sócio-econômico-política e o entendimento de ser a queixa escolar apenas o ponto de partida da ação do psicólogo escolar. Considero da maior relevância enfatizar a importância do acesso a informações sobre direitos e deveres dos cidadãos em geral e dos psicólogos em particular e estimular a adoção de uma conduta profissional ética que lhes possibilite,

¹ Sobre minha condição de ingresso e permanência como pesquisador no Parque Peruche discorro melhor ao tratar do método de pesquisa (Capítulo 4).

nas escolas em que estagiam, acolher as queixas escolares, buscando identificar brechas para o envolvimento de agentes educacionais no processo de atendimento a tais queixas.

O trabalho em GO, que inclui entre seus objetivos o de estimular o apreço pelo poder da participação e pelo valor da circulação da palavra, favorece, ainda, a constatação de que nas ações em grupo, um mais um é mais que dois. E uma das tarefas dos GOs em que se aborda a questão da queixa escolar consiste em promover o deslocamento da ênfase tradicionalmente depositada em aspectos individuais para aspectos sistêmicos. Ou seja, deslocar a ênfase depositada no aluno que fracassa (ou no professor, ou em seus pais) para a causa multifatorial do fracasso. Adotar essa ótica exige a construção de um novo olhar. Exige a ressignificação do que ocorre cotidianamente em âmbito escolar e fora dele; exige análise das políticas educacionais e pedagógicas vigentes, conhecimento das condições trabalhistas de professores e demais integrantes da escola e da família e informações sobre os diversos níveis do sistema social em que se insere cada indivíduo e cada coletivo.

É preciso que a ação dos supervisores de estágio em Psicologia Escolar e Educacional, desenvolvida em conformidade com os *Parâmetros para orientar atividades de estágio nas instituições de Ensino Superior* (Conselho Federal de Psicologia, 2013), vise à formação de profissionais críticos, cuja leitura da escolarização e das instituições escolares seja realizada com base na percepção atenta da realidade social e das políticas públicas vigentes. Supervisionando estágios de PEE e atuando em campo, constatei que muitas crianças, ainda que pertencentes à mesma classe social, recebem tratamento desigual em função de sua pertença étnico-racial. Sendo pobres, a intolerância é acentuada.

Além de supervisionar estágios de PEE realizados na zona leste de São Paulo, integrei por tempo prolongado um coletivo que desenvolve ações educacionais e culturais na zona norte. Uma dessas ações inclui, desde o início de 2012, intervenções da PEE Crítica na EEEF Ary Barroso, situada no “Quartirão Histórico”, coração do bairro. Cabe mencionar a importante atuação de estagiários de Psicologia Escolar e Educacional da Universidade Paulista, que sob a cuidadosa e responsável supervisão da Profa. Dra. Mônica Cintrão França Ribeiro, desenvolvem um respeitável trabalho nessa

escola. Outra instituição educacional – Casa da Criança – situada nas proximidades da Ary Barroso e responsável pela educação de crianças da região no contra turno escolar, recebeu em 2012 estagiários de PEE (UNIP), que atuaram sob minha supervisão. Foi então que teve início minha participação em ações sociais do bairro.

A verdadeira história deste estudo, entretanto, foi iniciada há centenas de anos, muito antes de meu nascimento, quando, para a manutenção da necessidade de capital para fomento de um socialismo de alto padrão, que ignora as demais sociedades, foram empreendidos o sequestro e o tráfico humanos, determinados por interesses dos compradores de homens, mulheres e crianças escravizados.

Sobre o processo histórico da escravidão negra nas Américas e Caribe, ouvi recentemente uma expressão nova, que me parece bem oportuna: holocausto africano. Das incontáveis histórias esquecidas e incontáveis outras histórias nunca ditas, retirarei um pequeno fragmento. Fragmento de uma realidade que somente existe para quem a habita. Descrever tal realidade talvez permita aos demais, um vislumbre das perspectivas de uma vida situada entre a invisibilidade e o nada.

Murmúrio

Pessoas esquecidas
Guardam histórias
Nunca ditas.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

O presente estudo se debruça, pois, sobre repercussões, ainda presentes na sociedade brasileira, da migração forçada de africanos, de crimes associados e decorrentes da escravidão e das condições de miséria, parte das consequências e da herança propiciadas tanto pela colonização quanto pelas políticas públicas do Brasil em seu transcurso histórico. Políticas sempre marcadas a ferro e fogo por interesses oligárquicos nacionais e internacionais e pela enorme omissão de ações voltadas ao atendimento das necessidades sociais.

Concluída esta Apresentação, na qual realizei uma breve narrativa de meu percurso pessoal e de pesquisador, passo para a Introdução desta Tese.

INTRODUÇÃO

Em meio à grave crise ética e econômica que abala o Brasil, testemunhamos condições sociais caracterizadas por alto índice de desemprego, o que, por sua vez, favorece a consolidação de diversas formas de subempregos e de trabalhos mal remunerados. Tais fatores contribuem para o aumento da violência, das migrações motivadas por escassez econômica e da intolerância à diversidade.

Clemente Ganz Lúcio (2016), sociólogo diretor técnico do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE, citando a obra *O capital no século XXI*, de Thomaz Piketty (2014), afirma que a desigualdade, causa estrutural da maioria dos problemas que enfrentamos, deve-se ao modo pelo qual se produz e distribui riqueza e renda.

Decreto

Para o povo
Basta
O pasto.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. *Alma Cibernética*, 2016, p. 46

Neste cenário, podemos inferir que há relações de causa e efeito entre essas condições e a Educação, pois o modo pelo qual se produz e distribui riqueza e renda dá origem à escassez de oportunidades de desenvolvimento e qualificação pessoal e profissional dos indivíduos, o que resulta em sua impossibilidade de ocuparem bons postos de trabalho e em perpetuação da miséria. Por outro lado, indivíduos despreparados, pouco qualificados profissionalmente, terminam por estabelecer relações de desigualdade social e econômica com outros, melhor preparados, o que afeta o sistema educacional dada a reprodução dessa dinâmica de interações em todos os níveis e âmbitos da estrutura social nos quais são estimulados os preconceitos e as práticas discriminatórias.

Lúcio chama atenção para os dados do *Relatório da Distribuição Pessoal da Renda e da Riqueza da População Brasileira*, elaborado pela Secretaria de Política Econômica do Ministério da Fazenda e disponibilizado no site desse Ministério. Realizado com base nos dados de 26,5 milhões de pessoas, num universo de 101 milhões de trabalhadores em 2014-2015, esse estudo examinou o rendimento e a riqueza (bens e direitos) por faixa de salários mínimos e por decil e centil de renda. Foi constatado que 26,7 mil pessoas ocupam o topo da pirâmide, detendo 6% de toda a renda e riqueza dos declarantes do imposto de renda. Ganhando 6.100% a mais do que a renda média dos declarantes, seu volume de riqueza (bens e direitos) mostra-se 6.450% superior à média. Tais dados comparam renda e riqueza dos declarantes do imposto de renda. Mas é preciso considerar que 75 milhões de trabalhadores não declaram imposto de renda por terem renda muito baixa. Caso fossem incluídos na comparação mencionada, teríamos certamente um índice de desigualdade bem maior.

Lúcio considera, ainda, que esses dados se referem apenas aos cadastros de pessoas físicas (CPFs), sem considerar que os ricos distribuem riqueza e renda entre membros de suas famílias, havendo, pois, concentração de renda e riqueza em núcleos familiares. Isto sem mencionar que os ricos detêm muito mais patrimônio e renda (lucro) como pessoas jurídicas e muitos deles não declaram parte relevante de sua riqueza ao Fisco. Esse autor conclui em favor de uma ação radical para intervir nesse quadro perverso e transformá-lo.

Patrono

Mantenho às minhas custas
O monstro que mais
Abomino.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

Este é o amplo contexto sócio-político-econômico do tema por mim abordado: possibilidade de sucesso escolar de negros, em meio às adversidades próprias do fracasso da sociedade, da educação e da escola.

Introdução 1.

Fracasso escolar e fracasso da escola: semeamos hoje o analfabetismo de amanhã

*As tempestades e a neve podem destruir as flores, mas não as sementes,
pois a terra as mantém aquecidas, protegidas do congelamento fatal.*
(Rabindranath Tagore)

O que está na superfície facilmente perece. Permanece o semeado em profundidade. O que nosso esforço no preparo de crianças e jovens para a vida adulta e para o exercício da cidadania vem semeando nos escolares? O que estamos semeando? Com esse questionamento introduzo este estudo. Crianças que hoje fracassam nas escolas são, potencialmente, os marginalizados de amanhã no sistema de acesso a bens e serviços. Estamos constituindo uma sociedade de analfabetos funcionais?

Encanto

Toda ilusão é doce
Enquanto se crê.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

Em 2003 Moreira, docente da Faculdade de Economia e Administração da USP, manifestou preocupação com os efeitos negativos do analfabetismo funcional que, além de implicações na esfera subjetiva, também incide sobre a produtividade da nação, dada a importância da palavra escrita na promoção individual e social. Em sua obra *Analfabetismo funcional: o mal nosso de cada dia*, esse autor compartilhou dados sobre a alfabetização no Brasil e fora dele, bem como, sobre recursos para avaliar, evitar, combater e remediar tais danos. Assinalou desvantagens sociais e econômicas, principais raízes desse mal, e constatou ser dramática a situação de analfabetismo funcional em nosso país.

A ONG Ação Educativa, uma das fontes de informação de Moreira, acompanha há anos a evolução do quadro de alfabetismo no Brasil. Em parceria com o Instituto Paulo Montenegro (IPM) implementou o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF),

por meio do qual avalia habilidades de leitura, escrita e matemática e classifica os avaliados em funcionalmente alfabetizados e analfabetos funcionais.

O Alfabetismo é definido pelo INAF como

a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. (Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018)

Nessa avaliação são considerados o letramento e o numeramento. Letramento compreende as capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem diversas conexões lógicas e narrativas; numeramento compreende as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções matemáticas.

Essa ação, realizada em parceria desde o ano 2001, vem medindo os níveis de alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos. Em material disponibilizado em 2012 na Internet sob o título *IPM e Ação Educativa* mostram a evolução do alfabetismo funcional na última década, Ana Lúcia Lima, diretora executiva do IPM, e Vera Masagão, coordenadora geral da Ação Educativa, divulgaram dados alarmantes.

Na publicação de 2012, vemos que os indivíduos testados foram classificados de acordo com as seguintes categorias: indivíduos funcionalmente alfabetizados (alfabetizados em nível pleno e alfabetizados em nível básico) e indivíduos analfabetos funcionais (alfabetizados em nível rudimentar e analfabetos). Entre os indivíduos funcionalmente alfabetizados, os alfabetizados em nível pleno leem textos longos, analisam e correlacionam conteúdos, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses, solucionam problemas matemáticos mais complexos e interpretam dados de tabelas, mapas e gráficos. Os alfabetizados em nível básico compreendem textos de média extensão, localizam informações que exigem pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas de matemática que envolvem sequências simples de operações e têm noção de proporcionalidade.

Entre os indivíduos analfabetos funcionais, os alfabetizados em nível rudimentar são capazes de localizar informações explícitas contidas em textos breves e familiares (anúncios, bilhetes), leem e escrevem números usuais e realizam operações simples (pagamento de pequenas quantias). Os analfabetos leem somente números familiares (telefones, preços). Como veremos adiante, em edições mais recentes essa classificação sofreu pequenas alterações.

Tendo avaliado o alfabetismo da população ao longo da década passada (2001-2011), essas organizações (AE/IPM) constataram que o percentual da população funcionalmente alfabetizada subiu de 61% (2001) para 73% (2011), o que indica ter havido redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e incremento do nível básico de alfabetização. No entanto, o percentual de plenamente alfabetizados permaneceu praticamente inalterado: somente 26%, ou seja, um em cada quatro brasileiros demonstrou plena capacidade de leitura, escrita e matemática, fatores indispensáveis para a inserção na sociedade letrada (Tabela Intr.1).

Segundo o Censo do IBGE 2000 e do PNAD 2009, ao longo da década 2000-2010 a porcentagem de brasileiros com ensino médio ou superior passou de 32% a 49%, ou seja, cerca de 30 milhões de brasileiros incluíram-se nesse montante (Tabela Intr. 2).

Observemos atentamente, a seguir, os dados reunidos nas referidas tabelas:

Tabela Intr.1 - Evolução do Indicador de Alfabetismo da População de 15 a 64 anos (2001-2002 e 2011)

Níveis	2001-2002	2011
Analfabeto	12%	6%
Alfabetizado Rudimentar	27%	21%
Alfabetizado Básico	34%	47%
Alfabetizado Pleno	26%	26%
Analfabeto, Alfabetizado Rudimentar e Analfabeto funcional	39%	27%
Alfabetizado Básico e Pleno e Alfabetizado funcionalmente	61%	73%
Base 2002		

Fonte: INAF BRASIL 2001-2011. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 28 ago. 2017

Tabela Intr.2 - Escolaridade da População (15-64 anos) no Brasil / IBGE

Escolaridade	Censo 2000	PNAD 2009
Sem escolaridade	10%	9%
Ensino Fundamental I	30%	18%
Ensino Fundamental II	28%	24%
Ensino Médio	24%	35%
Ensino Superior	8%	14%
Total	100%	100%

Fonte: Censo Populacional IBGE e PNAD 2009. Fonte: INAF BRASIL 2001-2011. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 28 ago. 2017

Magnífico resultado! Mas os dados do INAF obtidos no mesmo período indicam que a esses resultados não correspondem ganhos equivalentes no domínio de habilidades de leitura, escrita e matemática: somente 62% de indivíduos que completaram o ensino superior são classificados como plenamente alfabetizados, ou seja, temos um contingente de 38% de graduados no ensino superior que não estão plenamente alfabetizados. Analisando dados relativos ao ensino médio, o INAF constata que somente 35% de indivíduos que completaram o ensino médio estão plenamente alfabetizados, ou seja, temos um contingente de 65% de graduados no ensino médio que não estão plenamente alfabetizados. Tais dados, de fato alarmantes, conduzem à constatação de que, embora necessária, a política de ampliação quantitativa da escolarização não é suficiente.

Apenas 8% dos brasileiros apresentam plenas condições de compreender e de se expressar de modo a serem compreendidos. A análise dos dados por segmentos populacionais confirma a correlação entre renda familiar e nível de (an)alfabetismo: os índices de alfabetismo aumentam à medida que aumenta a renda familiar, ou seja, confirma a relevância da variável “classe social” no sucesso escolar. Confirma outro dado sobejamente conhecido: ao longo da referida década (2001-2010) a proporção de indivíduos funcionalmente alfabetizados atingiu (utilizado o jargão do IBGE) 80% no segmento de indivíduos brancos, 69% no de pardos e 64% no de pretos.

Em edição mais recente, com base em dados coletados entre fevereiro e abril de 2018 sob a coordenação da Ação Educativa e do Instituto Paulo Montenegro, o IBOPE

Inteligência realizou nova coleta de informações. Contou com aporte de recursos advindos da parceria que envolveu novos participantes: o IBOPE Inteligência, a família Montenegro, a Fundação Itaú Social, o Instituto C&A e a Fundação Roberto Marinho. A gestão do projeto foi realizada pela Conhecimento Social – estratégia e gestão.

De 2001 a 2005 os levantamentos haviam sido realizados anualmente, alternando o foco entre leitura/escrita e matemática. A partir de 2007, já incorporados novos métodos, tornou-se possível integrar dados do letramento e do numeramento em um único banco de itens e uma única escala de proficiência, o que permitiu estabelecer intervalos mais longos entre os levantamentos, resultando disso as edições de 2009, 2011, 2015 e 2018.

Para melhor dimensionar os resultados, em 2015, a escala de interpretação de resultados do INAF foi reestruturada: os quatro níveis de Alfabetismo originalmente definidos (alfabetizados em nível pleno; alfabetizados em nível básico (funcionalmente alfabetizados); alfabetizados em nível rudimentar e analfabetos (analfabetos funcionais)) foram reorganizados em cinco níveis para possibilitar uma discriminação mais acurada dos segmentos e para melhor descrever as práticas que caracterizam esses grupos: Analfabeto, Alfabetizado em nível Rudimentar, Elementar, Intermediário e Proficiente. O Quadro Intr.1, apresentado a seguir, reúne informações sobre as práticas que caracterizam os níveis de alfabetismo.

Quadro Intr.1 - Níveis de alfabetismo e práticas que os caracterizam

Níveis de Alfabetismo	Práticas que caracterizam os Níveis de Alfabetismo
Analfabeto	♣ Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela consiga ler números familiares (de telefone, preços etc.).

Níveis de Alfabetismo	Práticas que caracterizam os Níveis de Alfabetismo
Rudimentar	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. ♣ Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor. ♣ Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida. ♣ Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação etc.) pelo nome ou função.
Elementar	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. ♣ Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros). ♣ Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. ♣ Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).

Níveis de Alfabetismo	Práticas que caracterizam os Níveis de Alfabetismo
Intermediário	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. ♣ Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas). ♣ Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares com o reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum. ♣ Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação
Proficiente	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. ♣ Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). ♣ Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

Fonte: Inaf BRASIL 2018. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019

Os resultados obtidos ao longo de mais de uma década mostram que a significativa redução do número de Analfabetos - de 12%, em 2001-2002 para 4% em 2015, foi seguida de novo aumento em 2018. Apenas 7 entre 10 brasileiros entre 15 e

64 anos podem ser considerados Funcionalmente Alfabetizados conforme a estimativa de 2018. A proporção de brasileiros entre 15 e 64 anos com, no máximo, os 4 ou 5 primeiros anos do Ensino Fundamental passou de 40% em 2001-2002 para 21% em 2018; a proporção dos que ingressaram ou concluíram o Ensino Médio passou de 24% para 40% e a proporção dos que chegaram, concluíram ou superaram o Ensino Superior passou de 8% para 17%.

A escolaridade foi confirmada como a principal condição de Alfabetismo: mais alta a escolaridade, maior a proporção de pessoas nos níveis mais altos da escala INAF. Entretanto, uma significativa proporção de pessoas chega ao Ensino Médio e ao Superior sem haverem atingido os níveis mais elevados da escala de Alfabetismo: 13% dos indivíduos que chegam ou concluem o Ensino Médio podem ser caracterizados como Analfabetos Funcionais e apenas 45% situam-se nos dois níveis mais altos das escalas de Alfabetismo do INAF, evidenciando que o fato de terem frequentado escola não lhes assegurou a aquisição de habilidades suficientes para fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos da vida cotidiana. Quanto àqueles que ingressaram ou concluíram o Ensino Superior, 96% são considerados Funcionalmente Alfabetizados, mas apenas 34% (um terço) dos que atingem o nível superior podem ser considerados Proficientes.

Campo

Costumava
Enxergar sempre
Até onde
Podia ver.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

Da análise do Alfabetismo por variáveis demográficas, recortando a referente ao item Raça/Cor, os resultados do INAF 2018 mostram que do total de respondentes 44% se declararam pardos, 31% brancos, 19% pretos e 4% amarelos ou indígenas. Os autores enfatizam que essas proporções refletem uma crescente tendência de ampliação da

autoclassificação como pardos ou pretos, pois, em 2018 a proporção de autodeclarados brancos caiu de um patamar superior a 40% para 31%; a proporção de autodeclarados pardos (44%) confirmou-se como maioria da população e dos autodeclarados pretos atingiu por primeira vez o patamar de 19%.

Quanto à escolaridade, o INAF 2018 confirma a desigualdade entre os segmentos étnico-raciais, ou seja, reafirma que os níveis de escolaridade da população negra (pretos e pardos) são mais baixos do que os da população branca: dos brasileiros de 15 a 64 anos, não têm nenhuma escolarização 3% dos autodeclarados brancos e 8% dos autodeclarados pretos; se declaram Analfabetos 4% dos autodeclarados brancos e 18% negros (7% autodeclarados pardos e 11% autodeclarados pretos); foram considerados Funcionalmente Alfabetizados 77% dos brancos, 70% dos autodeclarados pardos e 65% autodeclarados pretos; entre os considerados Analfabetos Funcionais, dois terços (67%) eram pretos ou pardos; atingem ou superam o nível Superior 25% dos autodeclarados brancos e 12% dos autodeclarados pretos; entre os que estão no nível Proficiente, 49% dos autodeclarados brancos.

Em relação aos níveis de Alfabetismo por cor/raça, o INAF 2018 reuniu dados nas Tabelas Intr.3 e Intr.4 apresentadas a seguir.

Tabela Intr..3 - Distribuição da população por grupos de Alfabetismo e cor/raça (% por cor/raça)

		BASE	Branca	Preta	Parda	Outras
	BASE	2002	630	390	871	111
Analfabeto		8%	4%	11%	7%	25%
Rudimentar		22%	19%	34%	37%	31%
Elementar		34%	32%	11%	7%	25%
Intermediário		25%	27%	25%	23%	20%
Proficiente		12%	18%	6%	10%	4%
TOTAL		100%	100%	100%	100%	100%
Analfabetos Funcionais		29%	23%	35%	30%	46%
Funcionalmente Alfabetizados		71%	77%	65%	70%	54%

Fonte: Inaf BRASIL 2018. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relato-C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019

Tabela Intr.4 - Distribuição da população por níveis de Alfabetismo e cor/raça
(% por níveis de Alfabetismo)

		BASE	Branca	Preta	Parda	Outras
	BASE	2002	630	390	871	111
	Analfabeto	100%	17%	22%	46%	5%
	Rudimentar	100%	27%	34%	37%	31%
	Elementar	100%	29%	19%	47%	5%
	Intermediário	100%	35%	19%	41%	4%
	Proficiente	100%	49%	10%	39%	2%
	TOTAL	100%	31%	19%	44%	6%
	Analfabetos Funcionais	100%	24%	23%	44%	9%
	Funcionalmente Alfabetizados	100%	34%	18%	43%	4%

Fonte: Inaf BRASIL 2018. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019

A pertença de um indivíduo a determinada classe socioeconômica e/ou a determinado segmento étnico-racial é forte determinante de seu fracasso ou sucesso escolar. Isto sela destinos no que diz respeito às posteriores oportunidades no mercado de trabalho. Os filhos e netos dos cidadãos de “segunda, terceira ou quarta categoria”, dos quais cuidamos nos “criadouros escolares”, terão boas chances de perpetuar o estigma e a condição de inferioridade de seus antepassados.

E se, como diz Tagore (citado em epífrase), sementes são mais duradouras do que flores, quão alarmante é o fato de estarmos lançando sementes assim frágeis, pouco saudáveis, em terrenos malcuidados, abandonados alguns, que são as crianças advindas de classes populares e, ainda mais, as oriundas de famílias de origem africana e indígena. Este quadro tende a se agravar com a atual e formidável mobilidade migratória de coletivos humanos em busca de condições de sobrevivência ou de desenvolvimento social.

Com base no acima exposto e situado no âmbito de debates sobre ações emancipadoras da PEE e dos debates sobre relações étnico-raciais no Brasil, formulei a seguinte questão: convencidos de que a pertença étnico-racial se inclui entre os fatores de produção do fracasso escolar, cabe perguntar que especificidades da trajetória escolar

de crianças pertencentes ao segmento populacional de negros podem favorecer a conquista de sucesso escolar, apesar das adversidades enfrentadas por essas crianças?

Juízo

Melhor seria
Considerar o que
Não se pondera.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

Reconheço o fato de haver produção insuficiente de estudos sobre as relações entre escolaridade e pertença étnico-racial, ou seja, de ser ainda escasso o interesse de pesquisadores da Psicologia por temas que privilegiem, ou pelo menos incluam, o recorte étnico-racial no conjunto de desafios a serem enfrentados pela PEE.

Aspiro pela possibilidade de vislumbrar novos caminhos para a melhoria da educação escolar brasileira e para a adoção de práticas educacionais inclusivas e libertadoras. Impulsionado por essas aspirações e pelo desejo de contribuir com subsídios para debates sobre a formação de psicólogos e sua atuação na área educacional, estabeleço como objeto deste estudo a escolarização em nível universitário de negros e como objetivo geral compreender as condições sociais e históricas da escolarização universitária de negros, visando produzir novos subsídios para a práxis da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) neste campo. Para tanto, o lócus da pesquisa é o Parque Peruche, território negro incrustado na Zona Norte da capital de São Paulo. A pesquisa apresenta como objetivo específico descrever peculiaridades do sucesso escolar de negros, a despeito dos fatores desfavoráveis histórica e socialmente impostos a eles. Como estratégia metodológica foi adotada a pesquisa de perspectiva etnográfica.

Santos (2018), integrante, como eu, do Grupo de Pesquisa Estudos Transdisciplinares da Herança Africana (CNPq-UNIP), assim explicita o objetivo de sua pesquisa de mestrado, também realizada no Parque Peruche:

A pesquisa visou aprofundar interações e diversificar lugares de memórias negras na cidade, na tentativa de fortalecer imaginários culturais afrodiaspóricos, como a ética comunitária, as cosmovisões e os repertórios culturais herdados e ressignificados que sinalizam permanências de Áfricas entre nós (Santos, 2018, p. 14).

Compartilho a postura assumida por esse autor, que não persegue o objetivo de documentar “resquícios ou sobrevivências residuais do que sobrou de Áfricas nas práticas de vida das(os) moradoras(es) do Parque Peruche e entorno” (p. 14), mas, sim, identificar conteúdos culturais herdados e ressignificados (grifo meu). Tal postura advém da constatação de que o processo de constituição de identidades negras positivamente afirmadas associa às africanidades herdadas dos antepassados e fielmente preservadas nos coletivos negros, outros fatores, próprios da complexa e exigente dinâmica espaço-temporal e social do tempo presente.

Quanto à justificativa para a realização deste estudo, devo dizer que o considero academicamente relevante por contribuir para preencher a lacuna teórica relativa ao tema das relações étnico-raciais no âmbito da PEE. Sua relevância social consiste no questionamento relativo à hegemonia do segmento branco e às relações injustas estabelecidas entre segmentos populacionais, injustiça essa, responsável pelo difícil acesso de não-brancos aos bens e serviços e sua impossibilidade de exercer plenamente a cidadania à qual têm direito garantido pela Constituição Brasileira.

A Psicologia não pode se omitir: deve participar da construção de identidades não-brancas positivamente afirmadas para que todos possam ser sujeitos da História. Estereótipos negativos de negros, presentes no imaginário coletivamente compartilhado, demandam transformação para que a imagem de todos seja positiva e seu conceito pessoal elevado. Mudanças individuais contribuem para o justo exercício dos direitos e deveres de cidadania e para o progresso da nação.

Os capítulos desta Tese foram organizados conforme descrito a seguir.

No Capítulo 1 - *Fundamentação Teórica* - foram considerados os seguintes eixos temáticos: (1) Compromisso da Psicologia com as relações étnico-raciais; (2) Etnopsicologia, Psicologia da Libertação e Educação para a Diversidade; (3) Psicologia Escolar e Educacional Crítica e Ação Psicológica Emancipadora; (4) Desafios para uma educação emancipadora em sociedades capitalista; (5) Formação de educadores e de psicólogos educacionais e escolares e efeitos do (des)preparo de formadores das novas gerações e (6) Da denúncia ao anúncio: novas perspectivas em Psicologia Escolar e Educacional.

No Capítulo 2 - *Negro e educação: alguns (lastimáveis) dados históricos e algumas conquistas* - foram considerados os seguintes eixos temáticos: (1) Presença africana no Brasil; (2) A recente inclusão das questões étnico-raciais na história da educação; (3) Relações étnico-raciais na escola: uma história de desigualdades e injustiças; (4) Promovendo igualdade racial em espaços de ensino-aprendizagem; (5) Estratégias de enfrentamento das desigualdades étnico-raciais; (6) Discriminação e seu enfrentamento por meio de ações afirmativas; (7) Ação afirmativa na esfera educacional; (8) Ação afirmativa no ensino superior e (9) O IDH da população negra brasileira.

No Capítulo 3 - *Racismo na escola: reflexos no cotidiano escolar do modelo brasileiro de relações étnico-raciais* - foram considerados os seguintes eixos temáticos: (1) Introduzindo a temática do racismo na escola; (2) Sobre a construção social da noção de raça; (3) Pobreza e exclusão social no Brasil.; (4) Racismo: conceitos fundamentais; (5) Dados históricos e direitos de crianças e adolescentes; (6) Produção da Psicologia Brasileira; (7) Psicologia e direitos de crianças e adolescentes na promoção da igualdade racial e (8) Sobre a Liberdade de Crença.

No Capítulo 4 - *O Parque Peruche, Território Negro* - foram considerados os seguintes temas: (1) Conformação dos Territórios Negros em São Paulo: detalhes de uma história de exclusão; (2) O Parque Peruche e (3) Escolaridade no Peruche.

No Capítulo 5 - *Sobre o Método* - foram abordados os seguintes temas: (1) Estar em campo é usufruir do luxo de conviver com pessoas - O pesquisador no Parque Peruche; (2) Sobre a relação pesquisador-participante - Pierre Bourdieu: a perspectiva sociológica da relação pesquisador-participante; (3) Marie-Christine Josso e Ecléa Bosi:

as perspectivas educacional e psicológica; (4) Os interlocutores; (5) Observando, ouvindo e proseando: o registro de narrativas biográficas dos entrevistados que, sempre associadas a experiências comunitárias do Parque Peruche, relembram fatos importantes de suas trajetórias, com especial destaque às vivências escolares e educacionais e (6) Interpretação dos fatos.

No Capítulo 6 - *Resultados da Investigação* - foram contemplados os seguintes aspectos: (6.1) Síntese dos dados de campo, com (6.1.1) Apresentação dos entrevistados e suas trajetórias familiares e escolares; (6.2) Breves comentários sobre os dados de campo, compreendendo (6.2.1) Determinantes da interrupção ou impossibilidade de avançar nos estudos; (6.2.2) Maiores adversidades enfrentadas ao longo do percurso de formação; (6.2.3) Ampliação das perspectivas de progresso econômico graças aos títulos universitários; (6.2.4) Nível de formação que deseja oferecer à(o)s filha(o)s e à(o)s neta(o)s; (6.2.5) Ocorrências de ação discriminatória étnico-racial ao longo das trajetórias educacionais (ensino fundamental, médio e superior) vividas pela(o)s entrevistada(o)s ou por ela(e)s testemunhadas; (6.2.6) Impacto das experiências de discriminação étnico-racial sofridas pela(o)s entrevistada(o)s e suas consequências; (6.2.7) Fatores favoráveis à formação educacional de negros e negras. Algumas facilidades encontradas; (6.2.8) Fatores desfavoráveis à formação educacional advindos da pertença étnico-racial. Dificuldades enfrentadas; (6.2.9) Sobre o sucesso escolar de negros em território negro de São Paulo (SP). Informações e considerações complementares para melhor abordagem do tema, tendo em vista que o racismo na Educação é fator limitante do desenvolvimento acadêmico; (6.2.10) Impressões da(o)s entrevistada(o)s sobre o Parque Peruche.

No Capítulo 7 - *Discussão dos Dados de Campo* - foram contemplados os seguintes aspectos: (7.1) Síntese dos dados de campo, com (7.1.1) Fatores preponderantes nos esforços pela conquista de sucesso escolar; (7.2) Tecendo algumas considerações sobre os dados de campo; (7.3) O racismo vai à escola: reflexos no cotidiano escolar do modelo brasileiro de relações étnico-raciais; (7.4) Os dados de campo sob o olhar da Psicologia, compreendendo (7.4.1) Sob a ótica de Enrique Pichón-Rivière; (7.4.2) Sob a ótica de Alfredo Moffatt; (7.4.3) Sob as óticas de Ignacio Martín-Baró e Ignacio Dobles Oropeza.

No Capítulo 8 - *Considerações Finais* – foi realizada uma breve síntese da pesquisa, com a retomada e a articulação de seus componentes: objeto da pesquisa, objetivos e caminhos da pesquisa, principais resultados e perspectivas futuras.

Seguem-se a estes capítulos as Referências e os Apêndices.

Concluída esta Introdução, passemos agora ao Capítulo 1, no qual estão reunidos os principais elementos da fundamentação teórica deste estudo.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objeto de estudo desta tese situa-se na interface da Etnopsicologia com a Educação. Ao considerar os fenômenos psicológicos, a Etnopsicologia, resultante da interação disciplinar da Etnologia com a Psicologia, confere importância a determinantes históricos, socioculturais, políticos e econômicos. Retomo aqui elementos do trabalho *Etnopsicologia, Psicologia da Libertação e Educação para a Diversidade*, elaborado por mim em coautoria com Ronilda Iyakemi Ribeiro (RIBEIRO; FRIAS, 2019) e apresentado no I Simpósio Nacional de Etnopsicologia (USP-Ribeirão Preto, 10 a 12 de novembro de 2016)². No referido trabalho, assinalamos que no Dicionário Aurélio a etnologia é descrita como “ramo da Antropologia que estuda a cultura dos chamados povos naturais” ou “estudo e conhecimento, sob o aspecto cultural, das populações primitivas”. Ora, as expressões *povos naturais* e *populações primitivas* supõem um padrão de normalidade com base no qual são valorizadas certas formas de organização sociocultural em detrimento de outras e se incluem entre as classificações realizadas por estudiosos que utilizam um suposto padrão de normalidade ao olharem “de fora” indivíduos/grupos-objeto.

Classificações assim equivocadas são igualmente encontradas em diversas correntes da Psicologia que propõem uma ótica de observação de indivíduos e de grupos baseada em padrões de normalidade não generalizáveis. No entanto, isto não significa que tenha havido omissão total da Psicologia diante do racismo e suas manifestações. Recorro a Frias (2019), que em sua tese de doutorado incluiu um levantamento histórico que, tendo por fonte estudiosos atuais do tema, evidencia esse fato. Os principais dados reunidos e enriquecidos por Frias, acham-se parcialmente reproduzidos na sessão 1.1 deste capítulo, apresentada a seguir.

² Simpósio organizado e coordenado por José Miguel Henriques Bairrão, coordenador do Grupo de Pesquisa *Etnopsicologia* (USP-CNPq) e líder do *Laboratório de Etnopsicologia* do Departamento de Psicologia da FFLC-RP, USP.

1.1. Compromisso da Psicologia com as relações étnico-raciais

Santos, Schucman e Martins (2012) registram que nas décadas de 1930 e 1940 a Psiquiatria brasileira investigou a distribuição étnico-racial das doenças mentais. O debate sobre raça-etnia e nação viria a intensificar-se entre 1930 e 1950, período durante o qual Arthur Ramos, Raul Briquet e Donald Pierson promoveram cursos acadêmicos de Psicologia Social no Brasil. A Tabela 1.1 apresentada a seguir reúne dados dos principais marcos históricos do pensamento psicológico brasileiro sobre raça-etnia, nas décadas 1930-1970.

Tabela 1.1 - Principais marcos históricos do pensamento psicológico brasileiro sobre raça-etnia nas décadas 1930-1970

Ano	Publicação	Autor
1935	Psicologia Social	Raul Briquet
1936	Introdução à Psicologia Social	Arthur Ramos
1945	Branços e pretos na Bahia: estudo de contato racial	Donald Pierson
	Estudo de Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em S. Paulo	Virgínia L. Bicudo
1950	Aceitação de grupos nacionais, grupos “raciais” e grupos regionais em São Paulo	Carolina M. Bori
	Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros	Dante M. Leite
1951	Comparação entre os resultados de um teste de nível mental aplicado em diferentes grupos étnicos e sociais	Aniela M. Ginsberg
1953	Atitudes de alunos de grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas	Virgínia L. Bicudo
1954	O Caráter Nacional Brasileiro: História de uma Ideologia	Dante M. Leite
1955	Atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor	Aniela M. Ginsberg
	Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo	Virgínia L. Bicudo; Aniela M. Ginsberg
1966	Psicologia Diferencial	Dante M. Leite
1972	O Desenvolvimento da Criança: Leituras Básicas	Dante M. Leite
1979	Estudo psicanalítico dos rituais afro-brasileiros	Ernesto La Porta

Fonte: FRIAS, R. R. (2019)

Além dos pesquisadores incluídos na tabela acima, outros estudiosos tiveram por interesse as relações étnico-raciais no Brasil. Remeto os estudiosos particularmente interessados por aspectos históricos da produção acadêmica sobre o tema das relações étnico-raciais ao levantamento realizado por Janaína Damasceno Gomes (2013) que, em *Os segredos de Virgínia*, contempla o período compreendido entre as décadas de 1930 e 1950, durante qual foram produzidos os trabalhos de Oracy Nogueira, Guerreiro Ramos e Luís de Aguiar Costa Pinto. Particularizaram aspectos históricos da produção da Psicologia sobre o tema em questão, Santos, Schucman e Martins (2012), em *Breve historico del pensamiento psicologico brasileño sobre relaciones étnico-raciales*, artigo publicado em *Psicologia: Ciência e Profissão*. Contemplando o período compreendido entre as décadas de 1930 e 1960, estes autores particularizam o tema da formação sociocultural das diferenças na Psicologia brasileira, cujo debate teve por principais expoentes Dante Moreira Leite, Virgínia Leone Bicudo e Aniela Meyer Ginsberg, desconstruiu o determinismo biológico das raças, configurando novos saberes sobre as relações étnico-raciais. Em período posterior, viriam compor esse quadro de pesquisadores Jurandir Freire Costa, Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento e Edith Pizza, que realizaram estudos sobre branqueamento.

Etnia

O negro
Passa em
Branco.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

Quanto às primeiras publicações realizadas fora do Brasil é importante destacar as produzidas por Otto Klineberg - *Racial Attitudes* (1944) para o inquérito *An American Dilemma*, de Gunnar Myrdal; *Negro intelligence and selective migration*

(1935) e *Race Differences* (1935). No prefácio de *UNESCO International Social Science Bulletin* (1950) esse autor apresentou como justificativa para pesquisar as relações étnico-raciais no Brasil a necessidade de investigar as tensões provocadas por elas e a carência de termos e técnicas capazes de descrevê-las e avaliá-las e nesse mesmo número publicou *Race differences: the presente position of the problem* em que discorreu sobre diferenças psicológicas entre grupos étnico-raciais. Em *Race Prejudice as revealed in the study of Racial Situations*, publicado no boletim da UNESCO (1950), caracterizou o Brasil como um país no qual as relações étnico-raciais são repletas de conflitos e negatividade (GOMES, 2013).

Nas iniciativas coletivas ocorridas no âmbito da Universidade de São Paulo cabe mencionar o Núcleo de Pesquisa para o Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES-USP), que coordenado por Carolina Bori, desenvolveu projetos sobre educação e relações étnico-raciais e o Núcleo de Apoio à Pesquisa em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro - (NEINB-USP), que sediado inicialmente no Instituto de Psicologia, foi coordenado por Iray Carone e posteriormente por Ronilda Ribeiro. Das reuniões semanais participavam pesquisadores do corpo docente da USP e de outros locais, com diversos níveis de formação. Da sua ação nos primórdios resultaram mestres e doutores que atualmente ocupam cargos de docentes, pesquisadores, orientadores de pesquisas e coordenadores de grupos de pesquisa voltados a essa temática, como as educadoras Denise Maria Botelho, Eliane dos Santos Cavalleiro e Elisa Larkin Nascimento, o jornalista Juarez Tadeu de Paula Xavier e os psicólogos Alessandro de Oliveira dos Santos e Ricardo Franklin Ferreira.

As produções da Psicologia relativas aos negros e às religiões de matrizes africanas foram pouco a pouco se intensificando. Remeto a Schucman, Nunes e Costa (2015) os estudiosos particularmente interessados por essa temática. Estes autores constataram que os cinco Programas de Pós-Graduação do IPUSP, inaugurados em 1970, sediaram 2.916 teses e dissertações até maio de 2012, 15 das quais abordaram os temas raça e racismo (menos de 0,5% do total). Das cinco áreas de concentração dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia do IPUSP - Neurociências e Comportamento (NEC), Psicologia Clínica (PSC), Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PSA), Psicologia Experimental (PSE) e Psicologia Social e

do Trabalho (PST) - somente em três (PSA, PST e PSC) foram desenvolvidos trabalhos sobre raça-etnia, racismo e relações étnico-raciais, ou suas variações temáticas, como branquitude, identidade negra e movimento negro. 10 dos 15 trabalhos foram produzidos no PSA. Esses autores destacam que 10% dos 110 docentes ativos no IPUSP orientaram estudos voltados ao tema, sendo que apenas duas docentes realizaram isso mais de uma vez. Após uma cuidadosa leitura do pouco material disponível na biblioteca do IPUSP, esses autores o classificaram em três categorias: denúncias de racismo (Oliveira, 1998; Silveira, 2002; Martins, 2009; Nunes, 2010); modos de subjetivação do racismo (Bento, 2002; Schucman, 2012; Nascimento, 2000; Nogueira, 1998; Miranda, 2004; Costa, 2012); e estratégias de superação do racismo (Souza, 1991; Ferreira, 1999; Oliveira, 2001; Pinto, 2001; Scandiucci, 2005).

Quanto à prática profissional dos psicólogos, o Sistema Conselhos de Psicologia, constituído pelo CFP e pelos CRPs, assumiu o compromisso de combater o racismo por meio da criação de um grupo de trabalho em dezembro de 2012, do Código de Ética de Psicólogos e Psicólogas³ e da Resolução CFP nº 18/2002⁴, que estabelece normas de atuação profissional. Santos et al (2015) relatam que em resposta a demandas do movimento negro para combater o racismo, o preconceito e a discriminação foi produzida pelo Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) em 2017 a obra *Relações Raciais: Referências Técnicas para a Prática da(o) Psicóloga(o)*⁵. Este órgão do Sistema Conselhos de Psicologia (CFP e CRPs) foi criado em 2006 para promover a qualificação profissional de psicólogas/os que atuam nas diversas políticas públicas.

O Grupo de Trabalho Psicologia e Relações Raciais, da Comissão de Direitos Humanos do Conselho Regional de Psicologia da Bahia, se propõe no Guia de Referências em Psicologia e Relações Raciais (2010) a consolidar as relações étnico-raciais no discurso psicológico. Considera fundamental enfrentar desigualdades sociais e étnico-raciais e promover direitos humanos, com enfoque nas dimensões subjetivas e sócio-históricas do racismo. A obra indica produções da Psicologia, como livros, artigos,

³ <[https://site.cfp.org.br › uploads › 2012/07 › codigo-de-etica-psicologia](https://site.cfp.org.br/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia)>.

⁴ <[https://site.cfp.org.br › wp-content › uploads › 2002/12 › resolucao2002_18](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18)>.

⁵ <<https://site.cfp.org.br/publicacao/relacoes-raciais-referencias-tecnicas-para-pratica-dao-psicologao/>>.

trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, leituras complementares, sites, filmes, documentários e documentos.

Os efeitos psicossociais do racismo moldam condutas, pensamentos e sentimentos que diferenciam discriminados de discriminadores. As vítimas podem sentir-se responsáveis pelo sofrimento vivido, e mesmo inferiores ou inumanos. Os danos à saúde psíquica incluem dor, angústia, pânico, insegurança, culpa, autocensura, rigidez, solidão, alienação, negação de si, dependências químicas, síndromes e loucuras.

A promoção da igualdade, a inclusão e a reparação, se fosse possível reparar o mais prolongado genocídio da humanidade e seus efeitos, passam por índices socioeconômicos e educacionais e processos de reconstrução de subjetividades. Talvez um desafio da saúde mental seja provar que a discriminação étnico-racial existe e quem a denuncia não está louco, nem se coloca na posição de vítima (SANTOS; FERNANDES, 2016).

Mais recentemente Martins, Santos e Colosso (2013) analisaram 41 artigos de periódicos nacionais publicados entre 2000 e 2009 para oferecer um panorama das relações étnico-raciais no Brasil. Para os autores essas relações são objeto de investigação especialmente da Psicologia Social, que incorporou a noção de raça como categoria de análise na compreensão de diferenças, discriminações e desigualdades. Eles definem os seguintes eixos temáticos de estudo: novas formas de compreensão do preconceito; racismo: história e ideologia; identidade étnico-racial e manifestações culturais; e recepção da promoção da igualdade étnico-racial pela sociedade. Interessante perguntar se o desenvolvimento de pesquisas em torno desses eixos temáticos contribuirá para as reflexões desenvolvidas no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional.

1.2. Etnopsicologia, Psicologia da Libertação e Educação para a diversidade

Assumindo postura antagônica à hegemônica, encontramos, entre outros, os argentinos Enrique Pichón-Rivière (1907-1977), primeiro representante da etnopsiquiatria na América Latina, e seus discípulos, entre os quais José Bleger (1922-1972), Rodolfo Bohoslavsky (1942-1977) e Alfredo Moffatt (1934); Ignacio Martín-

Baró, o espanhol radicado em El Salvador (América Central), responsável pela formulação de uma psicologia social por ele denominada Psicologia da Libertação (PL) e o costa-riquenho Ignacio Dobles Oropeza. Este autor, considerando o produzido durante mais de três décadas, se propõe a discutir a relação entre o que foi construído como campo da psicologia comunitária latino-americana e a perspectiva da Psicologia da Libertação, derivada dos escritos e da obra de Martín-Baró. Enfatiza a importância da adoção de uma perspectiva ético-política para a Psicologia Comunitária Latino-Americana, como a sugerida pela Psicologia da Libertação. Minha compreensão de sujeito e de Psicologia é fortemente influenciada por esses pensadores.

Enrique Pichón-Rivière e Alfredo Moffatt

Pichón-Rivière descreve o sujeito como emergente de uma trama complexa de relações sociais em que ocorrem internalizações recíprocas (vínculos) e relações sociais (nexos). O indivíduo é descrito como locomovendo-se num drama interno e participando de vários dramas externos. Aqueles com quem se relaciona inscrevem-se em sua interioridade e as múltiplas experiências promovem um progressivo processo de internalizações. As múltiplas *imago*, originadas de múltiplos objetos internalizados articulam-se num sistema interno que compreende habitat e grupo internos, isto é, um cenário e, nele, personagens em relação, segundo um *script* ou argumento, como numa obra teatral.

O fato de os personagens internos não serem estáticos e de interagirem justifica a denominação “grupo interno”. No cenário interno reconstrói-se a realidade externa, com maior ou menor grau de distorção, já que o sujeito transforma dados da realidade externa ao interpretar a experiência: configura-se, assim, a trama argumental interna (argumento interno). Nos grupos as pessoas compartilham tempo, lugar e campo psicológico. Articulam emoções, vivências e ideias. Pichón-Rivière define grupo como

um conjunto restrito de pessoas que, ligadas por constantes de tempo e espaço e articuladas por mútua representação interna, se propõe, de forma explícita ou implícita, consciente ou não, uma tarefa, um objetivo, que constitui a finalidade do grupo. (1977, p. 32)

Os integrantes de um grupo interagem por meio de um complexo mecanismo de atribuição e assunção de papéis. A mútua representação interna (internalização recíproca) é processo por meio do qual cada integrante do grupo reconstrói em sua interioridade a trama de relações de que participa.

Moffatt (1984), por sua vez, em seu *livro Psicoterapia do Oprimido - ideologia e técnica da psiquiatria popular*, analisa o esquema ideológico nutridor da dicotomia civilização-barbárie, fórmula, segundo ele, utilizada pelos centros de colonização ideológica para negar e reprimir a identidade cultural e histórica dos povos subordinados. Segundo esse autor, pessoas “decapitadas culturalmente” são necessariamente despersonalizadas; e são desqualificadas quando submetidas a intervenções de educação e saúde que desconsideram as crenças e expressões culturais pelas quais reconhecem a si mesmas.

Situado no âmbito da saúde mental, Moffatt enfatiza que na relação clássica de um psiquiatra com seu cliente, o senhor ordena a seu servo que se cure, mas não o resgata para aquilo que ele é, com seu povo, seus valores, seus mitos. Tais curas, processadas com base em valores e normas cultas, colonizantes, promovem o “decapitar cultural” dos atendidos e tal dinâmica clínica é, a meu ver, perfeitamente transferível para a área educacional. As constatações de Moffatt são válidas para toda a América Latina, nela incluído o Brasil, onde facilmente se reconhece a polaridade civilização-barbárie e a polaridade sociocultural brancos/não-brancos, tanto no âmbito educacional quanto nos âmbitos do trabalho e da saúde.

Ignácio Martín-Baró

Também assume postura antagônica à hegemônica o psicólogo social e sacerdote jesuíta Ignácio Martín-Baró, responsável pela formulação de uma proposta de psicologia social por ele denominada Psicologia da Libertação (PL). Esse espanhol radicado em El Salvador (América Central) atuou na Universidade Centro-americana José Simeón Cañas entre o final da década de 1960 e o final da década de 1980. Seus estudos, práticas e reflexões conduziram à formulação de uma proposta de psicologia social por ele denominada Psicologia da Libertação (PL), que se inclui entre as vertentes da psicologia

social crítica. Segundo Ibáñez (2000), a PL fundamenta-se em três postulados: *antifundacionalismo*, *assimilação das noções de poder e verdade* e *destrucionismo*.

Segundo o postulado do *antifundacionalismo*, é impossível haver base firme e segura para a construção de conhecimento científico, pois todo e qualquer conhecimento é sempre questionável por apoiar-se em pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que dependem de contingências sócio-históricas. Sob essa ótica, é insustentável uma ciência de cunho empirista, necessariamente fundamentada nos princípios de racionalidade, universalidade e confiabilidade.

Segundo o postulado da *assimilação das noções de poder e verdade*, todo discurso com pretensões de verdade, inclusive o científico, é sempre um instrumento posto a serviço do poder e da dominação das consciências individuais e, conseqüentemente, das condições de vida das pessoas.

Finalmente, segundo o postulado do *destrucionismo*, decorrente dos dois pressupostos anteriores, uma psicologia social crítica deve submeter à crítica os fundamentos e métodos da psicologia hegemônica, de cujo enfoque empirista de ciência decorrem os referidos “efeitos de poder”.

Martín-Baró não propõe a destruição da psicologia e sim sua reconstrução. Tendo constatado que ao aproximar-se da psicologia social hegemônica um leitor latino americano não encontra aspectos cruciais da própria existência. Martín-Baró tece crítica social, teórico-epistêmica e moral dessa psicologia e propõe alternativas. Sugere, em primeiro lugar, uma solução muito simples para o problema da irrelevância social da psicologia: a atividade científica do psicólogo deve ser pautada pelos problemas sociais de seu entorno. Ao introduzir a obra *Grupo, Sistema e Poder*, resume em poucas palavras as bases de seu projeto intelectual e a natureza de seu compromisso com os povos latino-americanos, especialmente os centro-americanos:

Trata-se, antes de tudo, de um esforço por elaborar uma psicologia social que associe rigor científico a compromisso social, que tire proveito de todo o acervo de conhecimentos produzidos em outros lugares e a partir de outras inquietações, mas os recoloca criticamente à luz dos problemas próprios dos povos centro americanos nestas décadas finais do século XX.” (MARTÍN-BARÓ, 1989^a, p. 5 apud IBÁÑEZ, 2000, p. 441).

Segundo Ibáñez (2000), situado em seu tempo e lugar, Martín-Baró produziu textos psicológicos sobre os principais problemas da realidade social salvadorenha, entre os quais os de moradia, discriminação da mulher, conflitos familiares, situação política local, repressão violenta, guerra, implicações políticas da religiosidade popular, novas manifestações religiosas, estado e manipulação da opinião pública dos salvadorenhos. Os principais pressupostos adotados por Martín-Baró acham-se delineados na obra *Psicologia social desde Centroamérica*, que integra um projeto abrangente de teoria e prática advindas de ações realizadas *para* e *com* populações oprimidas da América Latina.

Tendo por foco principal as questões dos pobres, oprimidos, marginalizados e excluídos, a PL convida disciplinas das áreas de educação e saúde à reflexão e à revisão de fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, adotando sempre a perspectiva dos desfavorecidos. Sua proposta integra um projeto abrangente de teoria e prática originárias de ações desenvolvidas *para* e *com* populações oprimidas da América Latina. Segundo Ibáñez, os principais pressupostos metateóricos dessa proposta acham-se delineados em dois tomos da obra *Psicologia Social desde Centroamérica* (MARTÍN-BARÓ, 1983; 1989a, apud IBÁÑEZ, 2000, p. 444).

Ao explicitar o sentido por ele atribuído à libertação, Martín-Baró (2006) enfatiza três elementos: (1) à medida que uma pessoa transforma a própria realidade por meio de um processo dialógico, transforma a si mesma; (2) ao longo do processo de decodificação de seu entorno, a pessoa identifica os mecanismos de opressão e desumanização aos quais está submetida, expande seus horizontes e entrevê novas possibilidades de ação; (3) a aquisição de um novo olhar sobre a realidade circundante favorece o reconhecimento da própria identidade social: quando uma pessoa constata o que ela é no presente e associa ao que foi no passado, pode dirigir o olhar para o futuro e entrever o que poderá vir a ser. Ou seja, a recuperação da memória histórica propicia as bases necessárias para a conquista de maior autonomia. Assim, o autoconhecimento é favorecido pela posição ocupada pela pessoa no *continuum* temporal da própria existência e no reconhecimento das forças às quais esteve/está submetida.

A PL critica o individualismo predominante em quase toda a psicologia euro-estadunidense e privilegia a dimensão histórica dos fatos: investiga como os eventos de

hoje chegaram a ser o que são e permanece atenta à historicidade presente na subjetividade das pessoas. Também enfatiza o caráter conflitivo da sociedade, na qual o poder é onipresente e os conflitos pessoais decorrem em grande parte de interesses sociais e econômicos. Enquanto a psicologia euro-estadunidense privilegia a emancipação individual, no contexto latino-americano a libertação privilegia a libertação coletiva, operando prioritariamente na dimensão social. Interessante observar que o privilégio concedido ao coletivo é uma das mais notáveis características dos negro-africanos.

Ignácio Dobles Oropeza

Oropeza (2009, 2014, 2015) fundamenta suas ações e reflexões na Psicologia da Libertação, cujo horizonte ético-político exige a articulação de profissionais que, compartilhando os mesmos ideais éticos, atuem em seus próprios contextos de vida. Encorpa o grupo de estudiosos que denunciam o fato de a prolongada história da Psicologia reunir perspectivas que privilegiam o individualismo, enaltecendo, pois, a ideia de autonomia e de liberdade individual a qualquer custo.

Conforme já mencionado, a Psicologia da Libertação propõe a transcendência do âmbito individual para o âmbito coletivo; opera em favor da potencialização e da autonomia de grupos, de coletividades, de comunidades e da sociedade, o que implica no estímulo à responsabilidade social e à convivência, bem como no reconhecimento da potencialidade de convivências produtivas não submetidas a sistemas estruturalmente produtores de opressão e injustiça.

Oropeza alerta ao fato de que o apelo realizado por Martin-Baró em 1986, articulado, ao longo do tempo com movimentos sociais e culturais de resistência e afirmação popular, exigiu a elaboração de uma epistemologia capaz de romper com o positivismo, o individualismo e a concepção de uma sociedade sem contradições nem conflitos. Esta epistemologia que tem por foco problemas reais das maiorias de nossos povos, e não problemas impostos pelos centros hegemônicos do saber, deveria abominar a busca de status e de privilégios econômicos, deveria favorecer o desenvolvimento de uma nova práxis junto aos vitimizados por sistemas opressivos.

Oropeza destaca o fato de que a perspectiva ético-política defendida por este posicionamento vem influenciando numerosos espaços de prática e de formação de profissionais, o que gerou tensão entre duas concepções distintas de ética profissional – uma delas fundamentada no individualismo e na adaptação, limitada ao cuidado de si e outra concepção, fundamentada no coletivismo, capaz, pois, de transcender o acanhado âmbito individual para abranger questões de ordem coletiva.

Atualmente dispomos, no campo da Psicologia da Libertação, bons textos produzidos em vários países, sob distintas óticas, o que não deixa dúvidas quanto à necessidade e pertinência da proposta de Martín-Baró.

O acima exposto não deixa dúvidas relativas à postura por mim assumida: convencido de que uma psicologia que ignore a desigualdade simbólica e econômica vigente no Brasil não realizará integralmente o seu propósito de recusar compromisso com a ordem estabelecida, elejo outra modalidade. Opto por uma psicologia que admita e proponha formas de lidar com o fato básico de ser nossa sociedade constituída por distintos segmentos étnico-raciais, de ser o segmento branco hegemônico e de serem frequentes as práticas cotidianas de discriminação, quando não de hostilidade.

Em *Para uma Psicologia da Libertação* (MARTÍN-BARÓ apud GUZZO; LACERDA Jr., 2011), Martín-Baró enfatiza que a ciência e a práxis da Psicologia contribuíram pouquíssimo para o conhecimento dos povos latino-americanos: embora haja psicólogos preocupados com os grandes problemas do subdesenvolvimento, da dependência e da opressão e estejam dispostos a comprometerem-se com pobres e excluídos, geralmente o fazem à margem da “psicologia oficial”, cujos esquemas de leitura e intervenção mostram-se inoperantes para o atendimento de necessidades populares. Ao assinalar que as contribuições latino-americanas de maior impacto social possivelmente ocorreram em zonas de fronteira da Psicologia com outras ciências humanas e sociais, exemplifica mencionando o método de alfabetização conscientizadora de Paulo Freire (1970-1971), situado na interface da Educação com a Psicologia, a Filosofia e a Sociologia.

Para Martín-Baró o processo de conscientização articula dimensões da consciência pessoal e explicita a dialética estabelecida entre os seguintes polos: saber-fazer, crescimento individual-organização comunitária e libertação pessoal-

transformação social. A escassez de oportunidades de expressão pessoal e social dos latino-americanos os impossibilitou de ler e escrever o alfabeto, mas, mais que isso, os impediu de ler a si próprios e registrarem a própria história, tarefas que exigem, entre outras coisas, resgate e apropriação de saberes tradicionais e populares.

Reconhecemos que nas sociedades ocidentais capitalistas o individualismo é levado a limites extremos. Um exemplo disso temos na perspectiva individualizante e positivista adotada pela medicina higienista por nós importada do primeiro mundo, sobre a qual basearam-se políticas de educação e saúde que não responderam adequadamente às demandas coletivas específicas de nossa história de brasileiros e cujos efeitos nocivos deixaram graves sequelas.

Um exemplo disso consiste no fato de que em nosso país, primeiro colocado em população negra fora da África, a compreensão de identidades individuais e coletivas exigiria conhecimentos da sabedoria tradicional africana, dado que a estrutura e a dinâmica de nossa sociedade foram em boa parte constituídas por esse saber, trazido ao Brasil por dezenas e dezenas de etnias africanas durante 350 anos de diáspora africana forçada pela escravidão. Ou seja, de cada dez dias de nossa história, sete foram vividos sob regime de escravidão.

Corrupção

O ouro
Era pouco,
Mas a alma
Não valia
Muito.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. *Alma Cibernética*, 2016, p. 31

Sem dúvida, no Brasil convivem diversos paradigmas próprios de distintas concepções de universo, tempo e pessoa. No campo da saúde, por exemplo, vemos

medicinas inspiradas no paradigma vitalista, de caráter holístico, convivendo com a medicina ocidental contemporânea, inspirada no paradigma cartesiano da mecânica clássica e crescentemente estimulada por avanços tecnológicos que priorizam o diagnóstico em detrimento da terapêutica. No campo da educação e da psicologia escolar e educacional temos propostas mecanicistas, elaboradas para construir/aperfeiçoar peças da máquina de produção do capitalismo. Identificar relações entre os sistemas educacionais dos diversos segmentos demográficos que compõem nossa sociedade, cada qual fundamentado em suas próprias concepções, em muito contribuiria para o enriquecimento e aprimoramento dos serviços de educação e de psicologia escolar e educacional.

1.3. Psicologia Escolar e Educacional Crítica e ação psicológica emancipadora

Tomando por base o anteriormente exposto, perguntemos: que papel compete a uma Psicologia Escolar e Educacional Crítica? Em outras palavras, o que se espera dos pesquisadores da Psicologia Educacional e dos psicólogos que elegem essa perspectiva em sua prática de Psicologia Escolar? Espera-se, como primeira condição, que reúnam conhecimentos sobre o processo histórico de constituição da sociedade a que pertencem, bem como sobre a estrutura e dinâmica dessa sociedade.

É fato sobejamente conhecido que em sua origem a Psicologia Escolar serviu-se do modelo clínico e fez uso abusivo de testes e medidas para classificar e situar em curvas de normalidade os resultados obtidos pelos “sujeitos”. De vítimas a réus, educandos submetidos a tais avaliações foram, por longo tempo, responsabilizados pelas “deficiências” identificadas. Essa perspectiva biologicista ignorava fatores de ordem macro - históricos, geográficos, socioculturais, políticos e econômicos -, assim como ignorava a relevância das interações estabelecidas pela criança na escola e fora dela.

Segundo Souza (2010), no início de sua história, a PEE, influenciada pelo modelo médico, considerava as dificuldades de aprendizagem decorrentes exclusivamente de transtornos do desenvolvimento, de condições familiares e de pertença a classes populares. Os modelos então predominantes, que perduraram firmemente até o final da década de 1980, apoiavam-se na crença de que o fenômeno psicológico e o educacional

eram determinados por fatores subjetivos, ignorando por completo os determinantes históricos, sociais, econômicos e políticos. Tais abordagens psicológicas, fossem subjetivistas ou objetivistas, possuem caráter adaptacionista e desprezam o fato de integrarmos uma sociedade de classe, de estarmos submetidos a uma prolongada história de opressão, de injusta distribuição de recursos, de intolerância às diferenças de classe, etnia, gênero, crença, orientação sexual, entre outras.

Constatação

Agora ciente da cegueira
Notou que de fato
Nada via.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

A partir da década de 1990 determinantes da queixa escolar até então desprezados passaram a ser incluídos entre as causas dos altos índices de evasão e de repetência escolares. Foram dados, assim, os primeiros passos no caminho que conduziria de uma prática psicológica colocada a serviço do *status quo* para outra, colocada a serviço de uma educação democrática, emancipatória, de qualidade e para todos. Ou seja, uma prática comprometida ética e politicamente com a construção de uma sociedade justa. Foram lançadas então, as bases de um pensamento crítico sobre a formação e a atuação do psicólogo e teve início o processo que conduziu de uma psicologia instrumental e adaptacionista a outra, crítica.

Devemos a Souza (2010) o excelente balanço crítico de realizações da Psicologia Escolar e Educacional no âmbito da educação pública brasileira, que possibilitou assinalar lacunas, escassez de trabalhos na área e preponderância ou exclusividade de abordagens, muitas vezes inadequadas para a análise ampla neste cenário. Refletindo sobre a atuação de psicólogos escolares comprometidos com a educação e com as

demandas sociais e políticas da sociedade a que pertencem, Souza pertence ao grupo de pensadores que enfatiza a importância do trabalho pela construção de uma escola democrática e de qualidade social; uma escola que não persiga a acanhada meta de adaptar as crianças à escola, mas expanda seus horizontes para produzir novas demandas; uma escola promotora de indagações sobre lugares que dificultam ou mesmo impedem o desenvolvimento humano; uma escola capaz de enfrentar desafios de toda ordem em seu cotidiano e de valorizar as condições sócio-históricas que circunscrevem a prática pedagógica; uma escola que favoreça a produção de sentidos; capaz de criar espaços de cooperação e solidariedade. Temos, pois, na pessoa de Marilene Proença Rebello de Souza uma competente e fiel representante do espírito latino-americano que, finalmente, tem voz no Brasil.

Apoiada por competente grupo de colaboradores, ao realizar um levantamento de publicações especializadas em periódicos nacionais de Psicologia, Saúde e Educação (1995-2003), Souza identificou 25 artigos nos quais são sugeridos caminhos para a reflexão teórica e para a adoção de práticas favoráveis ao resgate da capacidade de pensar criticamente sobre a realidade educacional e escolar.

Esses artigos foram agrupados em torno de quatro eixos: (1) Configurando um universo de discussão em Psicologia Escolar e da Educação; (2) Situando formas de contribuição da Psicologia à Educação; (3) Caracterizando formas de atuação para a Psicologia Escolar e (4) Analisando elementos da formação do psicólogo escolar. A autora assinala que o conjunto de dados resultantes dos esforços de pesquisa e de intervenção aponta para a necessidade de romper com a culpabilização de alunos e de suas famílias pelas dificuldades escolares; construir uma nova ótica e novos instrumentos de avaliação psicológica; articular ações no campo da formação de professores; explicitar as bases teóricas e metodológicas das pesquisas realizadas e oferecer respostas às críticas relativas à atuação de psicólogos no âmbito da Educação.

Ao realizar, sempre apoiada por colaboradores, o levantamento de produções acadêmicas em livros e coletâneas, no período compreendido entre 2000 e 2007, Souza formulou as seguintes questões: o conhecimento produzido na academia é apropriado por profissionais da rede pública de ensino? As ações dos psicólogos na rede de ensino

acham-se vinculadas às discussões sobre o compromisso social do psicólogo com uma prática emancipatória frente à queixa escolar? Que políticas públicas têm sido geradas no campo de atuação do psicólogo frente à demanda escolar?

Para analisar o conteúdo das produções, organizou o material em dez grupamentos temáticos: Intervenção do psicólogo na educação; Psicologia e Educação: perspectiva crítica; Formação do psicólogo; Temas clássicos e revisitados; Dimensões teórico-metodológicas da atuação do psicólogo na educação; Políticas públicas em educação; Formação docente; Educação inclusiva; Psicologia Escolar no Brasil e em outros países e Avaliação psicológica.

O primeiro desses temas Intervenção do psicólogo na educação - foi submetido a uma segunda análise, com o objetivo de especular a respeito do atendimento à queixa escolar; à medicalização de estudantes; à indisciplina escolar; ao fracasso escolar; ao tratamento de distúrbios globais do desenvolvimento; à formação dos psicólogos para um atendimento crítico e mais abrangente à queixa escolar; a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas e ao modo de uso do material escolar pelo psicólogo como ferramenta de atendimento à queixa escolar.

Desses esforços resultou um formidável cabedal de dados sobre diversos temas: construção da PEE; desafios enfrentados diariamente por profissionais da psicologia que atuam em escolas da rede municipal de ensino de diversas cidades do Brasil; posturas desses profissionais e soluções por eles propostas para dificuldades e problemas do cotidiano escolar. Tais dados permitem compor um mosaico que favorece a identificação de lacunas a serem preenchidas com novos estudos e novas propostas de intervenção.⁶

Buscando registrar modelos de trabalho em PEE, veiculados nas Secretarias Municipais de Educação do Estado de São Paulo, Souza (2010) constatou serem muitos e grandes os desafios a enfrentar.

Quando Maria Helena Souza Patto, autora de *Introdução à Psicologia Escolar* (1981) e *Psicologia e Ideologia: reflexões sobre a Psicologia Escolar* (1987), introduziu

⁶ Relativamente a recursos de intervenção cabe assinalar a excelente contribuição de Machado (2007, 2015).

o conceito de *produção do fracasso escolar* (PATTO, 1999) e propôs a inclusão de níveis de análise que considerassem também a esfera social, estava inaugurando a perspectiva histórico-crítica no Brasil. Entendida como “aparelho ideológico do Estado”, lugar da prática de violência simbólica das elites para preservar seus privilégios, a escola passou a ser alvo de debates e reflexões, de construções epistemológicas e metodológicas, para os quais tanto contribuiu Paulo Freire.

Tal compreensão do fenômeno educacional exige que a escola seja pesquisada a partir da perspectiva histórico-crítica, o que implica em apreender múltiplos fatores, sem desconsiderar os de ordem biológica e psicológica. Souza (2010) afirma que essa compreensão exige o reconhecimento e a compreensão das relações estabelecidas na escola, do processo de escolarização e das constantes interferências de reformas educacionais advindas de decisões políticas. Por isso, tanto a prática da Psicologia Educacional, área de pesquisa e reflexão sobre a produção de conhecimentos, quanto da Psicologia Escolar, área de aplicação de conhecimentos psicológicos, não podem ignorar ocorrências do cenário político nem políticas públicas educacionais, determinantes de ocorrências em espaço escolar.

Cada criança, integrante de um grupo familiar e de uma instituição escolar, não escapa ao fato de seu cotidiano estar implicado em um feixe de fatores de ordem histórica, social, econômica, política e religiosa. O cotidiano de toda instituição, seja ela familiar, educacional, ou outra qualquer, também está sujeito às mesmas forças e, assim como os sistemas fisiológicos interagem para compor um único organismo, indivíduos organizam-se em sistemas; indivíduos e organismos interagem para compor estruturas e dinâmicas institucionais mais amplas, sujeitos todos, indivíduos e coletivos, às mesmas determinações. Em meio a essa complexidade ocorrem as queixas escolares. Conforme Souza (2010, p. 28),

a queixa escolar é constituída pelo conjunto de relações e de práticas individuais, institucionais, sociais que, ao entrelaçarem-se produzem uma série de obstáculos, das mais variadas naturezas, e que culminam na impossibilidade da escola atingir sua finalidade.

Com o objetivo de orientar psicóloga(o)s em sua prática nos contextos escolares e educacionais o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou em 2019, e

disponibilizou on line, uma edição revisada das *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*⁷, publicada anteriormente em 2013. Essa publicação recomenda, entre outras providências, que se considere a realidade da escola brasileira e se estabeleça parceria com setores da saúde, do trabalho, dos movimentos sociais, da assistência social e do poder judiciário; que sejam compreendidos os fatores que produzem e causam sofrimento em educandos e educadores; que seja analisado o campo de relações sócio-político-pedagógicas; que seja firmado compromisso com as funções sociais da escola de acesso aos bens culturais constituídos e a promoção de autonomia dos indivíduos; que sejam elaboradas metodologias de trabalhos multidisciplinares para valorizar e potencializar a produção de saberes dos diferentes espaços educacionais. Essa publicação do CFP legitimou no campo profissional dos psicólogos o debate há décadas travado no campo acadêmico.

1.4. Desafios para uma educação emancipadora em sociedades capitalistas

Em contextos capitalistas uma educação emancipadora traz necessariamente implícita em si a contradição: ao mesmo tempo em que fornece elementos para a negação da hegemonia do capital, contribui para a reprodução do sistema capitalista. Afirma Saviani (2005) que o domínio da cultura é instrumento indispensável para a participação política das massas, sendo preciso preparar os educadores para o exercício de um poder que, embora limitado, seja real e lhes possibilite lutar contra a marginalidade em espaço escolar. De que modo? Oferecendo ensino da melhor qualidade possível em meio a condições históricas e sociais pouco favoráveis.

Embora não seja de exclusiva competência da educação a tarefa de construir uma nova realidade social, a ela compete favorecer o despertar de consciências críticas, questionadoras do *status quo*. Em meio à rigidez da estrutura social, de nós educadores se espera o enfrentamento do desafio de realizar uma educação crítica, que não reproduza a desigualdade. Apesar das limitações impostas pelo padrão capitalista de relações sociais, a educação crítica deve conter forte potencial de emancipação e de contribuição efetiva para a humanização.

⁷ <<https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-na-educacao-basica/>>.

Ética

Tudo que tem

Preço

Está à venda.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

Tarefa tão nobre somente pode ser realizada por profissionais bem preparados. Resta perguntar: que formação recebem os estudantes de Psicologia para compreenderem e atuarem de modo satisfatório no campo da Educação?

1.5. Formação de educadores e de psicólogos educacionais e escolares e efeitos do (des)preparo de formadores das novas gerações

Fica evidente em Vygotsky a íntima relação entre apropriação de conhecimentos e desenvolvimento humano: a aprendizagem – que inclui a educação formal e a aprendizagem espontânea – é condição imprescindível para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, entre as quais a capacidade de pensar com lógica. Neste sentido, um bom trabalho educacional, produz em última análise a melhor e mais completa aprendizagem e, conseqüentemente, favorece o desenvolvimento psíquico completo e integral que o ser humano precisa e merece.

Contribui para esse desenvolvimento cognitivo o treino da capacidade de formar conceitos: a apropriação de conteúdos sistematizados possibilita o desenvolvimento de sistemas cognitivos de ordem superior, que ao serem consolidadas, beneficiam o indivíduo e seu grupo social.

Isto posto, salta aos olhos a importante tarefa entregue aos educadores das novas gerações. Para que o ensino – em todos os seus níveis – propicie condições para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores é preciso haver sólida formação de professores e da formação de psicólogos não se espera menos que isso: deles se espera competência analítica e crítica e compromisso com os contextos escolar, educacional e social abrangentes.

Lucca (2016, p. 79) chama atenção a um fato histórico: a Reforma Universitária implantada pelo governo da ditadura militar fez proliferar Instituições de Ensino Superior (IESs). O processo de mercantilização e precarização do ensino superior disparado por essa iniciativa promoveu crescimento e proliferação de IESs privadas, decorrendo disso a formação precária de profissionais de nível superior, entre os quais, pedagogos e psicólogos.

Nesse contexto sócio-histórico, grandes foram – e continuam sendo - os prejuízos no desenvolvimento da lógica formal e, evidentemente, muito mais, da lógica dialética. Professores impossibilitados de desenvolver a própria capacidade lógico-formal e, portanto, impedidos de desenvolver algumas funções superiores do pensamento, multiplicam diariamente em lotadas salas de aula de todos os níveis de ensino, o número de indivíduos tão privados quanto eles próprios de acesso a possibilidades formais e dialéticas de pensamento, que o potencial genético humano lhes garantiria se as condições sociais fossem favoráveis.

1.6. Da denúncia ao anúncio: novas perspectivas em Psicologia Escolar e Educacional

E se ele voltar implorando perdão, não lhe abram a porta, pois a víbora não se transformará em pomba ao ser posta na gaiola, nem a sarça produzirá uvas, se plantada entre vinhedos. (Rabindranath Tagore)

Impossível permanecer no plano da denúncia diante da evidência de terem estado a Educação e a Psicologia a serviço da manutenção do *status quo*. Uma vez constatada tal condição, fez-se necessário realizar uma práxis comprometida com os interesses populares, por meio da adoção de modelos teórico-metodológicos coerentes com a postura crítica recém adotada.

Quando Souza (2010) inclui entre seus objetivos o de

identificar e analisar concepções e práticas de psicólogos da rede pública frente às queixas escolares para compreender como se expressam elementos pertinentes às discussões recentes na área da Psicologia Escolar e Educacional em busca de um ensino de qualidade para todos. (p. 42),

dá início à realização de muitas tarefas: caracterização das modalidades de atendimento psicológico à queixa escolar na rede pública; contextualização histórica da inserção e atuação do psicólogo na educação básica; identificação e análise de elementos de crítica

ali presentes; compreensão das concepções teóricas subjacentes às práticas psicológicas; análise de como a psicologia tem sido inserida em políticas públicas da área de Educação.

O conjunto de dados por ela obtidos permite constatar que uma expressiva parcela de intervenções do profissional da psicologia ocorre intramuros e, entendida a queixa escolar como ponto de partida da ação do psicólogo na escola, trabalhos participativos são realizados de preferência em pequenos grupos. Grupos realizados com professores visam ao fortalecimento de sua condição de cidadãos e de trabalhadores por meio de estímulo à circulação da palavra.

Esse conjunto de dados permite constatar também que os temas *intervenções do psicólogo escolar extramuros escolares e relações étnico-raciais em sua relação com a queixa escolar* não têm sido priorizados na produção científica da PEE. Diante desse fato, movido pelo propósito de atuar criticamente, a partir do entendimento do homem como ser histórico, construtor/produto de relações sociais e na intenção de contribuir para que haja maior apreço da diversidade no projeto de educação emancipadora, faço recair o foco de meu interesse sobre a temática racial, cuja relevância acadêmico-social foi explicitada no capítulo desta tese, intitulado *Racismo na escola: reflexos no cotidiano escolar do modelo brasileiro de relações étnico-raciais*.

Enquanto a Psicologia, ainda que crítica, apresenta tímidas contribuições, a Educação produziu e continua produzindo conhecimentos disponibilizados em fontes bibliográficas e virtuais, entre as quais se pode mencionar as publicações de livre acesso on line, produzidas pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR⁸ e os materiais de apoio didático produzidos e divulgados pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro, da Universidade de São Paulo⁹.

Tal produção deve-se, em parte, à promulgação da Lei 10.639/03, que obriga o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio em escolas oficiais e particulares, e da Lei 11.645, que acrescenta a esta a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígenas no ensino fundamental e médio. Deve-se, também, às

⁸ Informações disponíveis em: <<http://www.seppir.gov.br>>. Acesso em: 12 de abr. 2016.

⁹ Informações disponíveis em: <<http://www.usp.br/neinb>>. Acesso em: 12 de abr. 2016.

diretrizes da LDB de 1996, aos PCNs de 1998 e ao Parecer 003/2004, que recomendam a formação de professores e a elaboração de materiais didáticos relativos às africanidades e à herança africana no Brasil.

Antes de finalizar este capítulo antecipo o fato de haver adotado a pesquisa etnográfica como método de investigação, dada a congruência estabelecida entre essa modalidade de pesquisa, os fundamentos teóricos da Etnopsicologia e minha própria opção, pessoal e política, de inserção na realidade social.

Considerando a necessidade de reconhecer e explicitar as teorias e as hipóteses que servem de ponto de partida, me propus a ingressar como pesquisador nesse campo familiar, com flexibilidade suficiente para rever, se preciso, minhas teorias e hipóteses e disposto a manter ativa a atenção flutuante, que a experiência clínica me ajudou a desenvolver e que me possibilita ouvir o outro enquanto ouço a mim mesmo.

A prolongada convivência com lideranças e moradores do Parque Peruche, que antecipou meu ingresso em campo como pesquisador, me levou a adotar essa abordagem. Com o passar dos anos muitos dos acontecimentos por mim observados e vivenciados que, no início do processo de formação de vínculos e nexos, pareciam não estar inter-relacionados, foram, pouco a pouco revelando importantes significados.

A seguir serão abordados alguns temas relevantes para uma boa compreensão do tema central deste estudo. No Capítulo 2 abordo o tema Negro e Educação, particularizando dados históricos e conquistas dos negros.

CAPÍTULO 2

NEGRO E EDUCAÇÃO: ALGUNS (LASTIMÁVEIS) DADOS HISTÓRICOS E ALGUMAS CONQUISTAS

2.1. Presença africana no Brasil

Há controvérsias relativas à data precisa do início da escravidão em nosso país. O primeiro contingente de africanos teria desembarcado em 1511, por ocasião da chegada de Fernando de Noronha, que teria trazido africanos consigo na Nau Bretoa; outros historiadores registram que esse fato teria ocorrido 1539 e 1549. Seja como for, o tráfico de escravos tornou-se fluente e abundante durante o período compreendido entre 1551 e 1850, fato que, segundo Moura (1989, apud Ribeiro, 1996), fez do Brasil (para vergonha nossa) o principal importador de mão de obra africana. O tráfico negreiro perdurou por três séculos, oficialmente, e mais meio século, clandestinamente. É impossível sabermos o número total de africanos escravizados. Enquanto a Enciclopédia Católica fala em 12 milhões, outras fontes referem-se a 50 milhões. O que sabemos é que durante três séculos e meio foram trazidas ao Brasil muitas etnias africanas, cada qual com seu sistema social, econômico, político e religioso, algumas das quais avançadas em cultura e civilização. O número de africanos trazidos ao Brasil é incerto porque além da queima de documentos oficiais sobre o tráfico, houve contínuo contrabando (LODY, 1987, apud RIBEIRO, 1996).

Embora haja discordância entre autores quanto à classificação das etnias africanas trazidas ao Brasil, Barros (1993, apud Ribeiro, 1966) divide o período de comércio escravagista em quatro grandes ciclos:

Ciclo da Guiné, durante a segunda metade do século XVI;

Ciclo de Angola-Congo, durante todo o século XVII;

Ciclo da Costa Mina, até a segunda metade do século XVIII e

Ciclo de Benin, no final do século XVIII e início do XIX.

Artur Ramos, citado por Bastide (1985, apud Ribeiro, 1966) considera que as civilizações africanas trazidas para a América Portuguesa foram as seguintes:

1. Civilizações sudanesas, especialmente representadas pelos iorubás, ewe, fon, fanti-axanti (mina), krumanus, agni, zema e timini.
2. Civilizações islamizadas, especialmente representadas pelos peuls, mandingas, haussa, tapa, bornu, gurunsi.
3. Civilizações bantu do grupo angola-congolês, representadas pelos ambundas (cassangues, bangalas, dembos) de Angola, congos ou cambindas do Zaire e os benguela.
4. Civilizações bantu da Contra-Costa representadas pelos moçambiques (macuas e angicos).

Enquanto as civilizações sudanesas destacaram-se no nordeste do Brasil, especialmente em Salvador, Recife e São Luiz do Maranhão, as bantu destacaram-se no Vale do Paraíba, na época do café.

Um fato histórico pouco divulgado, relativo à presença africana no estado de Rondônia, região amazônica do Brasil, foi registrado por Santos e Ribeiro (2003). Nesse trabalho intitulado *Devires da Negritude: afrodescendentes brasileiros e caribenhos em Rondônia* é problematizado o encontro de dois coletivos negros, cujos antepassados chegaram ao Brasil em distintos momentos e distintas condições.

Submetidos a diferentes padrões de colonização, um desses coletivos descende de africanos trazidos ao Brasil na condição de escravos submetidos à colonização portuguesa; o outro coletivo descende de africanos também conduzidos na condição de escravos à Ilha de Barbados, no Caribe, onde foram submetidos à colonização anglo-saxônica. Os africanos escravizados no Brasil, trazidos durante três séculos e meio de diáspora forçada, evidentemente não chegaram aqui por iniciativa própria e compartilharam suas agruras com descendentes das primeiras. Quando descendentes de africanos escravizados em Barbados chegaram ao Brasil, vieram por iniciativa própria e aqui ingressaram na condição de operários, portanto, na condição de homens livres.

A Dissertação de Mestrado que deu origem à publicação aqui mencionada possibilitou constatar que o quadro de valores e concepção de cidadania desses dois coletivos negros diferem expressivamente entre si, dadas as condições sociais vividas

por cada um deles. O coletivo de negros cujos antepassados pisaram pela primeira vez as terras brasileiras aprisionados na condição de escravos e que aqui foram submetidos à doutrina de herança ibérica, patrimonialista e escravocrata, teve destino bem diverso do outro coletivo de negros, que além de aportarem em solo brasileiro na condição de operários qualificados, haviam sido submetidos à doutrina anglo-saxônica.

A comparação entre esses dois grupos de distintas inserções socioeconômicas em Rondônia evidencia que as lutas pela afirmação da negritude envolvem um complexo de práticas sociais desenvolvidas nos diversos âmbitos institucionais. É fato sabido que nas instituições refletem-se regras da sociedade abrangente. Santos e Ribeiro (2003) concluem que a família, a escola e outras instituições devem ser solicitadas a investir na inserção dos negros em todos os âmbitos a que têm direito enquanto cidadãos, para que participem das decisões em vez de apenas implorarem e aceitarem lugares e tempos concedidos.

2.2. A recente inclusão das questões étnico-raciais na história da educação

Somente após um longo processo de reivindicações realizadas pelos movimentos sociais negros durante o século XX é que as questões relativas ao segmento negro da população foram incorporadas à educação brasileira. E somente a partir da década de 1980 tais reivindicações encontraram ressonância em distintos segmentos da sociedade.

É, portanto, muito recente a formulação de diretrizes para o tratamento dessas questões na educação. Na historiografia da educação brasileira a ampliação e consolidação de pesquisas com recorte racial têm somente cerca de duas décadas de produção. Esse tema de estudo é novo, se comparado a outros, entre os quais, instituições, projetos pedagógicos, formação docente e legislação.

No âmbito das ciências humanas as questões relativas ao segmento negro da população e às relações étnico-raciais não foram incluídas entre as prioridades de estudo e pesquisa da Psicologia Escolar e Educacional e, na Educação, embora tenham constituído objeto de estudo, só o foram nas últimas duas décadas. Dada a relevância dessas questões numa sociedade como a brasileira, pode-se reconhecer nesse fato mais uma expressão do racismo vigente entre nós.

A incorporação de questões relativas às questões étnico-raciais na educação brasileira deve-se a um longo e persistente processo de reivindicações realizadas pelos movimentos sociais da população negra durante todo o século XX, em meio a um ambiente social que desconsiderava o racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira e ignorava críticas relativas aos condicionamentos produzidos pela discriminação racial. Somente a partir dos anos 80 tais reivindicações começaram a produzir efeitos na sociedade, estimulando a produção de dispositivos pedagógicos e legais para definir diretrizes a serem adotadas no sistema de ensino.

O trabalho da pesquisadora Regina Pahim Pinto (1992) serviria de marco no processo de denúncias relativas à ausência do tema na história da educação que, sistematicamente, ignorara as iniciativas de grupos negros nesse campo. Ao realizar um balanço das pesquisas que tratavam da questão racial e educação, essa pesquisadora identificou a ausência da categoria raça nos trabalhos de história da educação.

Barros (2016) menciona que os Manuais de História da Educação, como *História da educação brasileira: a educação escolar*, de Maria Luísa Santos Ribeiro (1963) ou *História da educação e da pedagogia - Geral e do Brasil*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), editados sucessivas vezes e utilizados em cursos de Magistério, Pedagogia e outras Licenciaturas, contribuíram para a formação de gerações e gerações de pesquisadores e de educadores, que subestimaram, ou mesmo ignoraram, temas relativos à educação da população negra. Ainda é Barros (2016) que se refere à análise dessa questão, realizada pelo pesquisador Marcus Vinícius da Fonseca (2007) que, debruçando-se sobre o livro *História da educação brasileira*, de José Antônio Tobias, (1972), confirmou esse fato. Barros verificou ser comum nos compêndios de história da educação a associação direta entre negro, preto, escravo e africano, categorias que embora distintas, foram e continuam sendo tratadas muitas vezes como idênticas.

A história da educação dos negros deveria constituir-se em disciplina matricial na formação de professores para difusão fiel do processo de constituição da educação no Brasil. No entanto, o padrão de entendimento estabelecido na historiografia educacional brasileira, que promove a invisibilidade dos negros, foi criado e é reforçado pelo equívoco de que os negros não frequentaram escolas. Tal concepção tem por

pressuposto básico o de que a relação entre negros e escolas só pode ser pensada em termos de exclusão. Houve, sim, restrições legais para que os escravos frequentassem escolas. Mas isso não significa que as escolas não tenham recebido indivíduos do segmento negro da população. (FONSECA, 2009, p. 125, apud BARROS, 2016).

Sinais de mudanças ocorridas na história da educação de negros acham-se registradas na Revista Brasileira de História da Educação, que publicou em 2002 o dossiê temático *Negros e Educação*, que reuniu trabalhos inovadores e enfatizou a importância de difundir essa temática entre historiadores do campo educacional. Três anos depois, em 2005, a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI-MEC), do Ministério da Educação, editou *História da Educação do Negro e Outras Histórias*, obra organizada por Jeruse Romão, que reuniu trabalhos de pesquisadores. Esta foi uma das publicações realizadas na área da Educação no início do século XXI. Infelizmente a SECADI veio a ser extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, como parte das ações governamentais de desmonte de aparelhos voltados à educação e à cultura que vem ocorrendo desde o início do ano de 2019.

De modo geral, durante a primeira década deste século houve aumento na produção de trabalhos acadêmicos relacionando educação a relações étnico-raciais. Barros chama atenção ao fato de que esse aumento de produção acadêmica se deve, em parte, à necessidade de subsidiar a implementação das ações afirmativas e das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Esse contexto demandou também um aumento de produções que subsidiassem a formação docente e os debates realizados em fóruns educacionais e na mídia não especializada.

Outras iniciativas relevantes, que devem ser mencionadas, ocorreram no interior do Grupo de Trabalho (GT) *Relações Étnico-raciais e Educação*, integrante da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Juntos, esse GT, a ONG Ação Educativa e a Fundação Ford criaram o Concurso Negro e Educação, pioneiro nas políticas de ação afirmativa no campo educacional, cujo objetivo foi o de apoiar a produção de conhecimentos sobre relações raciais e educação. Esse concurso que vigorou entre 1999 e 2007 teve quatro edições e apoiou 61 pesquisadores.

Confirma-se, assim, o fato de ser muito recente o ingresso dessas questões na área da Educação. Ao longo da década de 1990 foram produzidas pesquisas sobre o tema nos Programas de Pós-Graduação em Educação e ocorreram alterações na escrita da historiografia educacional. Apesar de muito recente - menos de três décadas - esse movimento gerou a produção de trabalhos históricos que abordam diversos aspectos da educação dos negros em alguns estados brasileiros.

Com o objetivo de contribuir para essas reflexões, Barros, uma das organizadoras de *A história da educação dos negros no Brasil*, obra incluída entre as principais referências deste capítulo, durante o triênio 2010-2013 dedicou-se ao levantamento do estado da arte nas pesquisas sobre a temática aqui considerada que resultaram na publicação do artigo intitulado *Um Balanço sobre a produção da História da Educação dos Negros no Brasil*, presente na obra referida acima.

Marcus Vinícius da Fonseca, outro dos organizadores da *História da Educação da População Negra no Brasil*, alerta ao fato de termos a responsabilidade e o compromisso de participar de ações para superar a tradição de discriminação que ainda marca a educação em nosso país.

2.3. Relações étnico-raciais na escola: uma história de desigualdades e injustiças

Os grupos escolares como as escolas primárias isoladas, destinam-se, penso eu, a ministrar instrução a crianças pobres. Quem traça estas linhas exerce o cargo de inspetor escolar por parte da Câmara e nas inspeções, bem como por ocasião dos exames, tenho visto muitas crianças descalças, embora asseadas, numa promiscuidade de cores e classes, que muito honra o nosso espírito democrático. Parece, entretanto, que a nova organização escolar pretende banir esse nobre sentimento inato ao coração brasileiro, e que os grupos escolares foram criados só para filhos de pessoas ricas e remediadas. Ali nenhuma criança poderá ir descalça e exige-se até fardamento. (CORREIO DE MINAS, 05/02/1907, apud VEIGA, 2016, p. 271)

Esta sessão, em que é privilegiada a temática das relações étnico-raciais na escola, fundamenta-se nos trabalhos de Cynthia Greive Veiga - *História das desigualdades escolares: tensões na igualdade de direitos (Brasil, 1889-1971)* (VEIGA, 2000) e *"Promiscuidade de cores e classes": tensões decorrentes da presença de*

crianças negras na história da escola pública brasileira (VEIGA, 2016), este último integrado a obra *A história da educação dos negros no Brasil* (FONSECA; BARROS, 2016).

Segundo Veiga, desde o império a escola pública brasileira esteve destinada a instruir crianças pobres e negras. O Censo de 1940 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1950) registrava um total de 34.796.665 habitantes, sendo que na faixa etária de 05 a 29 anos 13.292.605 sabiam ler e escrever. Desse segmento 10.339.796 eram brancos e 2.952,809, negros. Nos anos iniciais da república teve início a elitização e o branqueamento dessa escola, fato que perdurou até pelo menos as décadas de 1950-1960.

A pesquisa pioneira realizada por essa autora nos anos 2002-2003 permitiu verificar que desde a instalação da monarquia constitucional e da institucionalização da escola para todo cidadão brasileiro, crianças negras e mestiças frequentaram escolas, embora seu processo de escolarização tenha sido irregular e precário. Veiga assinala que a vivência da discriminação étnica e racial em sala de aula vem se acumulando há pelo menos dois séculos e propõe que a experiência imperial seja incorporada nas análises relativas à presença de crianças pobres, negras e mestiças na história da escola pública brasileira. Tal procedimento favorecerá a problematização do fracasso da escola pública imperial, das tensões raciais nas salas de aulas e da recriação da escola republicana como escola de alunos brancos de “boa procedência”.

Veiga propõe uma questão: por que razão nas décadas iniciais da república e pelo menos até os anos 1950-1960 a escola pública brasileira apresentava-se majoritariamente branca, quando deveria ser exatamente o contrário, dada a proposta original de sua criação? A abordagem dessa questão implica necessariamente num debate sobre discriminação étnico-racial no Brasil, especialmente na escola.

Essa autora considera que algumas das causas da estigmatização da população negra e mestiça brasileira como grupo inferior da sociedade, estigma que perdura até os nossos dias, foram o expressivo contingente de indivíduos de origem africana associado à condição de escravos e o intenso processo de mestiçagem. Para ilustrar esse fato, menciona dois exemplos. Em 30 de março de 1805, Basílio Teixeira de Saavedra,

desembargador, ouvidor e intendente, escreveu uma carta na qual declarava ser a Capitania povoada por negociantes, mineiros, fazendeiros e “(...) uma multidão de povo de mulatos e pretos sem ofício e sem aplicação, vadios e com mais vícios que a estes andam unidos (...)” (RAPM, ano/v. 2, número 4, out. dez., 1897, p. 674, apud VEIGA, 2016, p. 275). E o político Diogo Pereira de Vasconcelos (1758-1815) expressou o incômodo nele produzido por uma população constituída na maioria de (...) escravos de todas as cores; seguidos de libertos e, em muito menor quantia, de brancos.

Examinando a documentação e atentando aos dados historiográficos, Veiga encontrou uma recorrente sinonímia entre negros e escravos. Tal sinonímia contribuiu para a construção e perpetuação de equívocos ao não demarcar a diferença entre cor e condição jurídica. No âmbito da história da educação essa sinonímia contribuiu para a falsa representação de que crianças negras e mestiças estiveram ausentes nas escolas públicas, sendo que, de fato, essas escolas não tiveram por alvo os filhos da elite branca. Igualmente falsa é a afirmação de que os negros eram legalmente proibidos de frequentar escolas públicas, pois, na verdade, essa proibição era feita aos escravizados e nem todos os negros viviam nessa condição.

O equívoco de reduzir uma categoria à outra, foi alimentado por pesquisadores que utilizaram como referência fontes documentais produzidas por estrangeiros incapazes de discriminar entre a condição de negro liberto e a condição de negro escravizado, o que reforçou a dupla inferiorização.

Embora a partir dos anos 80 do século XX novas abordagens na historiografia da escravização tenham possibilitado outras análises do processo escravista brasileiro, isso não foi suficiente para superar o reducionismo da história dos negros à história da escravidão.

Veiga (2016) constatou que a clientela escolar denominada “desfavorecida” era constituída de crianças de diversas origens étnico-raciais (brancas, negras e mestiças), todas pertencentes à classe pobre e que esse grupo de pobres, negros e mestiços foi considerado inferior e representado como composto de indivíduos com reduzidas condições de educabilidade.

Paradoxalmente, o apelo à escolarização como direito de cidadania reforçava a condição de inferioridade da escola pública e de sua clientela. De modo geral, os filhos de famílias mais abastadas não recebiam instrução em escolas públicas e sim a domicílio ou em aulas particulares. Um dos registros desse fato é o Relatório elaborado por Antonio José Ribeiro Bhering, Vice-diretor Geral da Instrução, que afirmava ser considerável o número de aulas particulares, cuja frequência era pelo menos igual à das escolas públicas:

(...) Os pais dão preferência ao ensino particular porque nem todos os professores, ou melhor, grande número de professores, não dá as preciosas garantias de saber, honradez e moralidade, requisitos que os pais ou educandos consultam quando tratam da educação de seus filhos. (RELATÓRIO, 1852, p. 2, apud VEIGA, 2016, p. 279).

Em 1889 o médico José Ricardo Pires de Almeida apresentava outro motivo para os filhos de famílias mais abastadas não receberem instrução em escolas públicas:

As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem e, com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com essa multidão de garotos cujos pais os enviam a escola apenas para se verem longe deles algumas horas. Deste modo, estas crianças aprendem melhor e mais depressa do que aqueles que frequentam a escola pública. (ALMEIDA, 1989, p. 90, apud VEIGA, 2016, p. 279).

O artigo 179, item 30 da primeira Constituição Brasileira (25/03/1824) outorgava, entre outros dispositivos de garantia da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, a garantia da instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Assim, pela Constituição, os negros livres não estavam excluídos do direito à escola pública e gratuita. Estavam excluídos, no entanto, os negros escravizados, por não serem reconhecidos como cidadãos.

A instrução pública elementar oferecida à população de crianças negras, mestiças e pobres fez da escola pública um dos espaços de produção da identidade de “aluno pobre e inferior”. São abundantes os dados sobre a situação de pobreza do alunado, mas é escasso o registro do quesito cor. Outro dado importante refere-se à cor dos

professores: diversos registros demonstram a presença de professores pardos e negros, além de pobres.

Verificando a documentação sobre instrução pública de Minas Gerais, Veiga identificou um diferencial interessante: somente até 1835 foi possível encontrar registros da cor dos alunos e da frequência de escravos. Para interpretar esses dados a pesquisadora baseia-se no fato de que somente a partir da Lei provincial n. 13, de 1835 ficou oficializado em Minas Gerais o impedimento dos escravos frequentarem aulas públicas, embora não tenha havido restrições de acesso a aulas particulares.

No final do século XIX não foi a abolição da escravatura que se constituiu em importante marco de diferenciação da função social da escola e sim a exigência determinada pela reforma eleitoral de 1881: era preciso saber ler e escrever para exercer o direito de voto e ser qualificado como elegível. Veiga identificou na documentação relativa à primeira década republicana grande tensão racial no cotidiano das salas de aula, com discriminações étnico-raciais nas interações entre pais e professores, inspetores e professores, professores e alunos, e entre alunos. Quanto aos professores, sua origem étnico-racial interferiu fortemente na representação relativa à sua competência.

Vemos assim, que a institucionalização da instrução pública elementar, fundamentada em princípios universais e igualitários, foi estabelecida como ação de inclusão social, sem ter sido acompanhada de práticas político-culturais de inclusão. Um exemplo disso é o fato da ausência de condições de acesso ou de permanência na escola haver redundado na responsabilização dos pais e das crianças pelo abandono da escola ou pelo aprendizado insuficiente.

Embora não houvesse impedimento legal para a inclusão das crianças pobres, negras e mestiças nas escolas, os mecanismos internos e cotidianos de exclusão há muito tempo estão presentes na história da educação brasileira. Segundo Elias e Scotson (2000, apud Veiga, 2016), desde o início da República já era expressivo o acúmulo de processos de “evitação social”.

Vislumbre

Ao abrir finalmente os olhos
Lembrou quão bom fora
Não ter visto.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

Fato lamentável, como tantos outros aqui descritos, é este assinalado por Veiga: para que a escola pública deixasse de ser indigente e se tornasse referência de educação escolar foi preciso que mudasse de clientela e passasse a receber crianças de famílias de “boa procedência”, fato ocorrido por volta da década de 60 do século XX. Personagem integrante dessa história, como pode um indivíduo negro e pobre conquistar, em tal contexto, sucesso escolar?

2.4. Promovendo igualdade racial em espaços de ensino-aprendizagem

No âmbito educacional, comparando-se o segmento negro da população ao branco, constata-se diferenças inaceitáveis entre as taxas de analfabetismo, os níveis de escolaridade, as oportunidades de receber educação básica e a de completar o ensino fundamental. Em meio a tais circunstâncias, o segmento negro conta com menos oportunidades de receber educação média e perspectivas ainda menores de receber educação superior. Apesar do aumento do nível de escolaridade da população brasileira em geral, a desigualdade racial foi mantida.

O brasileiro negro médio, com baixa escolaridade, baixo salário, exercendo profissões pouco valorizadas e ocupando status social inferior, tende a construir uma identidade associada a valores negativos, com decorrente imagem negativa de si mesmo.

Por meio de mecanismos eficazes de reprodução ideológica, num contexto historicamente construído, a pessoa negra ‘aprende’ desde cedo que identidade positivamente afirmada é a do ‘branco’. Aprende que ao negro compete imitar um padrão ‘ideal’, para ser social aceito. Incorpora e reproduz ‘verdades brancas’, inclusive

a de que o negro é preguiçoso e tem inteligência inferior, como denunciado por Bento (2006).

Hélio Santos (2001) denomina essa condição de ‘centopeia de duas cabeças’. Duas cabeças por que? Porque, se de um lado as condições sociais são desfavoráveis, de outro, uma intensa luta é continuamente travada na própria subjetividade para aceitar-se como negro numa sociedade que estigmatiza tudo o que diz respeito à África, aos africanos e seus descendentes. A essa luta associa-se outra: a travada pelo direito de exercer cidadania e conquistar melhores condições de existência.

Para reverter um círculo vicioso de retroalimentação contínua é preciso, entre muitas ações, criar políticas públicas para a eliminação de desigualdades sociais e econômicas. Políticas de ação afirmativa cujas estratégias ofereçam vantagens competitivas a indivíduos historicamente desfavorecidos. Do conjunto de ações afirmativas para valorização dos negros conquistou destaque especial o debate sobre o sistema de cotas que, longe de ser consensual, continua sendo propiciador de conflitos.

Em 1995 o presidente Fernando Henrique Cardoso reconheceu oficialmente e publicamente o fato de haver racismo e desigualdades raciais no Brasil. De tal reconhecimento decorreram as primeiras políticas públicas específicas para a população negra. Esse ato presidencial, precedido pela ação decisiva das denúncias e reivindicações históricas do movimento social de negros e de setores progressistas da sociedade civil, fez com que a questão racial no Brasil passasse a ocupar o palco das atenções da sociedade e do Estado. Não poderia ser diferente: a implantação de políticas públicas e a formulação de programas e ações governamentais de caráter afirmativo para negros provocaram polêmica, sendo bom exemplo disso as discussões ocorridas por ocasião da implantação de reserva de vagas para negros na UERJ, na UENF e na UNEB em 2003.

Políticas públicas de ação afirmativa são políticas determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com os objetivos de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, ou seja, efeitos acumulados em virtude de discriminações ocorridas no passado. Visam garantir a igualdade de oportunidades e de tratamento e compensar perdas provocadas por discriminação e marginalização relativas a diferenças

raciais, étnicas, religiosas e de gênero, entre tantas outras. Um exemplo de ação afirmativa é o estabelecimento de cotas sociais e raciais em vestibulares e concursos públicos, como esforço de superação da desigualdade social, propiciadora de desigualdade econômica. O sistema de cotas, por vezes confundido com ação afirmativa, é, em realidade, apenas uma estratégia específica das políticas de ação afirmativa.

Instituições da sociedade civil - partidos políticos, sindicatos, centrais sindicais, escolas, igrejas e instituições privadas, entre outras -, também são promotoras não estatais de ações afirmativas.

Hélio Santos (2001, p. 36) um dos pioneiros do debate na Universidade de São Paulo sobre a política de ações afirmativas, considera o Brasil um “país inconcluso”:

Relatórios feitos por organismos internacionais deixam a nu dois brasis: um moderno, rico e desenvolvido e outro, pobre e anacrônico. O que chama a atenção nesses dois países contidos em um só, são os estoques raciais alojados em cada um deles. No primeiro Brasil, país que mais cresceu neste século, tem-se um povo marcadamente branco e amarelo. No segundo Brasil, a esmagadora maioria é preta e parda (para usar o jargão do Censo). A unificação dos dois brasis, tão diferentes em termos socioeconômicos, mas tão parecidos do ponto de vista cultural, passa pelo estabelecimento de políticas específicas para os marginalizados.

Nesse contexto se insere o debate sobre ações afirmativas, estratégias de enfrentamento da condição injusta vivida por segmentos não-brancos e que é, certamente, de interesse de toda a sociedade brasileira.

Conforme Ribeiro; Gomes; Frias e Frias, em relatório apresentado à Comissão do Conselho Nacional de Educação em 2010, as estratégias para a promoção da igualdade racial incluem ações afirmativas, que contribuem para acelerar o processo de conquista da igualdade por parte de grupos vulneráveis, entre os quais as minorias étnicas e raciais.

2.5. Estratégias de enfrentamento das desigualdades étnico-raciais

O enfrentamento dos complexos e eficientes mecanismos sociais de exclusão social do segmento negro no Brasil exige a soma de esforços dos três setores da

sociedade – poder público, iniciativa privada e sociedade civil. Ao primeiro setor, o do poder público, compete propor políticas públicas; ao segundo e terceiro setores compete definir estratégias adequadas às peculiaridades de suas instituições.

Vários eventos internacionais, organizados pela UNESCO para combater o racismo em suas várias formas, são reunidos sob a denominação *Conferência Mundial contra o Racismo* (WCAR). Em 2001 foi realizada em Durban, África do Sul, a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Desse evento decorreu um importante debate público em âmbito nacional brasileiro, do qual participaram órgãos governamentais e não-governamentais. O Tópico 107 da Declaração de Durban (UNESCO, 2001, p. 19-20 apud PROCURADORIA GERAL DA REPÚBLICA - Portugal, 2007) reafirma a importância da adoção de ações afirmativas como estratégia de conquista de igualdade plena e efetiva nas sociedades, o que pressupõe a integração de segmentos populacionais discriminados. Essa Declaração e o Programa de Ação de Durban constam do Relatório da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, documento das Nações Unidas. Após a Conferência Internacional de Durban, no Brasil, signatário da *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*, teve início a adoção de medidas para efetivar compromissos afeitos ao Direito Internacional dos Direitos Humanos, por meio do Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Desde então a temática da promoção de igualdade racial foi ganhando destaque nas agendas dos Governos, vindo a constituir um dos principais temas contemporâneos de debate.

2.6. Políticas públicas de ação afirmativa na esfera educacional

Na esfera educacional ocorreram alguns fatos dignos de nota. Em 2002 foi promulgada a Lei 10.558/02, que oficializou a criação do Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com vistas à implementação e avaliação de estratégias de promoção do acesso ao ensino superior por parte de indivíduos pertencentes a segmentos socialmente desfavorecidos e em 2003 foi promulgada a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas no currículo oficial da Rede de Ensino.

Isto determinou a ocorrência de alterações na LDB, o que exigiu do Conselho Nacional de Educação a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. Em 2004 o Ministério da Educação instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) para a implementação de políticas de inclusão educacional que consideram as especificidades brasileiras relativas à diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional.

2.7. Políticas públicas de ação afirmativa no ensino superior

No âmbito do Ensino Superior, visando o acesso e permanência de indivíduos pertencentes aos segmentos populacionais discriminados, surgiram o Projeto de Lei 3627/01, de reserva de vagas nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES para estudantes de escolas públicas, com cotas específicas para negros e índios.

Associados a essas iniciativas, surgiram também, programas e projetos, entre os quais os seguintes: ProUni – Programa Universidade para Todos, que reserva bolsas de estudo em estabelecimentos de ensino superior comunitários e particulares para alunos oriundos de escolas públicas e bolsistas de escolas particulares, sendo 30% das bolsas destinadas a negros e indígenas; Projetos Inovadores de Cursos Pré-vestibulares Comunitários para negros e indígenas; Programa de Tutoria e Fortalecimento Educacional de Jovens Negros na Educação Superior, que visa fortalecer experiências capazes de ampliar as condições de permanência e de sucesso de estudantes afro-brasileiros(as) no ensino acadêmico; Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares, que visa propiciar a troca de saberes, experiências e demandas.

O sistema de cotas étnico-raciais também foi adotado pela Universidade de São Paulo, que introduziu políticas afirmativas na Fuvest 2018 e Sisu: 37 % das vagas do vestibular da Fuvest 2018 foram destinadas a alunos de escolas públicas e a reserva de cotas deverá aumentar até que seja atingida a meta de 50 % das vagas destinadas ao sistema de cotas em 2021. As vagas reservadas para Pretos, Pardos e Indígenas (PPIs), conforme jargão do IBGE, serão proporcionais à presença desses segmentos no estado de São Paulo: dos 37%, 13,7% serão reservados para esse segmento.

Ricardo Alexino Ferreira (2018), Professor Associado (Livre Docente) da Escola de Comunicação e Artes e membro da Comissão de Direitos Humanos da USP, ao tratar desse tema tece as seguintes considerações:

(...) a implantação do sistema de cotas raciais na USP foi um grande avanço, mas precisa vir com várias outras medidas e mudanças de paradigmas. De nada será efetivo não trazer a temática das diversidades para dentro dos conteúdos e pesquisas desenvolvidas na universidade. É preciso que temáticas étnico-sociais e raciais; direitos humanos e cidadania sejam transversais na estrutura universitária, envolvendo ensino, pesquisa, extensão e gestão. O grande desafio não é mais uma USP moderna, mas uma USP contemporânea.

Em 26 de dezembro de 2019, o jornal Folha de São Paulo publicou a matéria intitulada “Com cotas, aulas da USP começam a perder “brancocentrismo”¹⁰, reunindo alguns dados numéricos: em cinco anos a presença de negros na USP passou de 17% a 25%; em 2018 ingressaram negros e alunos pertencentes a famílias de baixa renda, por meio de cotas para egressos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas, sendo 37% de alunos pertencentes a famílias de baixa renda; em 2019 esse índice subiu de 37% para 40%; até 2021 se espera que esse índice suba para 50%; entre 2014 e 2019 o ingresso de indivíduos advindos de escolas públicas subiu de 32% para 42% e o de ingressantes pretos, pardos e indígenas subiu de 17% para 25% sendo que 62% desse total de ingressos ocorreu por meio de cotas.

Em 28 de dezembro de 2019, na matéria intitulada “Na USP, apenas 2,1% dos mais de 5.000 educadores são pretos ou pardos”¹¹, o jornal Folha de São Paulo reúne os seguintes dados numéricos: dos 5655 docentes, 1,8 % se define como pardo, 0,3 %, como preto e apenas 1 docente se define como indígena: Danilo Silva Guimarães, do Instituto de Psicologia.

¹⁰Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/com-cotas-aulas-da-usp-comecam-a-perder-brancocentrismo.shtml>>. Acesso em: dez 2019.

¹¹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/na-usp-apenas-21-dos-mais-de-5000-educadores-sao-pretos-ou-pardo.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa>. Acesso em: dez 2019.

2.8. Programas Federais de incentivo financeiro

Dos programas de incentivo financeiro vêm se mostrando particularmente funcionais o Financiamento Estudantil - FIES e o Programa Universidade para Todos - ProUni.

O **FIES**, Programa do Governo criado em 1999 para substituir o Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDUC), se destina a financiar a graduação no Ensino Superior para estudantes que não dispõem de condições para arcar com os custos da própria formação. Nesse programa os estudantes podem obter bolsas de acordo com sua necessidade. Trata-se de um financiamento estudantil realizado pelo Governo Federal, que demanda restituição a juros baixos, após concluída a graduação.

Para participar do FIES, o aluno que atende aos requisitos do programa realiza sua inscrição num site oficial logo após a liberação das notas por ele obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (programa de avaliação das habilidades e competências dos estudantes que concluíram o ensino médio) e o fechamento das vagas de primeira chamada do Sistema de Seleção Unificada - SISU. Uma segunda abertura de vagas ocorre no meio do ano, ocasião que coincide com o segundo período de seleção para ingresso em universidades privadas.

Recentes regras do programa alteram exigências relativas à renda familiar exigida: anteriormente somente podiam participar do FIES candidatos com renda familiar mensal equivalente a no máximo 2,5 salários mínimos. Atualmente estão autorizados a participar candidatos com renda familiar mensal equivalente a no máximo 5 salários mínimos, o que promove oportunidades educacionais para milhares de pessoas em todo os estados brasileiros.

O **ProUni** promove o acesso a universidades particulares brasileiras de estudantes de baixa renda que tenham cursado o ensino médio exclusivamente em escolas públicas, ou em escolas particulares, beneficiados com bolsa integral. Criado em 2004 e oficializado em 13 de janeiro de 2005 pelo Governo Federal, com a Lei 11.096, o ProUni realiza importante trabalho de inclusão social pela concessão de bolsas de estudos de 50% e de 100% em instituições de ensino superior privadas, em cursos de

graduação e sequenciais de formação específica. Para requerer uma bolsa do ProUni é preciso que, ao realizar o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, o candidato obtenha média mínima de 450 pontos e nota maior que zero na redação.

O **SISU**, Programa do Ministério da Educação (MEC) desenvolvido para facilitar o ingresso de estudantes em universidades públicas do país, opera associado ao FIES e ao ProUni. Dispondo de uma plataforma online, já em funcionamento há nove anos, consiste em um portal virtual de ofertas de cursos nas universidades públicas do país. Nesse programa também é exigida a realização do Enem e a obtenção de nota na redação. Apenas estudantes que prestaram o ENEM podem se candidatar no SISU, pois o programa utiliza a nota ENEM como principal fator de ingresso no ensino superior.

Para a disputa de vagas do SISU 2020 foram estabelecidas algumas modalidades de concorrência, entre as quais a de cotas, para proporcionar maiores chances a pessoas de baixa renda, a candidatos negros, a egressos de escolas públicas e a indivíduos pertencentes a famílias de baixa renda.

2.9. O IDH da população negra brasileira

É fato conhecido que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), órgão da ONU, anualmente divulga o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), um dos principais indicadores do nível de desenvolvimento dos países. A parceria do PNUD com o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e a Fundação João Pinheiro possibilita o cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano - IDH brasileiro, considerando os mesmos parâmetros do Índice de Desenvolvimento Humano Global – IDH-G – longevidade, educação e renda.

Segundo a ONU, na década compreendida entre 2000 e 2010 o IDH da população negra brasileira cresceu em ritmo maior do que o observado na década anterior: 2,5% ao ano, em média, e acumulou alta de 28% nesse período. Mas, apesar dessa aceleração de ritmo, ao considerarmos que somente em 2010 o IDH dos negros pôde atingir a pontuação (0,679), já atingida pelo IDH dos brancos em 2000 (dez anos antes): (0,675), O desenvolvimento humano dos brancos em 2010 era 14,42% maior que os dos negros, ainda que essa diferença tenha diminuído em relação a 2000, quando o IDH dos brancos

era 27,1% superior ao dos negros. Lembremos que o indicador reflete a qualidade de vida e não apenas a renda por levar em conta indicadores de saúde e educação e varia de zero a um, sendo que tanto melhor o IDH, quanto mais próximo estiver do valor 1.

A renda da população branca é mais do que o dobro da renda da população negra e é justamente nesse aspecto que o estudo evidencia o abismo entre os dois grupos. Em 2010, a renda domiciliar média, per capita, da população branca (R\$ 1.097,00) era mais que o dobro da renda domiciliar média, per capita, da população negra (R\$ 508,90). Quanto à escolaridade da população adulta com mais de 18 anos, completaram o ensino fundamental 62% da população branca e 47% da população negra. Quanto ao indicador Educação, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDH-M oscilou entre 0,614 (Viamão-RS) e 0,890 (Vitória-ES) para a população branca, e entre 0,505 (Pelotas-RS) e 0,745 (Vitória-ES) para a população negra. Os dados falam por si: de sementes da injustiça social, do preconceito e da discriminação plantadas por alguns resultam frutos amargos para muitos outros.

“(...) yo sé de manos de negros que están más dentro de la virtud que las de blanco alguno que conozco: yo sé del amor negro a la libertad sensata, que sólo en la intensidad mayor y natural y útil se diferencia del amor a la libertad del (...) blanco: yo sé que el negro ha erguido el cuerpo noble, y está poniéndose de columna firme de las libertades patrias. Otros le teman: yo lo amo: a quien diga mal de él, me lo desconozca, le digo a boca llena: – ‘Mienten’.” (José Martí).

Tendo recorrido sobre a história de dificuldades e conquistas dos negros na Educação, abordo a seguir o tema Racismo na escola, particularizando agora, efeitos psicológicos, implicações jurídicas e recursos preventivos.

CAPÍTULO 3

RACISMO NA ESCOLA: REFLEXOS NO COTIDIANO ESCOLAR DO MODELO BRASILEIRO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Interdito

Qual a voz da exclusão?
É a voz do sintoma
Destilado em silêncio

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

3.1. Introduzindo a temática do racismo na escola

“¿Y los negros? ¿Quién que ha visto azotar a un negro no se considera para siempre su deudor? Yo lo vi, lo vi, cuando era niño y todavía no se me ha apagado en las mejillas la vergüenza”. (José Martí).

Somos uma sociedade pluriétnica e multirracial. Como diz Ribeiro (2002, p. 16), temos no Brasil “uma riqueza de fazer gosto e dar orgulho a esse povo cuja mistura de seivas trazidas por raízes fortes mergulhadas em distintas origens fez negros pretíssimos, brancos alvíssimos, tons e semitons”. No entanto, transformadas as diferenças em desigualdades, a tensão entre indivíduos pertencentes a distintos segmentos populacionais, por vezes discreta, demanda intervenção, competindo a educadores e psicólogos escolares boa parte da responsabilidade na adoção de estratégias em favor do desenvolvimento individual e coletivo e em favor da justiça e da paz.

Abordando o tema *identidade*, a psicanalista negra Souza já assinalava em 1983 que a construção de identidades nas sociedades em que o modelo hegemônico acha-se atrelado à dupla opressão classe/cor, determinando que “vencedor” seja sinônimo de “branco”, a primeira regra imposta aos negros é a da negação, do expurgo de qualquer *mancha negra*, da eliminação dos sinais de negritude. No entanto, a exigência de realizar

o modelo ideal imposto encontra uma barreira biológica intransponível e das múltiplas tentativas frustradas decorrem sentimentos de insatisfação e tensões para cujo alívio são ativados mecanismos de defesa do ego. O mecanismo de compensação, por exemplo, exige a realização de tarefas super-humanas e a busca de ser *o mais e melhor em tudo*.

Da distância entre *o que eu sou* e *o que eu devo ser* decorrem timidez, retraimento, insegurança, ansiedade fóbica, condições favoráveis ao fracasso. Se como diz Foucault (1984, p. 80), o controle da sociedade sobre os indivíduos de fato começa no corpo, com o corpo e não na consciência ou por meio da ideologia, por haver sido na dimensão corporal que a sociedade capitalista investiu primeiramente, o que significa habitar um corpo negro numa sociedade racista?

Quanto às vivências escolares, as experiências de discriminação racial em sala de aula foram prolongadamente entendidas como casos particulares de embates nas relações interpessoais estabelecidas entre professor e aluno ou entre alunos. Os casos de discriminação eram solucionados por meio de sanções penais no caso de um professor ser acusado de discriminação. Assinala Silva Jr. (2002) que, de fato, tais ocorrências não se restringem a conflitos interpessoais, mas enraízam em causas profundas da relação entre o Estado e o segmento negro, que constitui parcela significativa da população brasileira. Por isso, punir comportamentos individuais é necessário, mas não suficiente: a sociedade brasileira demanda políticas públicas, entre as quais, políticas educacionais em prol da igualdade racial. Esse autor acrescenta que mais do que punir, é preciso prevenir. E mais do que combater a discriminação, é preciso promover a igualdade racial.

As reflexões de Lucca (2016, p. 42), relativas às práticas higienistas, servem bem ao propósito de compreendermos melhor as relações étnico-raciais em nosso país. Sabemos que tais práticas relacionavam intimamente higiene e moral: higienizar corpos e instituições e corrigir hábitos e costumes incluíam-se entre os objetivos educacionais das instituições escolares. Conforme Chun e Silva (2005, p. 12 apud Lucca, 2016, p. 48), tanto o discurso quanto a prática higienista serviram para mascarar preconceitos e atitudes discriminatórias: indivíduos das elites distanciavam-se, sentiam nojo de

indivíduos pertencentes a segmentos populares, de pobres, de trabalhadores e, certamente, de negros.

Estes, vítimas transformadas em réus, eram (e continuam sendo) responsabilizados por suas condições de vida, temidos por serem vistos como hospedeiros de doenças transmissíveis. Como as ações higienistas tinham por objetivo evitar e combater tanto as doenças quanto os seus agentes, indivíduos não pertencentes à elite eram considerados inimigos. Essa situação que provocou a exclusão de parcela significativa das classes populares do ensino público de boa qualidade deixou gravadas na memória transgeracional e no imaginário coletivo marcas profundas, feridas que ainda sangram.

Modelos identificatórios negros, compatíveis com a condição fenotípica dos negros, lhes propiciariam sentimento de orgulho de pertencer a grupos de reconhecida beleza, sabedoria e poder. No entanto, tais modelos são ainda escassos no cotidiano escolar e pouco disponíveis na mídia. Comumente, alunos negros mostram-se tímidos, medrosos, humildes ou, por outro lado, adotam atitudes defensivas compensatórias. Via de regra o discurso veiculado pela literatura didática e paradidática, impregnado de todo tipo de preconceito, compromete-se com a dinâmica da exclusão.

Convenção

Pessoas
São feitas
De crenças.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

Em *A busca de um caminho para o Brasil* o economista Hélio Santos (2001) insiste na perspectiva segundo a qual o drama individual da formação de identidades transborda esse âmbito para constituir grave questão nacional, pois, num país de

marcante presença negra como o nosso, em que se insiste em considerar minoritário o segmento demográfico negro, certamente sofrerá prejuízos econômicos. Prejuízos econômicos dada a impossibilidade de produção eficaz de recursos por parte de um grande número de indivíduos cujo conceito rebaixado de si e cuja imagem negativa de si propiciam condições de insuficiente desenvolvimento pessoal e profissional e, portanto, baixa produtividade. Esse autor considera que o Brasil é, e continuará sendo, um país inconcluso se continuarmos negando ou minimizando a importância das relações étnico-raciais ao tratarmos dos interesses da sociedade brasileira. Por que motivo a diversidade de nosso povo continua sendo ignorada e os direitos de cidadania das “minorias” continuam menosprezados ou mesmo ignorados? E isso ocorre apesar dos dados do IBGE demonstrarem que o segmento demográfico de não-brancos é maior que o de brancos.

O reconhecimento da necessidade de fortalecer identidades de negros e estender a cidadania a tão expressivo segmento populacional foi o disparador dos debates sobre políticas de ação afirmativa.

Do ponto de vista cultural e religioso o prejuízo não é menor: temos no Brasil uma impressionante riqueza simbólica. No entanto, as religiões não-hegemônicas e, entre elas, as de matrizes africanas, são consideradas seitas primitivas, com total ignorância a respeito de seus fundamentos teológicos e de sua sabedoria milenarmente transmitida por tradição oral. A riqueza metafórica preservada em provérbios e narrativas é ignorada, o que implica em mutilação das raízes deste povo mestiço de quem se exige o branqueamento.

Nas instituições de ensino – fundamental, médio e superior – é perpetuado o silêncio sobre tudo o que é de África, dos africanos e de seus descendentes. Em diversas publicações Ribeiro referiu-se ao fato de serem profundas as raízes das representações negativas de África e dos africanos no imaginário coletivo brasileiro. Estereótipos negativos decorrem, em parte, do fato de haver íntima associação entre escravidão e afrodescendência: ainda é corrente e corriqueiro o uso do substantivo *escravo* em lugar do adjetivo *escravizado* (africanos escravizados), o que implica em representar como

essencial a condição social à qual foram submetidos os africanos. Mas a história mostra que a construção de estereótipos negativos é fato antigo.

Rodrigues (1965, apud Ribeiro, 2002) fala de navegantes portugueses que, impressionados por imagens medievais, viam na África *monstros em forma de homens, com quatro olhos* e registraram suas impressões em crônicas de viagem fartamente veiculadas. Igualmente farta foi a veiculação de narrativas produzidas para os europeus por Duarte Pacheco, que descrevia os africanos como *gente pagã e bestial*. Camões os denominou *cafres, ásperos e avaros* e outros autores contemporâneos de Camões referiam-se aos africanos como *disformes, horríveis, cruéis, bestiais e ferozes*. A tais estereótipos associaram-se outros igualmente úteis para justificar dominação e escravidão.

Segundo Rodrigues (1965, apud Ribeiro, 2002, p. 16), a África, tão bárbara e cruel quanto os seus filhos, foi assim representada:

o clima, o sítio, o modo de povoação e qualidade da terra pelejavam por seus moradores e eram as mais poderosas armas com que se defendiam dos estrangeiros, porque em clima tão ardente e onde com tanta dificuldade se encontrava água e refresco, mal se poderia sustentar um exército de gente tirada de terras temperadas e mui providas de fontes e frescuras, costumadas a não padecer a sede e esterilidade com que se criam e sustentam os africanos e seus animais. Assim, às deficiências humanas associavam-se a hostilidade e esterilidade da terra.

Como modificar um imaginário coletivo tão carregado de estereótipos negativos? Inicialmente, ampliando nossa compreensão da dinâmica de geração e preservação de estereótipos indesejáveis. Hélio Santos oferece um diagrama bastante útil: a Trilha do Círculo Vicioso, apresentada a seguir.

Figura 3.1 – Trilha do

Fonte: SANTOS, Hélio. *A busca de um caminho para o Brasil*. São Paulo: SENAC SP, 2001.

Observando atentamente a Trilha do Círculo Vicioso vemos indicadores de dificuldades estruturais e psicológicas e um fluxo de retroalimentação que garante a manutenção da condição injusta vivida por não-brancos. Vemos também quão importante é o papel reservado à Educação e à Mídia no processo reparador do imaginário coletivo, na definição de ações voltadas para o enfraquecimento de representações desfavoráveis e o fortalecimento de outras, favoráveis. Ou seja, trata-se de tecer novas redes de significado. Redes de significado capazes de modelar padrões positivos para viabilizar a construção de identidades negras positivamente afirmadas e para que todos os brasileiros, independentemente de sua origem étnico-racial, possam reconhecer as africanidades de seu povo e orgulhar-se delas.

O primeiro passo nessa trilha foi dado por ocasião da abolição da escravidão, realizada de modo a impossibilitar a obtenção de empregos dignamente remunerados, decorrendo disso, baixa renda e dificuldades econômicas. Tal condição determinou a

construção de representações socialmente compartilhadas a respeito dos não-brancos, considerados incapazes por natureza. Tais representações foram divulgadas pela mídia; a repressão policial recaiu, preferivelmente, sobre não-brancos e os negro-descendentes (pretos e pardos) as introjetaram, introjetando, com elas, o racismo e os preconceitos de que são alvo.

Particularizando, por exemplo, as representações de negros e indígenas em livros didáticos brasileiros, Santos, Fernandes e Casco (2015) mencionam importantes estudos, entre os quais os realizados durante as décadas de 1980 e 1990 por Rosemberg, Bazilli e Silva, que constataram o fato de que esses segmentos foram sub-representados ou representados de modo estereotipado e os de Negrão, que reuniu estereótipos publicados durante essas décadas. As exaustivas investigações de Oliva, também mencionadas por Santos, Fernandes e Casco, foram realizadas entre 2005 e 2010, privilegiando as representações de africanos, negros e negras em livros didáticos, bem como em jornais e revistas de grande circulação no Brasil.

3.2. Sobre a construção social da noção de raça

Para Pena e Birchall (2006) a noção de raças humanas não tem fundamento biológico, pois, segundo a perspectiva genética, a cor da pele é característica sujeita à seleção natural e à adaptação, sendo a pigmentação, determinada pela quantidade de melanina na derme, controlada por de quatro a seis genes, número insignificante no conjunto de 25.000 a 30.000 genes. Características morfológicas como o formato da face, a espessura dos lábios e a cor e textura do cabelo também resultam de adaptações a variáveis ambientais. Embora a cor socialmente percebida não tenha relevância biológica, a noção sociocultural de raça, ideológica, gerou etnocentrismo e projetos de dominação, servindo, pois, a interesses econômicos.

Santos, Bortolini e Maio (2006) informam que a maioria das patrilinhagens brasileiras é europeia e cerca de 60% das matrilinearidades, ameríndia ou africana. Para Pena e Bortolini (2004, citados por Santos, Bortolini e Maio, 2006), 52% dos brasileiros negros são afrodescendentes pelo lado materno e 87% o são por marcadores biparentais, desde que se considere que alguém com mais de 10% de ancestralidade africana é negro.

Da falsa noção de raça resulta a ideologia do racismo, para a qual características hereditárias determinam inteligência e caráter, entre outras peculiaridades psicológicas. Santos e Schucman (2015) situam-se entre os autores que reconhecem que no Brasil o racismo é estrutural e produz desigualdade, humilhação social, sofrimento psíquico e justificativas naturalizantes para as injustiças sociais. Lembremos que tanto o preconceito quanto a discriminação racial reduzem ou neutralizam a possibilidade de participar da vida social como sujeito histórico e é preciso que seus efeitos psicossociais sejam enfrentados coletiva e politicamente.

3.3. Pobreza e exclusão social no Brasil

A enorme concentração de renda nas mãos de uma parcela reduzida da população é mantida graças a eficientes mecanismos sociais. A dificuldade de acesso a direitos que seriam óbvios, caso os excluídos (re)conhecessem seus direitos de cidadania, se expressa em todas as áreas de prestação de serviços públicos e privados.

Santos (2002) afirma: os índices da miséria têm cor. Séculos de hegemonia branca determinaram que no Brasil, segundo país em população negra no mundo, primeiro país em população negra fora do continente africano, seja alimentada a ilusão de uma identidade nacional branca. Lembremos, por exemplo, que o decreto de 28 de junho de 1890 determinava que agentes diplomáticos e consulares e a polícia dos portos brasileiros deveriam impedir a entrada de criminosos, mendigos, indigentes e “indígenas da Ásia e da África” e o Decreto Lei 7.967 de 18 de setembro de 1956 (CNICB, 2000, p. 76) determinava: *os imigrantes serão admitidos de conformidade com a necessidade de preservar e desenvolver o Brasil, na composição de sua ascendência europeia.*

3.4. Racismo: conceitos fundamentais

Para Silva Jr. e Teixeira (2014), o racismo é um conjunto de falsas teorias, segundo as quais os seres humanos devem ser hierarquizados de acordo com seu pertencimento étnico-racial. No Brasil, assim como em diversos países, o racismo inferioriza a pessoa negra em relação à branca. Desta forma, estereótipos negativos são atribuídos aos negros (preguiça, feiura, insolência...), enquanto os positivos são conferidos aos brancos (competência, beleza, excelência...).

Testemunhando o fato de o racismo negar direitos ao segmento populacional integrado por negras e negros e o fato de que tal negação contribui de modo expressivo para o adoecimento físico e psicológico dessas pessoas, impactadas em sua vida desde a mais tenra infância, Muniz e Santos, com a colaboração de Gonçalves (2016), estabeleceram o propósito de contribuir para o debate sobre efeitos psicológicos da discriminação étnico-racial sofrida na escola, ou seja, do impacto do racismo na saúde mental de escolares negros. Em texto de sua autoria, intitulado *Impacto do racismo na saúde mental de crianças e adolescentes negros*, essas autoras apresentam de modo sucinto alguns dos principais conceitos relativos ao racismo. Vejamos:

Preconceito - pensamentos ou ideias que desempenham a importante função social de manter a ideologia do grupo que ocupa o poder.

Discriminação - ações ou práticas desenvolvidas por membros de grupos dominantes, ou seus representantes, que provocam impacto negativo nos membros de grupos em situação de desvantagem (Feagan; Feagan, apud Muniz; Santos, 2016). Há distintas expressões da discriminação étnico-racial: discriminação isolada, discriminação protagonizada por um grupo, discriminação institucional direta e discriminação institucional indireta. Todas essas formas de discriminação afetam a saúde física e mental daqueles que as sofrem.

Bento (1992, apud Muniz; Santos, 2016) discorre sobre essas expressões de discriminação racial. Entende-se por discriminação isolada toda ação hostil intencionalmente dirigida por um indivíduo a membro(s) do grupo subordinado; discriminação protagonizada por um grupo toda ação hostil intencionalmente praticada por um pequeno grupo contra membros do grupo subordinado; discriminação institucional a que ocorre independentemente do fato de a pessoa que a pratica ser abertamente preconceituosa ou ter intenção de discriminar. Isto porque nas sociedades racistas o racismo subjaz aos comportamentos individuais, coletivos e institucionais. Um exemplo de discriminação institucional são as altas taxas de mortalidade de crianças negras privadas de condições básicas de sobrevivência.

A discriminação institucional é direta quando determinada prática informal segrega espacialmente certos coletivos, restringindo seu acesso a equipamentos sociais

satisfatórios e é indireta, quando negros e negras são preteridos ou hostilizados, sem explicitação do verdadeiro motivo dessa ação. Bento cita alguns exemplos: as difíceis trajetórias escolares devido à má (ou péssima) qualidade das escolas e dos cuidados com a prole; a sujeição a episódios de hostilidade manifesta verbalmente, que por vezes produz intensas reações emocionais; recusa à interação, por vezes precoce, ainda na etapa da Educação Infantil e, no ápice dessa escala, os ataques físicos.

Racismo institucional – manifesta-se em normas práticas e comportamentos discriminadores cotidianamente adotados, tendo por base o preconceito racial. Uma vez discriminados, os indivíduos pertencentes a grupos raciais ou étnicos são colocados em situação de desvantagem no acesso a benefícios propiciados pelos distintos setores da sociedade. E a lógica subjacente é sempre a mesma: as ações discriminatórias que têm por base o racismo institucional visam à preservação dos privilégios do segmento que ocupa o poder.

3.5. Dados históricos e direitos de crianças e adolescentes

Embora a abolição da escravatura tenha ocorrido em 1888, os africanos escravizados e seus descendentes não foram, de fato, libertos do jugo a que estiveram submetidos por três séculos e meio. Rosenberg (2006, apud Teixeira, 2016) menciona o fato de a Lei do Ventre Livre haver libertado crianças somente do ponto de vista legal, pois a elas estavam reservadas tarefas próprias da servidão.

Não podemos esquecer o já mencionado fato de que a cada dez dias de história do Brasil, sete dias foram vividos sob esse regime. Milagre algum poderia ser esperado nas condições pós-abolição da escravatura, pois o incentivo à imigração europeia, ocorrido paralelamente à total ausência de políticas públicas favoráveis ao segmento populacional de recém libertos, tinha por ideal branquear a população.

Teixeira enfatiza que o lugar destinado às crianças negras na sociedade brasileira foi determinado também por teorias racistas e eugênicas vigentes na época. Tais teorias davam a crer que essas crianças tinham aptidão biológica para tornarem-se delinquentes, estereótipo negativo que perdura até nossos dias e se manifesta em opiniões favoráveis a seu encarceramento precoce e à redução da idade de imputabilidade penal. A Doutrina

da Situação Irregular, adotada durante o regime militar iniciado em 1964, propunha que escolas fossem substituídas por centros de internação compulsória, uma modalidade de encarceramento. Desrespeitada a dignidade da pessoa humana, os adolescentes infratores eram segregados em estabelecimentos destinados a esse fim. Essa Doutrina, sustentada pelo Código de Menores (Lei 6697/79), não foi criada para proteger a criança e o adolescente, tratados então como objeto de medidas judiciais e não como sujeitos de direitos. Foi criada para garantir intervenção jurídica sempre que houvesse qualquer risco material ou moral, sendo seu foco o conflito já instalado e não a prevenção. Desde então o termo “menor” passou a ter carga semântica negativa.

Segundo Teixeira, a Doutrina da Situação Irregular determinou de forma massiva a vida de crianças negras: assim como a Lei do Ventre Livre as libertava, mas as mantinha sob custódia do antigo Senhor até a maioridade, a Doutrina da Situação Irregular oficialmente se propunha a educá-las, mas, de fato, as mantinha em medida de internação e sob custódia do Estado.

A esse processo histórico deve-se a dicotomia “menor” *versus* criança, exemplificada na notícia mencionada por Teixeira (2016, p. 66):

Polícia 03.08.2011

Menor é apreendido por assalto a adolescente

Menor de 16 anos foi apreendido em flagrante após cometer roubo no bairro São Cristóvão. A vítima, um estudante também de 16 anos, foi surpreendida pelo autor quando se encontrava na Rua Orlando Vieira Nascimento, bairro Vila São Cristóvão, por volta das 20 horas de ontem. O assaltante usou uma pedra e força física para roubar um aparelho celular com fones de ouvido. Depois fugiu de bicicleta. O estudante parou uma viatura da Polícia Militar que realizava patrulhamento pelo bairro e contou o que aconteceu, passando as características físicas e das roupas do assaltante. Os policiais conseguiram localizá-lo a cerca de 300 metros do local. Foram apreendidos o telefone roubado, a pedra usada no roubo e a bicicleta. O delegado de plantão ratificou a apreensão em flagrante do menor infrator, que foi encaminhado à promotoria da Vara da Infância e da Juventude. O acusado utilizou o direito de permanecer em silêncio e falar apenas em juízo.

A interpretação jurídica desse episódio ocorrido em agosto de 2011 se apoia em princípios da Doutrina da Proteção Integral de Crianças e Adolescentes, que, em conformidade com o Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, guiam a elaboração, a interpretação e a aplicação das leis sobre a infância e adolescência:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Conforme Lago (2015), a Doutrina da Proteção Integral de Crianças e Adolescentes, conquista de direitos na esfera jurídica, supera a Doutrina da Situação Irregular que, fundamentada no Decreto 17.943-A, de 1927, foi o primeiro guia para aplicação de leis relativas a proteção desse grupo no Brasil. Com base nesse Decreto foi criada a figura do juiz de menores, inteiramente responsável por todas as decisões referentes ao destino de jovens em conflito com a lei. Ao ser suprimida a figura da família como parte integrante e necessária do desenvolvimento do “menor”, o recolhimento de infratores passou a ser realizado como forma de proteger a sociedade, sem qualquer preocupação com a criança ou o adolescente. Compreendia-se que “menores infratores” deveriam ser extirpados do seio familiar e social.

Com o Decreto-Lei 6.026 e suas modificações pela Lei 5.258/1967 surgiu o Código de Menores (Lei 6697/79) que, pautado na Doutrina da Situação Irregular, aprovava que “menores infratores” fossem segregados em instituições que desrespeitavam a dignidade da pessoa humana como punição para os comportamentos “desviantes”. O infrator não era considerado sujeito de seus atos e sim portador de uma moléstia social.

A partir da Constituição de 1988 a Doutrina da Situação Irregular foi substituída pela Doutrina da Proteção Integral e as crianças e adolescentes passaram a ser considerados pessoas em desenvolvimento e sujeitos de direitos, não mais objetos de direitos. Passaram a ser considerados protagonistas dos próprios direitos. A Doutrina da Proteção Integral não se limita a amparar crianças e adolescentes em situação irregular,

pois reconhece todas as crianças e adolescentes como integrantes da família e da sociedade, com direito à proteção integral, independentemente de sua condição. Esta doutrina, reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, dialoga com a normativa internacional, o que fortalece as possibilidades de proteção pela Lei com absoluta prioridade.

No entanto, alerta Teixeira (2016, p. 54), esta é uma conquista de direito e não de fato, pois a construção histórica da sociedade brasileira determina que o racismo impeça o pleno desenvolvimento de crianças negras e brancas. Das crianças negras por sua sujeição à discriminação e das crianças brancas por serem estas imbuídas de uma suposta superioridade relativamente às não-brancas. Esse autor é de opinião que as reflexões sobre o racismo na infância à luz do processo evolutivo do direito da criança e do adolescente favorecem a identificação de obstáculos ao pleno desenvolvimento de crianças negras e brancas, o que aumenta a possibilidade de adoção de medidas para a promoção da igualdade étnico-racial.

Viés

Tem o que se diz
E o que
Se faz.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

Ao observarmos ocorrências no espaço escolar com o objetivo de verificar se a Norma Jurídica (Artigo 227) vem sendo atendida, é frequente a constatação de que agentes educacionais desse espaço, responsáveis pela proteção e pelo desenvolvimento pleno de crianças, muitas vezes adotam práticas racistas, procedendo de modo a lhes acarretar danos morais e psíquicos. Isto para as crianças negras que conseguem ocupar bancos escolares, porque os indicadores de acesso à escola e conclusão nos estudos,

levantados por diversas organizações, entre as quais a Unicef (2012, p. 14), e mencionados por Teixeira (2016, p. 73), evidenciam que as crianças e os adolescentes negros estão em desvantagem em relação aos mesmos grupos etários da população branca, conforme ilustram os dados das tabelas apresentadas a seguir¹².

Tabela 3.1 - Média de anos de estudo

População Negra	População Branca
6,7 anos	8,4 anos

Fonte: TEIXEIRA, Daniel (Org.). *Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos*: a importância do ECA para a proteção das crianças negras. São Paulo: Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2016.

Tabela 3.2 - Porcentagem de analfabetos com idade igual ou superior a 15 anos

População Negra	População Branca
13,4%	5,9%

Fonte: TEIXEIRA, Daniel (Org.). *Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos*: a importância do ECA para a proteção das crianças negras. São Paulo: Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2016.

Tabela 3.3 - População que conclui o Ensino Fundamental

População Negra	População Branca
30%	70%

Fonte: Dados da Relatoria Nacional do Direito Humano à Educação, apud TEIXEIRA, Daniel (Org.). *Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos*: a importância do ECA para a proteção das crianças negras. São Paulo: Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2016.

¹² Observo que os dados registrados por Teixeira (2016), aqui reunidos, informam apenas sobre valores percentuais. Não informam sobre números absolutos.

Tabela 3.4 - População que afirma ter preconceito étnico-racial

Afirmam ter algum tipo de preconceito	Afirmam ter preconceito étnico-racial
99,3%	94,2%

Fonte: TEIXEIRA, Daniel (Org.). *Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos: a importância do ECA para a proteção das crianças negras*. São Paulo: Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2016.

Tabela 3.5 - Alunos como principais vítimas de práticas discriminatórias

Negros	Pobres	Homossexuais
19%	18%	17%
Prejuízo da Escola	Altos índices de manifestação de preconceitos implicam em menores níveis de desempenho escolar	

Fonte: TEIXEIRA, Daniel (Org.). *Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos: a importância do ECA para a proteção das crianças negras*. São Paulo: Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2016.

Os dados reunidos nas tabelas acima demonstram que as conquistas jurídicas não se fazem acompanhar de uma efetiva proteção integral de todas as crianças brasileiras. A chaga produzida pelo racismo em nossa sociedade continua hierarquizando as pessoas, dificultando e impedindo o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, especialmente os pertencentes ao segmento negro da população.

Tirania

Quero para você
Tudo o que não desejo
Para mim.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

3.6. Produção da Psicologia brasileira

Em 1933 Raul Briquet ministrou na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo um curso do qual resultou a publicação *Psicologia Social* (1935), na qual abordou o preconceito étnico-racial. Em 1935 Arthur Ramos ministrou um curso de Psicologia Social na Escola de Economia e Direito da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, que resultou no livro *Introdução à Psicologia Social* (1936) (Gomes, 2013).

3.7. Psicologia e direitos de crianças e adolescentes na promoção da igualdade racial

No âmbito da produção de pesquisas e estudos em Psicologia, quando se trata de abordar a questão das relações étnico-raciais, é pouco comum encontrarmos referências a aspectos jurídicos relativos a tal questão. Daí a importância de recorremos a essa obra, pois é preciso que psicólogos e educadores enriqueçam sua contribuição teórico-técnica com elementos advindos da legislação brasileira. Re(conhecer) as implicações legais de atitudes e comportamentos discriminatórios nos obriga a “colocar os pés no chão”. Nos alerta ao fato de que racismo é crime: praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional é crime. Assim como é crime ofender alguém com base nestas mesmas categorias.

A discriminação de escolares negros acarreta danos morais e psicológicos. Crianças, adolescentes e jovens têm direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Silva Jr. e Teixeira (2016) chamam atenção à natureza essencialmente violenta da discriminação racial, que faz dela uma das espécies mais infames de maus-tratos contra crianças negras. E relativamente à identidade étnica e aos valores e crenças o ECA prescreve textualmente que o direito ao respeito abrange, entre outros aspectos, a preservação da identidade, valores e crenças das crianças e adolescentes.

Souza (2016) retoma a ideia de que sob a perspectiva do colonizador o padrão normativo de superioridade estabelece como superiores os indivíduos que reúnem as seguintes características: homem, adulto, branco, cristão e heterossexual. Qualquer desvio desse “padrão de normalidade” coloca o indivíduo desviante em posição e condição de inferioridade e como nas instituições escolares grande número de crianças

e adolescentes passa boa parte de suas vidas, há ali inevitáveis ocorrências de hostilidade e de agressividade dirigida contra os “desviantes do padrão de normalidade”.

3.8. Sobre a liberdade de crença

No ambiente escolar aumenta a cada dia a frequência de práticas discriminatórias relativas à adesão religiosa dos alunos e alunas. Considerado o fato de as religiões de matrizes africanas serem o principal alvo de atos de intolerância e discriminação religiosa, cabe tecer algumas considerações a esse respeito neste capítulo da Tese. Bullying religioso sofrido na escola é manifestação de racismo e repercute nas crianças, obrigando-as a negar a própria adesão religiosa, o que gera conflitos de difícil enfrentamento. A *Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino* estabelece que ninguém pode ser obrigado a receber instrução religiosa incompatível com suas convicções.

Atualmente, um dos temas que ocupa o palco de debates é o relativo ao ensino religioso nas escolas. Especialmente desde que o Supremo Tribunal Federal aprovou o ensino religioso confessional em escolas públicas. Como alerta Luiz Eduardo Valiengo Berni, Conselheiro do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, durante palestra realizada a 15 de agosto de 2018 no âmbito da Secretaria de Justiça e de Direitos da Cidadania do Estado de São Paulo, que espaço estará reservado às religiões não-hegemônicas num Estado em que a laicidade multiconfessional deverá conviver com um ensino religioso confessional? Mais uma vez a hegemonia branca marcará presença em detrimento da possibilidade de expressão de religiões de matrizes africanas e indígenas, entre outras. Não se trata de mais uma ação racista, portanto, criminosa?

Interessante pensar em possíveis conexões entre Ensino Religioso e Educação Moral e Cívica. Recorro a Lucca para lembrar que a Educação Moral e Cívica integrava os Programas de Educação no ensino fundamental e médio. O relator do Parecer nº 94/71 do Conselho Federal de Educação intitulado Educação Moral e Cívica, foi Dom Luciano José Cabral Duarte, arcebispo de Aracaju. Seu conservadorismo associado a preceitos morais da Igreja Católica foi, de acordo com Cunha e Góes (1985, p. 80 apud

Lucca, 2016, p. 98), a receita perfeita para fundir “o pensamento reacionário do catolicismo conservador com a doutrina de segurança nacional”.

No contexto de debates sobre Psicologia, Religião e Direitos Humanos, o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo publicou em 2016 uma Trilogia, intitulada *Coleção Psicologia, Laicidade e as Relações com a Religião e a Espiritualidade*. Do Volume 1 - *Laicidade, Religião, Direitos Humanos e Políticas Públicas* – consta um capítulo de Frias; Ribeiro (2016, p. 209-214) intitulado *A professora destruiu minha pulseira de Orixá e todo mundo riu. O psicólogo escolar diante da discriminação religiosa*. Nesse capítulo os autores descrevem um caso de discriminação religiosa ocorrido em sala de aula, que permaneceu, como tantos outros, impune. Nesse relato de um caso em que a professora discrimina um aluno adepto de religião africana e o expõe ao ridículo diante dos colegas são identificados desafios enfrentados por psicólogos em situações de discriminação religiosa na escola e são sugeridos recursos para o psicólogo lidar com situações análogas a essa.

Além de recursos teórico-técnicos advindos da proposta de grupos operativos, de Enrique Pichón-Rivière, é sugerida, como primeira estratégia a ser adotada para lidar com os obstáculos encontrados, a de superação de dificuldades do próprio psicólogo, relativas à questão das relações étnico-raciais no Brasil. Esse trabalho realizado na esfera subjetiva do psicólogo escolar é indicado como pré-requisito para que se possa lidar de modo eficiente e eficaz com inclinações ao preconceito e à discriminação presentes na subjetividade de cada um dos integrantes dos grupos operativos constituídos de agentes educacionais da escola.

Para lidar com os obstáculos encontrados é preciso que, além dos recursos teórico-técnicos propostos por Pichón-Rivière, entre outros autores, sejam superadas as dificuldades do próprio psicólogo para lidar com a questão das relações étnico-raciais. Essa tarefa, a ser realizada na subjetividade do psicólogo, é pré-requisito para a realização de intervenções eficientes e eficazes, pois, sendo compartilhadas representações estereotipadas de tudo o que diz respeito à África e aos africanos e seus descendentes no imaginário coletivo, as mesmas inclinações ao preconceito e à

discriminação presentes na subjetividade de alunos e de agentes educacionais da escola também marcam presença na subjetividade dos psicólogos. Por que não estariam?

Neste país plurirracial e multiétnico no qual impera a hegemonia do segmento branco cristão, é de se esperar, cotidianamente, ocorrências discriminatórias, eivadas de racismo. Daí a necessidade de estarem os psicólogos devidamente sensibilizados e preparados para lidar com elas, o que exige habilidades pessoais, conhecimentos teóricos e recursos técnicos.

Silva Jr. (2007) refere-se a aspectos jurídicos da intolerância religiosa. Resgatando dados históricos relativos à presença do tema nas constituições federais, enfatiza ser preciso recorrer à Justiça sempre que houver violação do direito à liberdade de crença. Afinal, a liberdade de crença e de culto é um direito assegurado a todos os cidadãos. Informa, ainda, que em 1830 o Código Criminal do Império fixava a responsabilidade penal em 14 anos e estabelecia punição por celebração, propaganda ou culto de confissão religiosa que não fosse a oficial - Religião Catholica Apostólica Romana. Isto implicou em imposição de crença religiosa.

Em 1890 foi elaborada a legislação republicana, sem alívio, contudo, da intolerância religiosa e cultural. O Código Penal, que abolira a pena de morte e instalara o regime penitenciário de caráter correcional, incluía punição de capoeiragem, curandeirismo, espiritismo, mendicância e vadiagem. Silva Jr. enfatiza que tais criminalizações denotam dominação cultural e imposição de valores europeus como estratégia de dominação política e exploração econômica.

Atualmente ainda permanecem impunes muitas ações de racismo religioso. Sendo o Estado brasileiro laico, do ponto de vista legal não temos uma religião oficial, nem hierarquia entre as religiões, estando a liberdade de crença incluída entre os direitos e garantias fundamentais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) instrui: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. (ECA, Art. 15) e o direito à liberdade inclui entre seus aspectos a liberdade de crença e de culto religioso (ECA, Art. 16).

Se pretendemos ser agentes de uma Psicologia e de uma Educação emancipadoras, o que exige o reconhecimento da multiplicidade de variáveis bio-psico-sociais-espirituais, é preciso, certamente, que consideremos o relevante fato de integramos uma sociedade racista, dado ser o racismo um forte determinante de relações injustas e da concessão de privilégios a alguns em detrimento de outros. Para que não haja superiores uma vez que não há inferiores!

Tendo discorrido sobre efeitos psicológicos, implicações jurídicas e recursos preventivos do racismo na escola, passo a apresentar o Parque Peruche, território negro do município de São Paulo.

CAPÍTULO 4

O PARQUE PERUCHE, TERRITÓRIO NEGRO DA CIDADE DE SÃO PAULO

4.1. Conformação dos Territórios Negros na cidade de São Paulo: detalhes de uma história de exclusão

Espaço, território, região e paisagem, conceitos-chave da ciência geográfica, como outros tantos conceitos, acham-se sujeitos a distintas formulações. Relativamente ao conceito de território, distintos autores dessa área depositam ênfase em determinado(s) aspecto(s) - econômico, político e/ou cultural, entre outros.

Bordo et al (2004) realizaram um levantamento de conceitos propostos por diversos autores. Para melhor compreensão de aspectos do Parque Peruche como território negro, convém recorrermos a essa fonte e transitarmos um pouco por esses conceitos.

Claude Raffestin (1993 p. 143, apud Bordo et al, 2004, p. 2) considera

(...) essencial compreender que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, resulta de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator “territorializa” o espaço.

Nesse sentido, território é

[...] um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. (...) o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder [...] (RAFFESTIN, 1993, p. 144, apud BORDO et al, 2004, p. 2).

É preciso, pois, enfatizar uma categoria essencial para a compreensão de território: nele um poder é exercido por indivíduos ou grupos e sem esse fator nenhum espaço se configura como tal.

Haesbaert (2002), por sua vez, considera que a complexidade do mundo contemporâneo permite falar em multiterritorialidade, o que leva a categorizar os territórios em territórios-zona, territórios-rede e aglomerados de exclusão. Nos territórios-zona prevalece a lógica política; nos territórios-rede, a lógica econômica e nos aglomerados de exclusão, a lógica social de exclusão socioeconômica de pessoas. Entretanto,

[...] esses três elementos não são mutuamente excludentes, mas integram um mesmo conjunto de relações sócio-espaciais, ou seja, compõem efetivamente uma territorialidade ou uma espacialidade complexa, somente apreendida por meio da justaposição dessas três noções ou da construção de conceitos “híbridos” como o território-rede. (HAESBAERT, 2002, p. 38, apud BORDO et al, 2004, p. 2).

Marcelo Lopes de Souza (2007), autor que argumenta em favor da substituição da grafia *sócio-espacial* por *socioespacial*, enfatiza os aspectos político e cultural dos territórios. Isto é compreensível, pois esse autor identifica nas grandes metrópoles, grupos sociais que estabelecem relações de poder constituindo territórios. Enfatiza, pois, que o território é um espaço definido e delimitado por relações de poder. Vai além, ao propor o conceito de território autônomo como alternativa de desenvolvimento, por considerar que a autonomia é base do desenvolvimento, considerado como processo de auto instituição da sociedade para que se possa atingir a meta de maior liberdade e menor desigualdade:

Uma sociedade autônoma é aquela que logra defender e gerir livremente seu território [...]. Uma sociedade autônoma não é uma sociedade sem poder [...]. No entanto, indubitavelmente, a plena autonomia é incompatível com a existência de um “Estado” enquanto instância de poder centralizadora e separada do restante da sociedade. (SOUZA, 2001, p. 106, apud BORDO et al, 2004, p. 4).

A exemplo de Raffestin, a ideia de poder é uma constante na análise de território realizada por Manuel Correia de Andrade (1995, p. 19, apud Bordo et al, 2004, p. 5):

O conceito de território não deve ser confundido com o de espaço ou de lugar, pois está ligado à ideia de domínio ou de gestão de determinada área.

E prossegue, conceituando territorialidade:

(Territorialidade) pode ser encarada tanto como o que se encontra no território, sujeito à sua gestão, quanto, ao mesmo tempo, o processo subjetivo de conscientização da população de fazer parte de um território, de integrar-se em um Estado [...]. A formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentido de territorialidade. (ANDRADE, 1995, p. 19, apud BORDO et al, 2004, p. 6).

Após a apresentação desses conceitos de território, em geral, passemos à definição de território negro e à descrição do processo histórico que levou ao estabelecimento dessas regiões tal como se encontram organizadas geográfica e culturalmente ao ser realizado o presente estudo. Optei por adotar a proposição e a apresentação histórica de Raquel Rolnik, arquiteta e urbanista, docente da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP), por considerar que essa autora apresenta uma visão abrangente do tema, ao considerar que um território negro não se caracteriza apenas pela concentração de negros em determinada região geográfica, mas, também pela preservação de elementos de culturas negras.

Insurgência

Do íntimo se revela
A natureza
De cada ser.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

Em seu excelente artigo *Territórios Negros nas Cidades Brasileiras (etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro)*, publicado pela primeira vez em setembro de 1989, Rolnik contesta definições nas quais os territórios negros seriam caracterizados somente pela presença de uma maioria, ou totalidade de negros, visto esse mapa se confundir com regiões periféricas de confinamento de minorias, decorrentes de imposições econômicas e de políticas de zoneamento urbano marcadas pela segregação racial.

A apreciação desses territórios, nos quais não se observa discriminação racial devido à presença de uma maioria de população negra, confirma o mapa da discriminação racial e da dominação branca, visto que nessas regiões o compartilhamento comunitário ocorre nas periferias, à margem dos grandes núcleos brancos, em situação de miséria e opressão econômica. Territórios negros são, pois, regiões historicamente ocupadas por comunidades negras e, nelas, tradições africanas acham-se representadas por instituições próprias ali estabelecidas, como condição concreta de preservação e expressão de culturas africanas.

Apresento a seguir o delineamento histórico da ocupação em São Paulo e da formação de territórios negros. Sugiro ao leitor que ao apreciar esses dados mantenha o olhar atento e os relacione com as atuais condições vividas pelos negros em nossa sociedade para que, juntos, possamos refletir sobre o processo histórico de marginalização e estigmatização do negro e possamos verificar até que ponto fomos capazes de avançar, enquanto coletivo pautado por valores éticos e espirituais, em direção da igualdade, que exige, certamente, a adoção de medidas de justiça social reparatória.

Rolnik, no artigo já mencionado, relembra o fato histórico de que nas cidades brasileiras da época da escravidão (a partir de meados do século XIX) o negro tinha o status de *escravo*, *liberto* ou *quilombola*, em função de regras estabelecidas por brancos ocupantes de posição hierárquica superior, o que introduziu e fundamentou diferenças sociais.

No contexto urbano o espaço destinado aos africanos escravizados era a senzala ou as regiões de serviço externo, fora do edifício principal. Nesses espaços eles eram concentrados juntamente com animais. Nas chácaras situadas ao redor da cidade havia senzalas rurais, constituídas de fileiras de quartos pequenos, sem janelas nem mobília. Confinados em pátios, eles podiam ser melhor vigiados, o que terminou por configurar territórios negros, organizados em conformidade com o interesse comercial europeu:

Foi também no interior dessa arquitetura totalitária que floresceu e se desenvolveu um devir negro, afirmação da vontade de solidariedade e autopreservação que fundamentava a existência de uma comunidade africana em terras brasileiras. O confinamento na terra de exílio foi capaz de

transformar um grupo – cujo único laço era a ancestralidade africana – em comunidade. (ROLNIK, 1989, p. 3).

Assim, o pátio da senzala passou a ser também lugar de celebração religiosa e de interação comunitária: o terreiro, espaço fundamental na conformação dos territórios negros urbanos, deu origem a terreiros de samba e de candomblé, configurando espaços afro-brasileiros nas cidades. Neste cenário, as ruas também se constituíram em território de interação de escravos e negros libertos.

Ao tratar da evolução censitária e de ocupações da população negra, Rolnik (1989) registra que em 1854, São Paulo tinha 31.824 habitantes, dos quais 8.068 eram escravos, 22.834 pertenciam à população livre e 922 eram estrangeiros. Nessa ocasião, a maior parte dos escravos ocupava-se de serviços domésticos.

Já nos “Quadros Gerais” dos “Recenseamentos da População do Império do Brasil” realizados em 1872, identificou-se que em São Paulo havia 12.000 negros (um terço da população geral), dos quais 3.800 permaneciam na condição de escravos. Os libertos exerciam distintos ofícios - sapateiros, lavadeiras, barbeiros e cirurgiões -, sendo a “quitanda” (vendedores de rua) e a “cangalha” (carregadores), as ocupações mais comuns.

A Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, somente oficializou o final do sistema escravocrata no Brasil, contra o qual diversos grupos sociais haviam lutado durante anos e anos. Além disso, a abolição da escravatura não se fez acompanhar de políticas públicas de inclusão social e econômica desses indivíduos. Schwarcz e Starling afirmam:

Se ela (a Abolição) significou um ponto final no sistema escravocrata, não priorizou uma política social de inclusão desses grupos, os quais tinham poucas chances de competir em igualdade de condições com demais trabalhadores, sobretudo brancos, nacionais ou imigrantes. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 342, apud SANTOS, 2018, p. 23).

Enquanto o sistema escravocrata declinava e o processo de libertação evoluía, surgiam quilombos, espaços de liberdade nos quais os negros recuperavam a propriedade dos próprios corpos. Além daqueles situados em áreas rurais também foram

se constituindo núcleos urbanos - casas de habitação coletiva no centro da cidade - e núcleos semi-rurais em regiões periféricas das cidades. Um exemplo de importante núcleo negro surgido dessa configuração é o bairro do Bexiga, originário do Quilombo do Saracura. Outros pontos focais de território negro urbano foram se estabelecendo nos mercados. Irmandades religiosas negras organizadas no âmbito do Catolicismo, ou fora dele, também ofereceram condições de convivência e conagração.

Em 1896, data ainda próxima do evento da abolição, ocorreram graves crises na organização do trabalho, dado o deslocamento da população negra da condição de escravos para a de mão de obra assalariada. O interesse inglês, que sustentava a máquina da escravidão, havia sido transferido do abastecimento dos mercados pelos mares para o desenvolvimento de inúmeros mercados regionais, o que ocasionou a interrupção do tráfico de escravos, da qual decorreu crise de mão de obra nas lavouras do café. A solução encontrada para essa crise foi o deslocamento para terras paulistas de milhares de europeus, em sua maior parte italianos.

É interessante observar que o processo de imigração foi em seu início subsidiado pelo Governo de São Paulo, onde a cultura cafeeira se expandia. Os imigrantes eram encaminhados diretamente às fazendas, beneficiados por políticas públicas federais, enquanto se marginalizava o segmento negro da população.

A imigração espontânea rapidamente superou a subsidiada. A chegada dos italianos, acompanhada por um discurso progressista, que enaltecia a presença de europeus “civilizados e laboriosos”, capazes de colaborar para o desenvolvimento da nação. Esse movimento migratório reforçou, pois, um projeto de racialização apoiado por um discurso de construção de uma sociedade branca e pacífica. Rolnik (1989, p. 5) descreve esse fato:

[...] europeus “civilizados e laboriosos” trariam sua cultura para ajudar a desenvolver a nação. A alternativa implicou também a formulação de uma teoria racial: a raça negra estava condenada pela bestialidade da escravidão e a vinda de imigrantes europeus traria elementos étnicos superiores que, através da miscigenação, poderiam branquear o país, numa espécie de transfusão de puro e oxigenado sangue de uma raça livre.

A alternativa de substituição da mão de obra negra foi acompanhada da reformulação de uma teoria racial: os componentes étnico-raciais dos imigrantes, “superiores aos dos negros e indígenas”, branqueariam o país e possibilitariam a construção de uma “raça livre”. Essa formulação acarretou um progressivo embranquecimento da cidade por meio do processo de imigração e uma intensa reorganização e redefinição territorial dos espaços urbanos.

Em São Paulo, no ano de 1886, portanto a dois anos da promulgação da Lei Áurea, dos quase 50 mil habitantes, 25% eram estrangeiros e a população negra da cidade era constituída praticamente por negros libertos, restando somente 500 negros ainda na condição de escravos. Em 1872, o contingente de negros residentes no município de São Paulo era de 12 mil e, em 1893, de 11 mil. Em uma população total de 65 mil habitantes, o segmento negro passou de cerca de 30% para 16,92%.

Além disso, a instituição de um poder municipal incipiente se propôs a realizar um projeto de “limpeza”, fundamentado em um modelo urbanístico que estabeleceu como principais alvos os territórios negros. Desde então foi adotado em São Paulo um padrão de segregação urbana caracterizado por um zoneamento social no qual os ricos abandonaram o Centro, deslocando-se para espaços exclusivamente burgueses, passando a residir em palacetes circundados por muros e jardins em áreas de antigas chácaras.

A população negra estava concentrada em cortiços do centro da cidade, em casarões abandonados pelos ricos, e em novos núcleos de habitação que iam surgindo nas circunvizinhanças das zonas ricas da cidade, como em Campos Elíseos e Higienópolis. Isto ocorreu porque uma das poucas fontes de trabalho para os negros era o serviço doméstico, já que haviam sido substituídos por imigrantes nas demais ocupações, anteriormente realizadas por libertos.

Rolnik informa que em 1893 os imigrantes constituíam 80% dos empregados nas atividades manufatureiras e artesanais, dando início aos novos bairros proletários, em sua maioria habitados por eles. O Bexiga e a Barra Funda permaneceram como territórios de maioria negra. O Bexiga, em função do antigo Quilombo do Saracura e a Barra Funda, em função da proximidade com o território burguês da Avenida Paulista e

com o Armazém Paulo Chaves, anexo à Estrada de Ferro, que por receber produtos advindos do Porto de Santos, constituía uma fonte de trabalho ocasional e informal.

Em 1890 o Recenseamento Geral da República dos Estados Unidos do Brasil, realizado pelo IBGE/RJ, incluiu os distritos paulistanos da Sé, Santa Efigênia, Consolação, Brás, Freguesia do Ó e Penha, entre os territórios negros.

Os quilombos urbanos da Primeira República eram considerados lugares perigosos e desclassificados, nos quais havia marginalidade, principalmente associada ao fato de não haver ali a regularidade do trabalho assalariado, ironicamente negado pela mesma estrutura social.

Além dessa alusão à “vagabundagem”, a imagem de marginalidade do negro era ainda relacionada à intensidade de uma vida em grupo não familiar, contrastante com o modelo familiar burguês e às suas habitações coletivas, modelo divergente do padrão das habitações isoladas, divididas em cômodos, com funções e habitantes segregados. Os negros eram marginalizados também pelas características de seu corpo, por seus gestos expansivos e pelo modo e frequência com que dançavam e se abraçavam, todos esses elementos contrastantes com características e padrões morais dos brancos.

Por fim, havia a presença dos terreiros, espaços religiosos do candomblé e de outras religiões de matrizes africanas, cujas “práticas primitivas”, “crendices” e superstições afrontavam a religião oficial cristã:

Na cidade que se quer civilizada, europeizada, o quilombo é uma presença africana que não pode ser tolerada. Isso se manifesta desde a formulação de um código de posturas municipal em 1886, visando proibir essas práticas presentes nos territórios negros da cidade: as quituteiras devem sair porque “atrapalham o trânsito”; os mercados devem ser transferidos porque “afrontam a cultura e conspurcam a cidade”; os pais de santo não podem mais trabalhar porque são “embusteiros que fingem inspiração por algum ente sobrenatural”. (ROLNIK, 1989, p. 8).

Quanto ao zoneamento urbano da capital de São Paulo, Rolnik registra que durante a administração de Antonio Prado (1899-1911) foram iniciados “trabalhos de melhoramento da capital”, que exigiram o desalojamento da população negra que ocupava o “Velho Centro” e a demolição dos mercados e outras edificações para tornar

possível a construção de um Centro burguês de ruas largas, praças e fachadas neoclássicas.

A política de remoção e desalojamento levou à constituição de favelas nos morros e na proximidade de córregos e linhas férreas, ocasionando, na então capital do Brasil, a pior crise habitacional da história, marcada por conflitos civis violentos e emprego da força do exército por parte da República.

No bojo do interesse estatal brasileiro de criação de territórios exclusivos para as classes dirigentes e para as “pessoas de bem” a construção da Praça da Sé e do Largo Municipal, em São Paulo, foi precedida de uma operação “limpeza”: foram demolidos cortiços, hotéis e pensões das imediações, do mesmo modo que ocorrera à Irmandade Nossa Senhora do Rosário, desapropriada em 1890 para dar lugar à Praça Antonio Prado.

Simultaneamente, no cenário trabalhista, das ocupações disponíveis em 1890, a maior parte dos estrangeiros economicamente ativos ocupavam vagas no comércio, manufatura e atividades artísticas, enquanto 48% dos negros economicamente ativos trabalhavam no serviço doméstico, 17% na indústria e 16% não tinham profissão alguma.

Durante o processo de zoneamento urbano proposto pela República, a população negra de São Paulo se concentrou na Barra Funda, Bexiga, Liberdade e certos pontos da Sé, que se configuraram como importantes territórios negros, com suas escolas de samba, terreiros, times de futebol e salões de baile.

Nessas primeiras décadas do século surgiram instituições negras, cujas finalidades culturais e recreativas incluíram publicação de jornais, produção musical e teatral, passeios, piqueniques e bailes de fim de semana. Durante esse período os chamados “Salões de Raça”, situados no Centro da cidade, eram a opção de lazer da “elite negra”, constituída de funcionários públicos, comerciários, contadores e técnicos.

Rolnik observa que os locais caracterizados como territórios negros, aqui mencionados, jamais foram exclusivamente negros, visto serem compostos por pobres

da cidade, incluindo, portanto, a presença de outros grupos étnicos, mesmo que em menor número.

Na continuidade do processo de ocupação e zoneamento urbano, durante a década de 30 houve um movimento geral de periferização das classes populares, que ocasionou uma expansão periférica da cidade, com abertura de loteamentos e autoconstrução de bairros, como é o caso do Parque Peruche, subdistrito do bairro de Casa Verde, na Zona Norte da capital de São Paulo.

Naquele momento havia nos círculos oficiais um discurso de revalorização da mão-de-obra nacional, que dava corpo ao tema da “integração” do negro em sua comunidade e fora dela. Parte do esforço pela demarginalização do negro ganhou expressão territorial por meio da configuração de novos territórios negros, com características de núcleos familiares.

Para esse fim contribuiu de modo expressivo a Frente Negra Brasileira (FNB), agremiação política fundada em 1931, que considerava indispensáveis as ações educacionais e a organização da vida familiar na comunidade para obtenção de igualdade com os brancos. Como parte de suas ações concretas em São Paulo, a FNB adquiriu terrenos em loteamentos abertos nas periferias da cidade, nos quais os negros, proprietários, construíram casas próprias. Entre os bairros escolhidos para essa ação foram incluídos, entre outros, a Casa Verde (e nela, o Parque Peruche), a Vila Formosa, o Cruz das Almas e o Bosque da Saúde. Inicialmente essas regiões distantes do Centro e isoladas em termos de acesso por transporte público não possuíam qualquer infraestrutura.

A expressiva presença de negros nessas regiões favoreceu a expressão de diferentes formas de cultura e deu surgimento a instituições negras que se consolidaram, conferindo a esses bairros a condição de bases e referências para a configuração de novos territórios negros em São Paulo.

Ao compararmos os dados censitários de 1940 com os de 1930, período durante o qual a participação da população negra foi a mais reduzida, constatamos a ocorrência dos primeiros movimentos de reversão da tendência ao embraquecimento da cidade,

ocasionada nas décadas anteriores pela interrupção do tráfico de escravos e, simultaneamente, pela política migratória de europeus.

Na década de 40, no município de São Paulo, dos cerca de 1,3 milhão de habitantes, 108 mil ou 8,45% eram compostos de pretos e pardos. A partir dessa década houve aumento também da concentração de negros em outros estados, entre os quais Pernambuco e Bahia, assinalando um movimento de migração interestadual, que também concorreu para modificar os quadros de densidade populacional do Brasil.

Os dados censitários de 1950 reforçam a retomada do aumento da população negra em São Paulo: 224.906 pretos e pardos passaram a representar 10,3% da população.

De acordo com Rolnik, não há dados disponíveis para uma boa análise do movimento desse contingente negro pelo interior do país, visto que nos levantamentos censitários de 40 e 50 não foram apresentados totais discriminados por distritos; nos levantamentos de 60 foi demonstrado o total por estado, porém omitida a divisão populacional por municípios e nos levantamentos de 70 não foi incluído o quesito cor. Na ausência de tais dados, a autora retoma sua análise a partir da década de 80.

Quanto à questão habitacional e territorial, a análise de conflitos ocasionados pelo zoneamento possibilita concluir em favor do objetivo de colocar a população negra longe da vista de habitantes de núcleos brancos e, como a opção brasileira para lidar com o racismo adotou a solução mais simples e mágica - fingir que esse fenômeno não existe no país, todos os conflitos relacionados à segregação racial nas demarcações urbanas foram camuflados sob a forma de tensões territoriais.

Camuflagem

As coisas quase nunca
São o que
Parecem ser.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

Os dados censitários de 80 informam ter havido aumento da proporção de pretos e pardos dos 10,23% em 1950 para 23,3% em 1980. Informam também que territórios negros já consolidados foram convertidos em vetores de expansão da presença e das culturas negras. Tais dados evidenciam também a periferização das comunidades negras, sendo bom exemplo disso a baixa porcentagem de negros em certas regiões da cidade - 11% na Bela Vista, em Cerqueira César, nos Jardins e em Pinheiros e alto percentual nas Zonas Norte e Leste.

Rolnik enfatiza que o eixo de expansão além Tietê, que se estende da Casa Verde/Limão aos morros da Serra da Cantareira, conformaram na Zona Norte uma rede de bairros que abrigam expressões culturais e religiosas de matrizes africanas. Em 2017: Anhanguera; Bairro do Limão (26,14% de negros); Brasilândia, conhecida como África Paulista (49%); Casa Verde (22,14%); Freguesia do Ó (26,67%); Jaçanã; Jaraguá; Mandaqui; Perus; Pirituba (26,6%); Santana; São Domingos; Tucuruvi; Vila Guilherme; Vila Maria; Vila Medeiros; Vila Nova Cachoeirinha (27%) e Tremembé.

Na Zona Leste, Vila Matilde apresentou a maior concentração (27%). Na região sudeste, as maiores concentrações foram encontradas no Jabaquara (30%); em Diadema (40%); nos núcleos da Capela do Socorro (36,4%) e no município de Embu (42%). Na periferia da Zona Sul, no Jardim Ângela (60%) e no Grajaú (56,8%).

Esses dados possibilitam concluir que o estabelecimento de territórios negros é, na maioria das vezes, conflitante com uma política de zoneamento urbano por ser ainda caracterizada por segregação e pela oposição entre asfalto e favela, perpetuada apesar de ser indissociável a relação entre ambos os grupos, como nos diz Rolnik (1989, p. 16):

A história da comunidade negra é marcada pela estigmatização de seus territórios na cidade: se, no mundo escravocrata, devir negro era sinônimo de subumanidade e barbárie, na República do trabalho livre, negro virou marca de marginalidade. O estigma foi formulado a partir de um discurso etnocêntrico e de uma prática repressiva; do olhar vigilante do senhor na senzala ao pânico do sanitarista em visita ao cortiço; do registro esquadrinhador do planejador urbano à violência das viaturas policiais nas vilas e favelas.

Sob o olhar da cidade, todo território marginalizado é perigoso e seus moradores são promíscuos, desorganizados e imorais. Esta falsa perspectiva estabelece uma política de segregação velada, que condena esses indivíduos e grupos ao estigma da marginalidade e da criminalidade e que inclui entre as formas da invisibilidade, a do não reconhecimento da existência de seu território.

Por fim, o cotejamento de dados dos Censos de 1980 e de 2000 revelou um quadro ainda mais agudo do *apartheid* étnico-social: o aumento da população negra de 23%, em 1980, para 30%, em 2000, não foi acompanhado de aumento concomitante da homogeneidade na distribuição territorial. Um exemplo disso é que a presença de negros, longe de ser homogênea, permaneceu muito baixa em Moema ou Jardim Paulista (5%), não correndo o mesmo no Lajeado ou Jardim Ângela (52%).

Os dados indicam que nas duas últimas décadas, em São Paulo a periferização da população negra foi crescente. Os distritos com maiores percentuais, situados na extrema periferia, apresentaram os escores de 49,8% em Lajeado e Cidade Tiradentes, 48,5% no Itaim Paulista, 48,1% no Jardim Helena, 47,3% em Guaianazes, 48,7% no Jardim Ângela e Grajaú, 48,4% em Parelheiros, 45,5% no Capão Redondo e, especificamente na Zona Norte de São Paulo, na qual está situado o território alvo de nosso recorte: 39,5% na Brasilândia, Perus e Anhanguera. Ainda perdura o modelo de urbanização excludente, no qual o segmento negro é preterido, estigmatizado e marginalizado.

Ao considerarmos um cenário mais amplo e refletirmos sobre a evolução do interesse humanitário, da solidariedade, da prática de justiça social, enfim, do desenvolvimento civilizatório, notamos que a gestão da República parece prosseguir na direção oposta à da promoção da igualdade e da justiça reparadora, a serem praticadas por meio de políticas inclusivas, já urgentes no século passado. Contrariamente a isto, insiste na perpetuação de ações criminosas contra a humanidade, na incapacidade ou ausência de vontade de equacionar e superar conflitos nas interações étnico-raciais e no zoneamento urbano, embora seja esta a lição fundamental a ser aprendida e posta em prática pelo povo brasileiro.

Concluídas estas considerações gerais, apresento o Parque Peruche, um dos territórios negros da cidade de São Paulo.

4.2. O Parque Peruche

4.2.1. Localização geográfica e dados históricos

Para melhor situarmos geograficamente o Parque Peruche apresento a seguir mapas de sua localização.

Figura 4.1 – No Brasil, o estado de São Paulo

Figura 4.2 – No estado de São Paulo, suas cidades

Figura 4.3 – Na Grande São Paulo, São Paulo, a capital do estado

Figura 4.4 – São Paulo, capital, suas zonas e bairros

Figura 4.5 – Na Zona Norte, a Casa Verde ao centro

O distrito de Casa Verde, Zona Norte da capital paulista, a 6 km do marco zero e nele, o subdistrito Peruche, pertencem ao conjunto de bairros periféricos (RIBEIRO e FRIAS, 2015). Seu território é exíguo: compõe-se de apenas oito ruas que cruzam outras seis. Segundo Marcelino (s.d.), o Peruche teve início em 1616, por ocasião da construção de um moinho de trigo em obediência às ordens de Amador Bueno da Veiga, na região central do Quarteirão Histórico, assim denominado por haver abrigado, segundo consta, num antigo casarão colonial ali construído, encontros de D. Pedro I com a Marquesa de Santos e personagens da Revolução de 1842, em que estiveram envolvidos a própria Marquesa, o Brigadeiro Tobias, seu esposo, o Barão de Caxias, seu estado maior, e outras personagens históricas relevantes.

Posteriormente, por volta dos anos 1950, o casarão destruído deu lugar a equipamentos públicos de Saúde e Educação, restando um espaço ocioso que, apropriado pela população local, veio a ser destinado a atividades culturais.

Um coletivo de moradores do Parque Peruche foi organizado para dar início a um movimento de mobilização dos demais moradores visando à constituição de um espaço de cultura, esporte e lazer no “Terrenão”.

Figura 4.6 – Espaços de Saúde, Educação e Cultura no Quarteirão Histórico

Marcelino descreve ter havido nesse quarteirão uma casa grande servida por senzala, com a presença constante de africanos escravizados. Por isso alguns moradores antigos referiam-se ao local como Abissínia Paulista, em alusão ao antigo nome da Etiópia. Posteriormente, adquirido por Pedro Bicudo, o local passou a ser chamado Chácara do Bicudo. Nos anos 30 os herdeiros de Pedro o venderam para o médico Francisco de Paula Peruche, que ali criou o Parque Peruche e o loteou para venda, sem reservar espaço para praças nem jardins.

No início dos anos 70 o calçamento das ruas e avenidas eliminou de vez as poucas áreas verdes destinadas a uso público. Os moradores elegeram terrenos baldios para campinhos de futebol e esquinas para ensaios da Escola de Samba Unidos do Peruche em seus primórdios. O crescimento do bairro foi acelerado nos anos 40 graças à corrida por compra de lotes e a partir de meados dos 70 exibia considerável equipamento social. Ainda hoje, pelas ruas, por onde quer que se ande, há sempre um samba soando no ar.

O Peruche, no dizer de Dozena (2010, p. 8), um “lugar de produção de samba, apto a aglutinar pessoas e tecer seus cotidianos”, acha-se incluído entre bairros da Zona Norte que abrigam Escolas de Samba e Blocos Carnavalescos. Além da Unidos do Peruche, concentram-se nessa zona paulistana as Escolas de Samba Unidos de Vila

Maria, Mocidade Alegre, Rosas de Ouro, Império da Casa Verde, X-9 Paulistana e Acadêmicos do Tucuruvi. Como diz Carlos Alberto Caetano, o Carlão, fundador da Escola de Samba Unidos do Peruche, “todo mundo se junta, todo mundo participa. Aqui somos todos irmãos, seja na cor da pele, seja nos sentimentos”.

Buscando fontes de informação sobre herança africana no Brasil, encontramos em Ribeiro (2015) dados suficientes para confirmar que o observado por esses autores aprofunda raízes na ancestralidade africana brasileira, pois, no viver negro-africano a importância do coletivo se superpõe à do individual.

O Parque Peruche, como outros territórios negros, acumula uma história de marginalização, estigmatização, exclusão e singularidades. Nele é possível constatar que “no viver negro-africano a importância comunitária superpõe-se à individual, como ilustra o ditado mbuntu *Sou porque somos e por eu ser, somos*” (RIBEIRO, 1996, p. 86). É igualmente possível constatar o afirmado por Rolnik (1989, p. 27): “as relações entre espaço e subjetividade constituem o território como um lugar real vivido”, fato confirmado por Ribeiro e Frias (2015, p. 3) ao registrarem que “os sambistas constroem e preservam territórios próprios, estruturam redes de sociabilidade motivadas por apreço mútuo e amor ao samba e, baseados nisso, definem normas de interação social”.

A população do Peruche, inicialmente de maciça maioria negra, foi progressivamente enriquecida pela chegada de representantes de outros segmentos étnico-raciais, unidos todos pela mesma condição econômica (poucas posses) e pelo desejo de possuir casa própria. No final dos 50 e início dos 60 chegaram muitos japoneses okinawas, dedicados a atividades de costura e, mais recentemente, muitos bolivianos, também dedicados à costura, chegaram para permanecer. Assim, crianças pertencentes a famílias brancas, negras, indígenas (bolivianos) e asiáticas (japoneses) compartilham os bancos escolares.

Para melhor compreensão do Peruche contribuem trabalhos da área da Geografia, sendo bons exemplos disso os desenvolvidos por Dozena (2009; 2010), Marcelino (2003; 2007) e Belo (2008) que, voltados para estudos de cartografias urbanas relacionadas ao universo do samba paulistano, discorrem sobre dinâmicas territoriais. Esses autores lançaram luzes sobre representações sociais de moradores de bairros

paulistanos nos quais é atribuída grande importância ao samba e identificaram que usualmente os grupos de sambistas estimam e resguardam relações pautadas antes pela sociabilidade do que pela individualidade, experimentam forte sentimento de pertença grupal e compartilham histórias de apoio mútuo.

Em *A metrópole de São Paulo no século XXI: espaços, heterogeneidades e desigualdades* (Marques, 2015) constam informações relativas a essa metrópole habitada por 4,8 milhões de pessoas em 1960 e, passados 50 anos, habitada por 19,7 milhões de pessoas. Marques assinala que durante esse meio século o acesso aos serviços públicos se ampliou, havendo diferenças na qualidade desses serviços dependendo do segmento social atendido e embora São Paulo seja agora uma cidade mais heterogênea em termos produtivos, sociais e espaciais, se manteve homogênea quanto à renda, à inserção no mercado de trabalho e às condições de vida. Ou seja, os padrões de desigualdade se mantiveram inalterados:

Certas áreas precárias pouco melhoraram e os padrões de mobilidade urbana tendem a ser estáveis e marcados por fortes desigualdades sociais. Sob o ponto de vista de seus espaços, a metrópole continua fortemente segregada em termos de raça e classe, em uma estrutura claramente hierárquica. (MARQUES, 2015, p. 87). Grifo meu.

O balanço de duas décadas evidenciou um aumento da escolaridade em todas as classes sociais, não tendo ocorrido o mesmo em termos raciais:

Embora a presença dos autodeclarados não brancos tenha aumentado em todas as classes, a sua presença relativa nas classes superiores não se alterou, sugerindo a manutenção quase intocada das desigualdades raciais. (MARQUES, 2015, p. 92). Grifo meu.

4.3. Escolaridade no Peruche

Tratar do sucesso escolar de negros moradores do Peruche exigiu o resgate de memórias negras. O mesmo interesse vem sendo demonstrado por pesquisadores da área de História, sendo bons exemplos disso as Dissertações de Mestrado *Negros em Guaianazes: cultura e memória*, de Sheila Alice Gomes da Silva (2015) e *Memórias afrodiáspóricas em território negro paulista: práticas ancestrais no Parque Peruche*, de Bruno Garcia dos Santos (2018).

Dispostos a enfrentar adversidades e trabalhar incansavelmente, poucos peruchianos, entretanto, conquistaram o nível universitário. O analfabetismo e o semianalfabetismo constituem regra. A tendência generalizada à reprodução de ciclos de miséria e a atitude de apatia dominantes impedem a ressonância aos apelos de progresso das organizações locais de educação e saúde, assim como dificultam o reconhecimento das próprias necessidades e dos próprios potenciais.

Este foi o território escolhido como universo desta pesquisa. Nesse território registrei experiências concretas e históricas que denotam a força do povo negro e servem de estímulo ao cultivo da esperança nos jovens e apelam por políticas públicas que façam justiça a todos os cidadãos e cidadãs de nosso país.

Agora

Se fosse pra ser
Feliz no céu
Não era preciso
Nascer.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

Concluída a apresentação do Parque Peruche, território negro do município de São Paulo, discorro a seguir sobre o método de investigação utilizado.

CAPÍTULO 5

SOBRE O MÉTODO

Ao tratar do método em pesquisas sobre o fenômeno escolar, Souza (2010) sugere que ele seja articulado com um referencial teórico crítico e que seja realizado

(...) um processo contínuo de análise dos vínculos sociais estabelecidos entre pesquisador e participante(s), bem como de análise das dimensões pessoais e institucionais e do contexto político, social, histórico e cultural em que são desenvolvidas as ações educacionais. (p. 30)

Conhecer *como* somente é possível se o pesquisador se dispõe a acompanhar o dia a dia da rotina dos participantes de sua pesquisa, buscando (re)conhecer as relações por eles estabelecidas e suas representações sobre a educação e a pertença étnico-racial. Isto, sem perder de vista o contexto político, social, histórico, cultural, religioso e educacional, que demanda considerações sobre as políticas educacionais, o projeto pedagógico e as práticas a ele associadas. Para conhecer fenômenos individuais e coletivos complexos, preservando suas características holísticas e significativas e, assim, possibilitar sua compreensão, mostra-se útil o acompanhamento da rotina de indivíduos, o que pode ser melhor realizado se adotamos fundamentos e procedimentos da pesquisa etnográfica.

Especialmente neste estudo em que são utilizadas a observação participante e a entrevista como instrumentos de acesso a vivências de pessoas que transitam num complexo contexto urbano, plurirracial, multicultural, com diferenças de classe e gênero, entre outras.

Nesta pesquisa, estabelecidos o objetivo geral de gerar novos subsídios para a práxis da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) e o objetivo específico de descrever especificidades do sucesso escolar de negros pertencentes a um território negro paulista, a despeito dos fatores desfavoráveis histórica e socialmente a eles impostos, foi adotada a pesquisa etnográfica como estratégia de conhecimento.

Considerando que em toda pesquisa etnográfica o controle sobre os acontecimentos é restrito, a escolha de fatos de campo a serem registrados deve estar diretamente relacionada aos objetivos da investigação, o foco da investigação deve

incidir sobre um fenômeno contemporâneo, espacialmente localizado e, considerando, ainda, que toda busca demanda a formulação de questões (implícitas ou explícitas), assim formulei as questões norteadoras:

- (1) Como a PEE tem lidado com o tema das relações étnico-raciais? Por que?
- (2) Como a despeito de tantos fatores desfavoráveis, alguns negros conquistam sucesso escolar?

Os fundamentos teóricos da abordagem metodológica utilizada advêm, fundamentalmente, das contribuições de Sato e Souza (2001), Bosi (2003) e Bourdieu (2008) que, entre outros aspectos, consideram os relativos à descrição e à compreensão exigidas do pesquisador em seu trabalho de campo, quando seus objetivos incluem o de conhecer o modo pelo qual as subjetividades se expressam e como indivíduos se organizam em coletivos.

Sato e Souza (2001) lembram que fenômenos observados em tempo e local específicos podem ser melhor compreendidos quando as condições espaço-temporais desses fenômenos são conhecidas, o que implica na necessidade de complementar o observado em campo com informações relativas a ordens sociais mais abrangentes. Também é preciso que análises e interpretações de fenômenos particulares sejam realizadas com base em elementos externos à situação que constitui o foco da investigação:

essa concepção (de pesquisa) afasta-se do funcionalismo e do estruturalismo, deslocando-se do eixo das macro-análises para as relações cotidianas que compreendem não somente aspectos micro-sociais, mas que, em sua face local, resgata aspectos da história particular e de sua relação com determinantes sociais e culturais que a cercam. (Sato; Souza, 2001, p. 2)

É interessante como o particular de determinado trabalho empírico possibilita descrever e compreender processos mais amplos e gerais e contribui para a elaboração de conceitos e teorias.

Do ponto de vista teórico, optar pela realização de um estudo etnográfico no Parque Peruche se justifica, primeiramente, pelo fato de ser este um estudo etnopsicológico. Justifica-se, também pelo fato de as informações, de cunho particular,

fornecidas pelos participantes da pesquisa, darem acesso a códigos, regras, valores, ritos e práticas cotidianas de seus coletivos de pertença – negros e moradores de um território negro paulista.

5.1. Estar em campo é conviver com pessoas

A grandeza de uma profissão é talvez, antes de tudo, unir os homens.

Só há um luxo verdadeiro: o das relações humanas.

Antoine de Saint Exupéry (Terra dos Homens)

5.1.1. O pesquisador no Parque Peruche

Em 2004 Cesar Ades publicou, sob o título *A memória partilhada*, uma resenha da obra *O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social*, de Ecléa Bosi (2003). Nessa resenha, Ades enfatiza elementos que vieram a iluminar importantes aspectos das narrativas autobiográficas por mim ouvidas durante as entrevistas com os participantes de minha pesquisa. Um desses elementos consiste na recomendação feita por Ecléa Bosi de que em etapa anterior à da interação do pesquisador com os participantes da pesquisa, sejam obtidos dados sócio-históricos e geográficos do contexto das pessoas e dos fatos que constituem o foco de interesse do pesquisador. A autora recomenda que a interação a ser estabelecida entre o pesquisador e os participantes será melhor sucedida se eles, caminhando lado a lado, percorrerem juntos os lugares de ocorrência dos episódios narrados. Pois bem. Minha prolongada permanência no Peruche garantiu que tais requisitos fossem atendidos, sem a menor dificuldade.

O modo como somos vistos e recebidos em campo depende em grande parte do modo pelo qual são considerados aqueles que nos precederam. Mas isto não basta. A acolhida que nos é oferecida ou a recusa a nosso ingresso ou permanência são certamente favorecidas, dificultadas ou mesmo impossibilitadas em função de nossas atitudes e comportamentos, que sinalizam se nossa intenção é honesta e ética e se somos capazes de estabelecer relações empáticas e - por que não? - amorosas.

Sato e Souza (2001) assinalam que os comportamentos do pesquisador e dos participantes da pesquisa são, até certo ponto, motivados por interesses semelhantes. Ao pesquisador interessa saber quem são eles, o que pensam, como vivem, seu modo

específico de lidar com o tema da pesquisa e aos participantes interessa saber quem é o pesquisador, como vive, qual sua intenção e sua motivação para deslocar-se até onde eles estão para conhecer sua biografia e seu cotidiano; querem saber também qual a utilidade dessa pesquisa e que destino será dado às informações sobre suas vidas. Por isso, cada palavra e cada gesto dessa relação é marcado pelas representações que cada uma das partes envolvidas nesse encontro humano tem da outra.

Informações são fornecidas ou omitidas em função da mútua confiança estabelecida. E não é formidável que essas pessoas tenham sua liberdade reconhecida? Não é formidável esta proposta metodológica que reconhece esse direito, em oposição a outras, que supõem, delirantemente, que o pesquisador, onipotente, concede direito de expressão a seus “objetos de pesquisa”? Afinal, uma pesquisa de campo, considerada como uma insubstituível experiência de encontro humano, deve contar com a qualidade humana do pesquisador e sua competência para interagir com as pessoas participantes de um processo de registro, cujo valor documental e científico será do interesse e da responsabilidade de todos os envolvidos nessa ação conjunta.

Desnecessário dizer que isto não implica em abandono do rigor metodológico. Pelo contrário: concedido o rigor exigido pela investigação científica, compartilha-se com os interlocutores, também ocupantes da posição de pesquisadores, o reconhecimento de que a ordem e a disciplina contribuem para legitimar sua fala e evitar distorções durante o registro dessas particulares condições humanas de vida.

Meu ingresso e permanência no Parque Peruche na condição de pesquisador sucedeu outra qualidade de ingresso e permanência. Conforme mencionado na apresentação desta tese, cheguei ao local em 2012, com status e funções de supervisor de estágios de Psicologia Escolar e Educacional da Universidade Paulista (UNIP). Meus supervisionandos atuavam na Casa da Criança, organização não governamental que assumira a tarefa de oferecer reforço escolar a alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ary Barroso, situada no Quarteirão Histórico do bairro.

Tanto a chegada da Professora Mônica Cintrão França Ribeiro, quanto a minha, ambas ocorridas em 2012, incluíram-se entre as iniciativas da Professora Ronilda Iyakemi Ribeiro, integrante do coletivo de sambistas do bairro, etnopsicóloga, docente

do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP-PSA), coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos Transdisciplinares da Herança Africana (CNPq-UNIP) e autora de livros e artigos sobre África, Ancestralidade Africana e Relações Étnico-raciais.

Logo que cheguei ao Peruche, na condição de supervisor de estágios da UNIP, comecei a participar de ações do bairro, particularmente as desenvolvidas em prol da criação de uma Casa de Cultura em terreno ocioso do Quarteirão Histórico. Esse movimento social exigiu a criação de um braço jurídico, o que levou à reativação da Associação dos Moradores do Parque Peruche. Minha participação nesse movimento foi favorecida pela experiência prévia como elaborador e gestor de projetos sociais e ambientais da ONG Instituto Guatambu de Cultura.

Em 2013, um projeto de intervenção social intitulado *Geração de Renda em Territórios Negros: Mulheres no Parque Peruche* (FRIAS; RIBEIRO, 2013) foi encaminhado pela Universidade Paulista para concorrer à 16ª Edição do Concurso Prêmio Santander Universidade Solidária. Embora incluído entre os oito Projetos Finalistas (participaram 600 concorrentes), não foi premiado por haver outras prioridades em território nacional. Embora esse resultado tenha sido lamentável, o fato de ele haver sido elaborado em parceria com lideranças locais favoreceu o fortalecimento de vínculos de respeito e confiança mútuos.

Como não poderia deixar de ser, adotei uma rotina de permanência em campo: o tempo dedicado a essa atividade favoreceu a criação de novos vínculos e nexos, o aprofundamento das relações de confiança mútua e a conquista de espaços materiais e simbólicos, o que criou uma atmosfera de pertencimento ao grupo, com qualidade de inserção evidentemente distinta da que é própria dos moradores locais. A prolongada permanência no Peruche definiu as rotas que posso (e devo?) percorrer. Em outras palavras, com os peruchianos construí uma lógica de movimentos possíveis nesse lugar que é deles, e é também meu. Minha permanência e livre acesso conquistado/concedido a espaços me proporcionam trânsito livre, tranquilo e confortável nesse território e uma inigualável oportunidade de compartilhar com essas pessoas diversos momentos de tristeza e de alegria.

Este relato (talvez extenso ou minucioso demais) serve ao propósito de dar a conhecer especificidades da dinâmica de meu ingresso e de minha permanência em campo na condição de pesquisador, condição particular de uma história mais longa de vínculos e nexos significativos. Indispensável dizer que os laços de confiança pré-estabelecidos favoreceram de modo expressivo o *rapport* e a interlocução. E se comumente é difícil para um pesquisador ter certeza se suas reais intenções são apreendidas pelas pessoas do local sem uma ação prolongada do tempo de convivência, minha nova inserção no Peruche - a de pesquisador - foi bem recebida, principalmente por haver o reconhecimento de que, usando uma expressão bastante frequente no Peruche, “tamu junto”, compartilhando ideais, ideias e lutas, a despeito das muitas diferenças individuais e sociais, que poderiam estar nos separando e que, no entanto, têm sido parte da amálgama que nos une.

Cabe enfatizar que a leitura de *A Miséria do Mundo*, obra coordenada por Pierre Bourdieu (2008), em muito contribuiu para o aprofundamento de minhas reflexões sobre a inserção de pesquisadores em campo e sobre peculiaridades da relação por mim estabelecida com os peruchianos de modo geral e, em particular, com os participantes da pesquisa. Iyakemi, a Professora Ronilda, atuou como agente de meu ingresso em campo; Wilson Aparecido Silva de Oliveira, o Feijão, e Valdeci Felipe de Melo atuaram como agentes locais, favorecendo meu ingresso e minha permanência em campo. O apoio comprometido e a amizade desses dois líderes, ambos nascidos no local e responsáveis por funções de diretoria da Associação dos Moradores do Parque Peruche, foram fundamentais para a identificação de algumas das pessoas que reuniam os requisitos necessários para participar desta construção de saberes. Os primeiros entrevistados indicaram outras pessoas cujas peculiaridades justificaram sua inclusão no grupo de participantes.

Aliás, Wilson e Valdeci vêm desempenhando o papel de co-pesquisadores de alguns de nossos companheiros do já referido Grupo de Pesquisa e Estudos Transdisciplinares da Herança Africana: Douglas Cabral Rodrigues, que desenvolveu com suporte financeiro da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, o trabalho intitulado *Medicina Iorubá em diálogo com Políticas Públicas de Atenção Integral à Saúde* (2015) e Bruno Garcia dos Santos, que desenvolveu com suporte financeiro da Coordenadoria

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, a Dissertação de Mestrado *Memórias afrodiaspóricas em território negro paulista: práticas ancestrais no Parque Peruche* (2018).

Demonstrando compreensão e respeito por nós e por nossas atividades de pesquisa, as referidas lideranças locais não apenas favoreceram nosso ingresso e permanência em campo: exerceram também a função de griôs, em francês *griots*, “agentes sócio-históricas(os), emergentes em determinadas comunidades, provedoras(es) de múltiplos conhecimentos, mantenedoras(es) de memórias comunitárias em compromisso com a palavra do grupo” (SANTOS, 2018, p. 16). Wilson e Valdeci, profundamente integrados ao grupo e politicamente comprometidos, com facilidade e fluidez adotam a distância exigida para uma apreciação crítica dos processos grupais e individuais ali vividos.

Na convivência prolongada com moradores do Peruche tive excelentes oportunidades de aprendizagem: adotei padrões de conduta e regras tácitas e explícitas desse coletivo; meu repertório linguístico, ampliado, passou a incluir palavras e expressões próprias do local; me tornei capaz de decodificar sinais não verbais, alguns bastante sutis, como por exemplo o modo e a intensidade do olhar em situações mobilizadoras de receio ou raiva, muitos dos quais eu já observara no grupo de iorubás com quem convivo. Rapidamente deixei de ser visto como um estranho, um “perigoso diferente”, para ser compreendido e aceito de bom grado como um “diferente confiável”, um parceiro no melhor sentido da palavra.

5.2. Sobre a relação pesquisador-participante

Para melhor compreensão do dinamismo da relação pesquisador-participante que, como outras relações interpessoais, reproduz a lógica das relações de poder da sociedade abrangente, convém recorrer ao sociólogo Pierre Bourdieu. E para melhor compreensão de especificidades da dinâmica estabelecida na díade pesquisador-participante e do uso de narrativas autobiográficas como recurso de pesquisa, convém recorrer às contribuições de Marie-Christine Josso e Ecléa Bosi.

5.2.1. Pierre Bourdieu: a perspectiva sociológica da relação pesquisador-participante

Bourdieu (2008), fundamentado nos princípios e procedimentos de pesquisa por ele adotados ao longo de décadas de estudos e reflexões, trata de especificidades da interação estabelecida entre pesquisador e participantes da pesquisa (por ele denominados “pesquisados”). Considerando que, embora a relação de pesquisa seja distinta da maioria das interações cotidianamente estabelecidas, ela não deixa de ser uma relação social, que produz efeitos sobre os resultados de pesquisa pretendidos. Por mais cuidado que um pesquisador tome no sentido de não exercer qualquer tipo de violência simbólica, violência que certamente afetaria as respostas, de fato é impossível confiar que seja suficiente precaver-se para evitar distorções próprias da estrutura dessa específica relação social – a de pesquisa.

Convencido de serem inevitáveis as distorções, me pergunto: ao desempenhar o papel de pesquisador como proceder para evitar ou minimizar as distorções? Posso, conforme sugere Bourdieu, me propor a reconhecê-las e dominá-las por meio da adoção de uma prática reflexiva e metódica, o que não exige a aplicação de um método específico nem demanda esforços para colocar em prática determinada(s) teoria(s). Como faço, então, para reconhecer e dominar as inevitáveis distorções?

Bourdieu (2008, p. 694) afirma que o domínio das distorções somente é possível mediante o exercício de uma *reflexividade reflexa*, ou seja, mediante a adoção de um “olhar sociológico”, que possibilite perceber e controlar, já durante a condução de cada entrevista, efeitos da estrutura social na qual a relação de pesquisa se insere, o que exige o reconhecimento de ser impossível a neutralidade nas investigações e exige o uso reflexivo de conhecimentos de ciências sociais e humanas. Se nos propomos a exercitar a *reflexividade reflexa*, é preciso que nos esforcemos por perceber e controlar, já no momento de sua ocorrência, os inevitáveis efeitos da estrutura social à qual nós - pesquisadores e participantes - estamos igualmente submetidos, bem como os seus igualmente inevitáveis efeitos.

Preocupado com o risco de estabelecermos uma comunicação “violenta” quando na condição de pesquisadores, Bourdieu sugere que ao iniciarmos uma relação de

entrevista tratemos de sondar os possíveis efeitos desse tipo de “intrusão” e nos empenhemos na tarefa de apreender o sentido atribuído pelo participante a essa situação, aos objetivos da pesquisa e à relação que está sendo estabelecida conosco. O que tem motivado os participantes desta pesquisa a conceder seu tempo e compartilhar sua história é o reconhecimento que têm de nosso respeito por suas lutas e do compromisso assumido por nosso grupo de educadores e pesquisadores no bairro. Quanto à finalidade da pesquisa, há certamente uma distância entre o objetivo do pesquisador e o modo pelo qual um participante percebe esse objetivo. Dessa distância resultam distorções, mal-entendidos e censuras, que induzem o participante a omitir algumas informações relevantes e a enfatizar outras.

A situação de entrevista coloca o pesquisador em posição superior à do pesquisado: a dissimetria gerada pelo fato de ser o pesquisador quem inicia e estabelece as regras da relação, se faz acompanhar de dissimetria social se o pesquisador possui status superior ao do pesquisado. Lembremos que a superioridade hierárquica, manifesta em distintos âmbitos, geralmente é relativa ao capital cultural:

O mercado dos bens linguísticos e simbólicos instituído por ocasião da entrevista varia em sua estrutura segundo a relação objetiva estabelecida entre pesquisador e pesquisado ou, o que dá no mesmo, entre todos os tipos de capitais, em particular os linguísticos, dos quais estão dotados. (BOURDIEU, 2008, p. 695)

Para lidar com esse fato Bourdieu sugere empenho para dominar tais efeitos, sem a inútil pretensão de anulá-los. Em outras palavras, ao pesquisador compete esforçar-se por reduzir ao máximo a violência simbólica favorecida pela situação de entrevista e estabelecer uma relação de escuta ativa e metódica. Essa qualidade de escuta nem implica em impedimentos para intervir, nem recomenda a utilização de questionários.

Pode se mostrar necessário agir sobre a estrutura da própria relação de entrevista, o que implica em agir na estrutura do mercado linguístico e simbólico. Daí a importância de eleger pesquisadores e participantes apropriados ao tema que se pretende investigar, ou seja, que reúnam os requisitos necessários ao sucesso da empreitada.

Bourdieu utiliza o subtítulo *A imposição* à sessão do capítulo intitulado *Compreender* (p. 670-722) da obra *A Miséria do Mundo*. Ao sugerir que os pesquisadores devem ter a liberdade de escolher seus pesquisados entre pessoas conhecidas ou apresentadas por conhecidos, Bourdieu argumenta que os fatores proximidade social e familiaridade contribuem para garantir a superação de desafios se o que se pretende é estabelecer uma comunicação "não violenta". Quando o participante de uma pesquisa é entrevistado por um pesquisador com o qual possui proximidade social ou familiaridade, ele sente-se protegido de diversas ameaças, entre as quais a de ter seus motivos subjetivos transformados em dados objetivos.

Quando as relações de pesquisa permitem superar parcialmente a distância social graças às relações de familiaridade que unem pesquisador/participante e à possibilidade de poder expressar-se de modo espontâneo dada a garantia de encontrar no pesquisador uma receptividade empática, torna-se possível superar obstáculos próprios das relações de violência social, cultural ou linguística. Também se faz possível eliminar o temor do desprezo de classe que, no caso em que o pesquisador é percebido como socialmente superior, associa-se ao receio de que a objetivação dos dados de pesquisa reduza, ou até neutralize, sua importância subjetiva e seus significados existenciais.

A tão necessária relação empática a ser estabelecida pelo pesquisador é favorecida pelo conhecimento que ele tenha da estrutura e dinâmica das relações sociais das quais ele e seu entrevistado são produto. Bourdieu enfatiza ser preciso conhecer as condições existenciais, os mecanismos sociais aos quais estão submetidos os indivíduos pertencentes a determinada categoria social e os condicionamentos psíquicos e sociais próprios da posição e da trajetória de cada indivíduo num espaço social que é compartilhado. E vai mais longe ao afirmar que “*compreender e explicar são a mesma coisa*” (p. 703).

Compreender “não se reduz a um estado de alma benevolente”: a compreensão à qual esse autor se refere é a exercida toda vez que uma entrevista é apresentada e conduzida de modo inteligível, tranquilizador e atraente. Em entrevistas com essa qualidade, toda a situação é atribuída de sentido para o participante; o tema proposto e a mobilização emocional e cognitiva por ele produzida são considerados como partes

das condições às quais o participante acha-se submetido, das quais ele é produto e, queira ou não, para cuja manutenção talvez colabore.

5.3. Marie-Christine Josso e Ecléa Bosi: as perspectivas educacional e psicológica

Há quase três décadas as histórias de vida vêm constituindo um rico material de pesquisa nas ciências humanas e sociais. No movimento de ideias da segunda metade do século XX, destaca-se entre outros, o trabalho de Marie-Christine Josso, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genève, uma das principais especialistas internacionais no campo das Histórias de Vida e Formação. Josso tem demonstrado como os relatos biográficos servem de instrumento para ajudar as pessoas a tomarem consciência das determinações sociais sobre seu modo particular de estar no mundo. Do mesmo modo que os relatos biográficos servem de recurso a projetos de intervenção, inclusive os educacionais, servem também de recurso a projetos de pesquisa interventiva, como a aqui descrita.

Josso (1999) considera mais preciso e apropriado o uso do designativo “abordagem biográfica” em lugar de “história de vida” por entender que as “histórias de vida” abarcam a dinâmica total da existência, enquanto as “abordagens biográficas” buscam apreender aspectos específicos da trajetória humana, como é o caso da pesquisa aqui descrita. Nas pesquisas interventivas a escuta ativa do pesquisador durante a interação de sua subjetividade com a subjetividade do participante possibilita a apreensão de aspectos pessoais do narrador e, simultaneamente, de aspectos históricos e sociais abrangentes.

A abordagem biográfica, tendo o narrador como herói da narrativa, reabilita a importância do sujeito no sistema. No dizer de Josso, tal postura teórico-metodológica dá lugar à subjetividade como modo de produção do saber e reconhece a intersubjetividade como suporte do trabalho de interpretação e construção de sentidos para os narradores. O esperado é que esse processo de auto reconhecimento, de avaliação das próprias competências e defasagens, estimule os narradores a se engajarem em projetos que os constituam como pessoas e como cidadãos. Por isso, a utilização desse

recurso em trabalhos de pesquisa pode beneficiar-se de conhecimentos de psicologia educacional, social e clínica.

Ecléa Bosi (2003), do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP-PST), alerta ao fato de que ao narrar a alguém que ofereça uma escuta ativa alguns fatos vividos e guardados na memória, o narrador ressignifica suas vivências enquanto narra. E embora cada um de nós continuamente recupere fatos passados para si mesmo por meio da memória, a narrativa feita a outrem conquista um âmbito social ao possibilitar ao ouvinte a ampliação das próprias experiências durante a escuta.

O verdadeiro diálogo situa os interlocutores num campo de significados comuns. E, como assinala Cesar Ades (2004), a permanência dos eventos na memória depende do impacto afetivo por eles produzido, ou seja, a memória autobiográfica torna evidente o fato de ser insuficiente uma explicação estritamente cognitiva para o fenômeno da memória: a emoção determina que certos conteúdos sejam mais retidos na memória, do que outros. Tais achados da Psicologia são complementados por Bosi quando afirma que ao narrar eventos da própria biografia, o narrador refere-se a interações interpessoais e dá a conhecer crenças e convicções.

Desse modo, a vida de cada indivíduo testemunha tempos e lugares compartilhados, o que dá a conhecer o panorama político, social, histórico e cultural de vivências pessoais e, como enfatiza Pichón-Rivière (1977), a verticalidade da experiência individual cruza-se com a horizontalidade dos processos históricos e sociais de tal modo, que sendo cada indivíduo a expressão viva de seu tempo e da sociedade a que pertence, nele reflete-se o sistema em que está inserido. É, pois, conhecendo fatos do cruzamento da horizontalidade histórica com a verticalidade biográfica, ou seja, conhecendo a esteira de tempo-espço em que a biografia de uma pessoa transcorre, ou transcorreu, torna-se possível conhecê-la melhor.

Referindo-se às "sugestões para um jovem pesquisador" feitas por Ecléa Bosi (2003), Ades (2004) comenta que tais sugestões alertam para a importância das relações de confiança e de apego para que o pesquisador possa aproximar-se do modo de percepção de seu interlocutor, tema aliás, sobre o qual Carl Rogers (1961) apoiou boa

parte de sua abordagem centrada na pessoa. Bosi alerta ao fato (também sobejamente tratado por Rogers) de que laços de confiança mútua tendem a estabelecer-se quando uma pessoa (no caso, o pesquisador) se interessa por outra (no caso, o participante). Ao reviver o já vivido e expressá-lo verbalmente, o narrador encontra na escuta ativa a oportunidade de melhor ouvir a si mesmo.

Em conformidade com o proposto pelos autores aqui mencionados, gravei as entrevistas para, posteriormente, perceber nuances que talvez tivessem passado despercebidas. E mais uma vez em campo, pude confirmar quão importante é o registro de biografias de pessoas socialmente excluídas: essas histórias de vida testemunham formas de exclusão, são expressões da indispensável denúncia das muitas formas de injustiça e talvez venham a servir de elementos propulsores de reflexão e de atos transformadores.

Recorrendo ao conceito de enraizamento, de Simone Weil, Bosi o examina, como assinala Ades, de modo muito integrado a seu próprio pensamento, e afirma que “o ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade, que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro” (p. 75, apud ADES, 2004, p. 7).

5.4. Os interlocutores

Participaram desta pesquisa cinco negros - três homens e duas mulheres - escolhidos com base nos seguintes critérios: moradores do Peruche, que estivessem cursando algum dos dois últimos semestres de um curso superior ou que tivessem concluído seus estudos universitários há menos de dois anos. Logo depois de expor os motivos que me levaram a entrevistá-los, solicitei que lessem atentamente o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) e, caso concordassem com esse termo, o assinassem.

5.5. Observando, ouvindo e proseando: o registro de narrativas biográficas

Segundo a orientação etnográfica durante o registro de narrativas é preciso manter um diálogo constante entre a natureza do objeto, os objetivos da pesquisa, as hipóteses de trabalho e as ocorrências em campo. Considerando tais recomendações, ao

eleger recursos para a obtenção de informações decidi, logo de início, que não utilizaria questionários nem entrevistas estruturadas (fechadas). Sabemos que os questionários, principal instrumento de levantamento de dados por amostragem, podem favorecer a obtenção de informações, porém reduzem a variabilidade das respostas, dada a padronização das perguntas. Sabemos também que entrevistas estruturadas demandam o uso de roteiros que devem ser rigorosamente obedecidos para garantir homogeneidade no processo de obtenção das informações, sendo preciso, inclusive, que as perguntas preservem sua redação original, sejam formuladas sempre exatamente do mesmo modo e obedeçam sempre à mesma sequência. Sabendo disso, optei pelo uso de observação participante, conversas informais e entrevistas semiestruturadas.

O roteiro das entrevistas (APÊNDICE B) foi elaborado no intuito de buscar respostas para as questões mais relevantes da pesquisa: o que acontece especificamente nessa particular ação social que ocorre nesse particular cenário urbano? Que significados tem essa ação para os atores nela envolvidos? Como outras pessoas se fazem presentes nesse cenário? Como se relaciona esse cenário específico com outros níveis do sistema social? Como se articulam formas de organização da vida cotidiana nesse cenário, com outras formas de organização da vida social mais ampla? (ERIKSON; FLORIO; BUSCHMAN, 1980, apud ERICKSON, 1986).

Considerando a escola o principal agente de inserção social e reconhecendo a necessidade de articular elementos da história familiar com elementos da história escolar, procurei estimular nos participantes da pesquisa o resgate de dados familiares, escolares e sociais. Em conformidade com Josso (1999) e com os princípios libertários sugeridos por Freire (1981,1994); Pichón-Rivière (1977, 1980), Martín-Baró (2011) e Oropeza (2009, 2014, 2015), a escuta das histórias de vida foi realizada por meio de escuta ativa e empática, ou seja, utilizei uma abordagem biográfica.

Além das fontes mencionadas, essa interlocução pôde ser enriquecida pela transposição, para o plano da pesquisa, de pressupostos teóricos da avaliação psicológica interventiva, tema sobre o qual debatemos e refletimos prolongadamente, sob tutela da Profa. Dra. Helena Rinaldi Rosa (2017), responsável pela disciplina de pós-graduação em Psicologia intitulada *Avaliação Psicológica Interventiva: Contextualização*,

Instrumentos e Atuação do Psicólogo. Embora a ênfase do curso tenha recaído sobre o psicodiagnóstico, muitos de seus princípios são perfeitamente transferíveis para o campo da pesquisa, principalmente por enfatizar a importância da adoção, por parte do psicólogo, de uma postura de acolhimento daquele que narra a própria biografia, o que modifica o paradigma da objetividade em função da condição e do sofrimento da pessoa.

5.6. Interpretação dos fatos

O método ideal da etnopsicologia é, evidentemente, o etnográfico, por considerar que qualquer descrição do comportamento humano requer o conhecimento dos determinantes de caráter político, social, histórico, cultural, religioso, simbólico. Esta abordagem metodológica parte do pressuposto de que a realidade, socialmente construída, se expressa nos discursos, nas práticas, nas formas de organização. Partindo desse pressuposto, o pesquisador que adota esse método não interpretará somente em etapa posterior à da observação: recortará do conjunto de informações as que lhe pareçam significativas em relação aos objetivos e hipóteses. Enquanto observa, entrevista e proleixa, analisa e interpreta; reformula, se necessário, as hipóteses originais; prossegue em sua tarefa de campo... e assim, em parceria com os participantes da pesquisa, vai realizando um movimento elíptico de aquisição do conhecimento pretendido.

Sato e Souza (2001) alertam quanto aos riscos da tentadora postura etnocêntrica, que fatalmente conduz a sérios equívocos de interpretação dos sinais e símbolos verbais e não-verbais recebidos. Uma vez concluído o trabalho de campo construí matrizes de leitura dos elementos narrados pelos participantes para, com base nessas matrizes, elaborar sínteses. Sato e Souza afirmam que um trabalho de campo está concluído quando podemos esboçar esquemas interpretativos e testá-los, o que demanda diversas e sucessivas leituras dos acontecimentos de campo, sempre cotejados com os objetivos e as hipóteses da pesquisa.

Como os dados não falam por si, para analisá-los é preciso categorizá-los, ou seja, agrupá-los em torno de eixos de significados. A categorização, classificação dos elementos das mensagens realizada com base em determinados critérios, possibilita

sintetizar o conteúdo das comunicações e dar destaque a seus aspectos mais importantes. Dessa forma, embora a entrevista semiestruturada contemple diversos temas e subtemas, estes, em si, não constituem categorias de interpretação. As categorias são extraídas do próprio conteúdo das entrevistas.

Seguindo o método sugerido por Santos (1999) para tratamento e sistematização dos dados obtidos em campo, adotei como procedimento metodológico transcrever integralmente as entrevistas que haviam sido gravadas, sintetizá-las, uma a uma, e organizar as informações em torno de unidades de significado, que serviram de eixos estabelecidos em conformidade com o tema central da pesquisa. Em outras palavras, tratei de reunir elementos das entrevistas realizadas para identificar similaridades e significados comuns. Informações advindas da observação participante e de conversas informais serviram de suporte adicional na busca de novos níveis de significado dos. A interpretação dos dados de campo foi realizada com base no suporte teórico eleito.

Tendo recorrido sobre o método de investigação utilizado, reúno no capítulo seguinte os resultados obtidos.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

6.1. Síntese dos dados de campo

Conforme referido no capítulo anterior, tendo concluído o trabalho de campo construí matrizes de leitura dos elementos narrados pelos participantes e, considerando com Sato e Souza (...) que um trabalho de campo somente pode ser considerado concluído quando podemos esboçar esquemas interpretativos e testá-los, realizei sucessivas leituras dos dados obtidos, sempre os confrontando com os objetivos e hipóteses da pesquisa.

Cabe destacar que as sínteses das entrevistas foram suprimidas desta apresentação para evitar uma redundância desnecessária de informações, uma vez que, havendo interesse, os dados de sua transcrição integral constam do APÊNDICE C. Distintas histórias individuais costuradas deram origem a uma história geral, que permite vislumbrar, por meio de inferências, uma história ainda mais ampla, vivenciada talvez pela grande maioria dos brasileiros negros.

6.1.1. Apresentação dos entrevistados e de suas trajetórias familiares e escolares

Os participantes da construção dessa história coletiva, a quem agradeço a partilha de suas experiências de vida, narraram relevantes ocorrências de suas trajetórias familiares e escolares. São eles os principais atores da história coletiva aqui construída.

1 – V. F. de M. (V.) é um homem negro de 55 anos de idade, casado, natural de São Paulo, capital, é evangélico. Bacharel em Direito, atua como Consultor na Área Jurídica. Residente no Parque Peruche (terceira geração), ingressou na faculdade em 2012 com apoio do FIES e em 2017, aos 55 anos, obteve o grau de Bacharel em Direito.

2 – W. A. S. O. (apelido F.). é um homem negro de 54 anos, divorciado, natural de São Paulo, capital, é evangélico. Funcionário público, produtor musical e gestor ambiental. Residente no Parque Peruche (terceira geração), ingressou na faculdade em 2014. Em 2016, aos 53 anos, concluiu sua formação universitária em Gestão Ambiental.

3 – F. A. L. (F.A.) é uma mulher negra de 26 anos de idade, solteira, nascida em São Paulo, capital, possui orientação cristã, mas não professa nenhuma religião no momento. Residente no Parque Peruche há poucos anos, ao ser entrevistada cursava o último semestre do Curso de Psicologia, trabalhando simultaneamente. Ingressou na faculdade no final do ano de 2012, foi beneficiada com bolsa integral de estudos pelo PROUNI e concluiu seus estudos universitários no final de 2017 (após a realização da entrevista).

4 – A. E. S. (A.) é um homem negro de 33 anos de idade, casado com C (também entrevistada), natural de São Paulo, capital, possui orientação cristã evangélica. Residente no Parque Peruche desde o seu nascimento, ingressou no ensino superior em 2012, vindo a formar-se em Arquitetura no final de 2016, aos 37 anos. Trabalha com análise de projetos arquitetônicos.

5 – C. A. R. E. S. (C.) é uma mulher negra de 33 anos, casada com A. E. S. (também entrevistado), natural de São José dos Campos, SP. Possui orientação cristã evangélica. Residente no Parque Peruche desde seu casamento, graduou-se em Pedagogia e trabalha como professora.

O coletivo de entrevistados foi, portanto, composto por três homens negros e duas mulheres negras. Constatei que os avôs e avós do(a)s entrevistado(a)s, com uma única exceção (a avó de F.), eram negros e todos os pais e mães, com uma única exceção (o pai de F.A.), são negros. Todos os avôs e avós estiveram ausentes dos bancos escolares, tendo concluído, quando muito, o Nível Fundamental I.

Os dados de campo relativos aos avôs e avós de todo(a)s o(a)s entrevistado(a)s foram reunidos em dois gráficos para melhor visualização: o Gráfico 6.1 reúne dados relativos ao nível educacional dos avôs e o Gráfico 6.2, dados relativos ao nível educacional das avós. Optei por separar dados relativos à escolaridade dos avôs e avós com base no quesito gênero baseado na hipótese de que poderia haver diferenças associadas a este quesito, pois, na sociedade brasileira houve, e continua havendo, embora com intensidade reduzida, restrições ao acesso feminino à Educação. No entanto, durante muito tempo a opressão econômica teria incidido mais fortemente sobre os homens que, na condição de “cabeça do casal”, estiveram responsabilizados por gerar

renda para a família. Tal situação parece haver sido particularmente difícil para os homens, pois, quando comparados às mulheres, seu acesso e permanência na escola se mostrou inferior, como constatamos ao compararmos os dois gráficos. Vejamos:

Gráfico 6.1- Nível educacional dos avôs da(o)s entrevistada(o)s

Observemos que parte dos dados reunidos nesses gráficos são imprecisos. No levantamento de informações sobre a escolaridade dos avôs, por exemplo, constatamos haver desconhecimento da história dos antepassados. O Gráfico 6.1 – Nível de escolaridade dos avôs – evidencia ser impossível saber com certeza se houve oportunidade de ingresso na escola, o que, por si só, já informa sobre o acesso do homem negro à escola.

Gráfico 6.2 - Nível educacional das avós da(o)s entrevistada(o)s

Observando o Gráfico 6.2 - Nível educacional das avós da(o)s entrevistada(o)s – constatamos que, embora as avós tenham tido maior acesso à educação, as dificuldades não foram poucas: somente duas delas conseguiram concluir o Nível Fundamental I. Então perguntamos: o que ocorreu nas histórias dos pais e mães da(o)s entrevistada(o)s? Vejamos os dados reunidos nos gráficos 6.3 e 6.4 apresentados a seguir.

Gráfico 6.3 - Nível educacional dos pais da(o)s entrevistada(o)s

Observando o Gráfico 6.3 constatamos que os pais da(o)s entrevistada(o)s, assim como seus próprios genitores, estiveram impedidos de manter um projeto educacional. Embora tenha havido aumento do acesso à escola, em relação aos avôs, somente dois dos pais concluíram o Ensino Fundamental I.

Gráfico 6.4 - Nível educacional das mães da(o)s entrevistada(o)s

No Gráfico 6.4, que reúne dados sobre o nível de escolaridade atingido pelas mães da(o)s entrevistada(o)s, constatamos ter havido, como no caso dos pais, aumento das possibilidades de acesso à Educação. Ao compararmos os Gráficos 6.2 e 6.4 verificamos que uma das mães concluiu o ensino médio, outra concluiu o Ensino Fundamental II e quanto às três que cursaram o Fundamental I, nenhuma concluiu seus estudos. Entretanto, diferentemente das avós, todas as mães da(o)s entrevistada(o)s tiveram oportunidade de acesso aos bancos escolares. Mas se viram impedidas de prosseguir.

Dando continuidade às considerações sobre a transgeracionalidade, constatamos que no percurso de graduação de nossa(o)s entrevistada(o)s sempre houve um lapso de tempo entre a conclusão do segundo grau e o ingresso no ensino superior, devido às limitações econômicas. Todo(a)s a(o)s entrevistada(o)s, sem exceção, inauguraram em seus grupos familiares o acesso ao nível superior de ensino. Cada um(a) dele(a)s representou a primeira geração de negros da família a conquistar título universitário.

Observemos a seguir o Gráfico 6.5, que reúne dados sobre a idade da(o)s entrevistada(o)s por ocasião de sua formatura no ensino superior.

Gráfico 6.5 – Idade da(o)s entrevistada(o)s ao concluírem o ensino superior

Estes dados já permitem concluir que o acesso tardio ao ensino superior, quando possível, se deve em parte à necessidade de garantir condições econômicas tanto para o acesso quanto para a permanência nas instituições de ensino superior. Observemos agora

os Gráficos 6.6 e 6.7, apresentados a seguir, que reúnem dados, sobre a escolaridade dos irmãos e das irmãs da(o)s entrevistada(o)s.

Gráfico 6.6 – Nível educacional dos irmãos da(o)s entrevistada(o)s

Ao compararmos o nível de escolaridade dos irmãos e irmãs da(o)s entrevistada(o)s, com o nível de escolaridade de seus genitores e progenitores, constatamos que na geração mais nova houve maior incidência de casos de conclusão do segundo grau e aumento da frequência e conclusão do ensino superior. Como evidenciado no Gráfico 6.6, dos cinco entrevistados, três tiveram irmãos na faculdade e possuem irmãos graduados no ensino superior.

Gráfico 6.7 – Nível educacional das irmãs da(o)s entrevistada(o)s

Comparando os Gráficos 6.6 e 6.7 constatamos, mais uma vez, que em seus projetos educacionais as mulheres avançaram mais do que os homens. Entre nossos entrevistados, os homens graduados são todos adultos e com filhos, alguns dos quais também já adultos. Sem ignorar o fato de ser ainda recente a conclusão do curso superior dos entrevistados, procurei verificar o nível de escolaridade de seus filhos e filhas. Os dados constam dos Gráficos 6.8 e 6.9, apresentados a seguir.

Gráfico 6.8 – Nível educacional dos filhos da(o)s entrevistada(o)s

Gráfico 6.9 – Nível educacional das filhas da(o)s entrevistada(o)s

Os dados expressos nos Gráficos 6.8 e 6.9 apresentam o nível educacional dos filhos e das filhas de nossos entrevistados – uma criança e quatro jovens –, que ainda se encontram em processo de escolarização, indicando, portanto, a escolaridade alcançada na ocasião da realização das entrevistas e que, tende a sofrer alterações e apresentar maior progresso, devido ao fato de os projetos educacionais ainda estarem em processo de desenvolvimento, de modo a não se configurarem como informações definitivas.

Podemos, contudo, na apreciação das informações desse momento, observar um avanço no nível de formação das novas gerações em relação às gerações anteriores, indicando um ligeiro aumento de oportunidades de frequência e permanência nas instituições de ensino, bem como verificamos novamente que as mulheres tendem a avançar mais do que os homens no percurso estudantil.

Quanto ao desenvolvimento escolar dos colegas de classe (ensino fundamental e médio) da(o)s entrevistada(o)s, há indícios de ter havido pouca inclusão de negros no nível acadêmico. Porém, tais informações não puderam ser comprovadas por meio das entrevistas devido à ruptura de contato entre a(o)s entrevistada(o)s e seus colegas de sala em períodos anteriores de ensino.

6.2. Breves comentários sobre os dados de campo

6.2.1. Determinantes da interrupção ou impossibilidade de avançar nos estudos

Em todas as histórias de vida o fator econômico se apresentou como o principal fator limitante do acesso e/ou da permanência nos bancos escolares, desde o início até o término do processo educacional. Além da dificuldade imposta pela necessidade de gerar renda, que obriga o estudante a trabalhar, comprometendo seu tempo e, no limite, conduzindo à evasão escolar, as demandas familiares de subsistência acarretaram, muitas vezes, total impossibilidade de reunir recursos para pagar mensalidades e satisfazer outras exigências do curso – alimentação, transporte, material escolar, livros, equipamento de informática etc.

6.2.2. Maiores adversidades enfrentadas ao longo do percurso de formação

Em relação às adversidades enfrentadas pelos entrevistados em seu percurso estudantil, as histórias foram unânimes ao apontar a escassez de recursos econômicos

como o principal fator de exclusão de negros na educação. Tanto pela impossibilidade de subsidiar o custo institucional e outras despesas, quanto pela falta de tempo para estudar, dada a necessidade de trabalhar e gerar renda para a subsistência dos familiares.

Episódios de segregação racial e outras manifestações de racismo foram vivenciados pessoalmente ou observados em situações vividas por colegas negros e negras. Todo(a)s a(o)s entrevistada(o)s, sem exceção, de um modo ou outro, se defrontaram com tais barreiras ao longo de seu percurso estudantil, o que lhes acarretou repercussões subjetivas promotoras de sentimentos de inferioridade. Do mesmo modo, todo(a)s a(o)s entrevistada(o)s, sem exceção, concluíram sua formação universitária sem se furtarem às obrigações profissionais, visto que todos se viram obrigados a gerar renda durante todo o tempo de estudos.

E certamente incluíram-se entre os obstáculos e as dificuldades o fato de não haver projetos educacionais em famílias nas quais o ensino superior é considerado um luxo, não havendo referenciais da educação formal anteriormente construídos. Tais fatores se apresentam como obstáculos para aqueles a quem ficou reservado o papel de desbravadores. Estes, não tiveram em suas trajetórias biográficas, pessoas de sua convivência íntima que lhes servisse de modelo a ser imitado. Importando da Psicanálise a noção de modelo identificatório, poderíamos dizer que lhes faltaram, entre tantas outras coisas, modelos identificatórios propiciadores de desenvolvimento escolar.

No artigo intitulado *A carência desesperada de um modelo identificatório: interferências na técnica analítica*, França e Lima (s.d., p. 1) lembram que

A teoria e a prática psicanalítica apontam que as características psíquicas de cada indivíduo são fortemente determinadas pelos modelos de identificação a que têm acesso. Este mecanismo é especialmente intenso na infância e na adolescência, períodos em que a personalidade está em franca formação. É quando o indivíduo está mais suscetível à influência externa, particularmente daquelas figuras a quem atribui alguma importância e de quem assimila, consciente ou inconscientemente, certas características.

6.2.3. Ampliação das perspectivas de progresso econômico graças aos títulos universitários

O que nos mostra a história de nossa(o)s entrevistada(o)s, com exceção da entrevistada que ainda não concluíra os estudos, mas esperava auferir melhor rendimento no mercado de trabalho após sua formação, todo(a)s progrediram em suas vidas profissionais, decorrendo disso, progresso econômico para seus grupos familiares.

Mas os ganhos não ficaram restritos ao fator econômico: a imagem de si, positivamente afirmada graças às conquistas realizadas, foi beneficiada por sentimentos de orgulho e satisfação pessoal produzidos pelo fato de a nova condição (titulados em ensino superior) conferir a cada um(a) dele(a)s a posição de modelo identificatório para familiares e demais membros da comunidade. Soma-se a isso a consciência de que, como elos de suas correntes geracionais, haverem “rompido a inércia” para inaugurarem um novo ciclo. Novo ciclo em que é possível ter esperanças e abrir novas perspectivas para as futuras gerações.

6.2.4. Nível de formação que deseja oferecer à(o)s filha(o)s e à(o)s neta(o)s

Em conformidade com o já observado, tomando por base a própria vitória, todos os entrevistados foram unânimes em desejar melhores níveis de formação para seus descendentes. Isto sugere que a ruptura de ciclo realizada por alguns integrantes de dada geração, tende a repercutir em integrantes das gerações subsequentes. Desse modo, o esforço e a vitória de nossa(o)s entrevistada(o)s, contribuem para ampliar as chances de conquista de melhores posições das futuras gerações.

6.2.5. Vivências de ação discriminatória étnico-racial ao longo das trajetórias educacionais

Toda(o)s a(o)s entrevistada(o)s, sem exceção, narraram histórias de preconceito e de discriminação étnico-racial nas escolas, situações que, apesar de explícitas, não foram mediadas pelas professoras nem pelas equipes educacionais. Também narraram episódios de atos preconceituosos ou discriminatórios praticados pelos próprios agentes educacionais que, considerando natural essa modalidade de violência, comprovam a presença do racismo nas instituições de ensino.

A., por exemplo, narra que em sua escola de ensino fundamental situada no Território Negro do Peruche, conhecida por ser de melhor nível educacional e de ter suas vagas disputadas, ocorria uma espécie de processo de clivagem e de segregação institucional. Havia na classe um único menino negro, além de A. e uma expressiva presença de brancos e de japoneses, o que o fazia se sentir deslocado e deixava nele a impressão de que, por ser negro, as outras pessoas eram melhores que ele. Observava desde criança que havia muitos negros na rua, mas não na escola e essas experiências deixaram marcas profundas, produzindo forte sentimento de injustiça e revolta.

Um episódio especialmente marcante ficou gravado para sempre em sua memória: a professora pegou seu caderno sem capa e o atirou longe para que ele fosse buscar, dizendo: “Que porcaria é essa?! Ter seu caderno tratado como lixo!”. A humilhação sofrida na frente dos colegas intensificou seus sentimentos de injustiça e revolta e o fez perder o respeito pelos brancos. Não apenas os colegas eram racistas, mas também algumas professoras, que tratavam os alunos de modo diferenciado, beneficiando sempre os alunos de fenótipo europeu, em detrimento dos negros.

A. narrou ainda que além de ser marginalizado por seus traços fenotípicos, foi ridicularizado também por colegas negros de traços fenotípicos mais amenos, talvez movidos pelo desejo de defender a si mesmos. O fato é que esses comportamentos aumentaram mais e mais seus sentimentos de exclusão e revolta.

Para C. as situações de racismo durante seu processo educacional passaram a ser percebidas somente depois de algum tempo. Ela estudava em São José dos Campos, numa escola com muitos brancos e somente na adolescência teve consciência de estar sendo discriminada. Em sua sala havia somente ela e outro aluno negro, o M. Quando M. teve meningite todos diziam que C. também teria meningite por ser negra. Foi discriminada por seu cabelo e excluída das brincadeiras, pois as meninas não queriam brincar com ela por ser negra e a chamavam de Criolina.

Quanto a M., seu único colega negro do ensino fundamental, C. narrou haver presenciado diversas ocorrências de discriminação e de humilhação que causavam muito sofrimento ao menino. Em sua experiência profissional dos dias de hoje observa que agora as professoras têm mais cuidado com essas situações. Segundo ela, mais devido

ao que é considerado politicamente correto do que devido a uma preocupação real com o tema. Mas, tempos atrás, não havia nenhum tipo de mediação, ou seja, tanto as professoras quanto os demais integrantes da equipe escolar não reconheciam que atitudes discriminatórias são expressões de violência.

Ao ingressar na adolescência esteve em um baile e durante a dança das vassouras, passou a noite toda dançando com a vassoura porque ninguém quis fazer par com ela. Na geração seguinte, acompanhando agora a educação de sua filha L., chamou sua atenção um episódio vivenciado pela menina na escola particular em que estudava. Por ocasião da celebração do dia dos pais foi realizada a tarefa de pintar a mão do pai e L. a pintou de marrom. Isso fez com que a classe toda ficasse rindo dela. Jogou fora o seu trabalho e desenhou outra mão na cor rosa. Em casa sua mãe questionou: “L., por que você trocou aquele desenho da mão do seu pai? A mão de seu pai não é essa!”. Ao que L. respondeu: “Ficou todo mundo rindo de mim. Eu joguei a mão fora.”.

F.A. narrou que o ensino fundamental foi tranquilo para ela por pertencerem todos os estudantes à mesma classe social e econômica. Havia familiaridade entre todos. Era exigido que tirasse boas notas e tivesse bom desempenho escolar e ela recebia apoio da mãe, cujo pai queria ter formado um doutor. Independentemente disso lembra que alguns colegas negros eram chamados de macacos e que os meninos sempre preferiam as garotas brancas, o modelo europeu, e ela se sentia meio de canto. Ela mesma sofria menos preconceito por ter cabelo enrolado, mas outras meninas negras eram depreciadas por causa de seu cabelo crespo.

F., por sua vez, era discriminado pelas famílias dos colegas, não era bem-vindo nas casas dos amigos, sofria segregação no espaço escolar e era rejeitado pelas meninas. Lembra de uma situação em que ficou muito magoado ao ser acusado de furto na escola. Era inocente e isso provocou nele um forte sentimento de injustiça. Sentiu-se envergonhado e passou a ficar inibido quando chamado a participar e se expor. Optava por ficar quieto para não chamar a atenção. Considera que as crianças negras de antigamente queriam ser brancas.

Por fim, V. enfatizou que os comportamentos de segregação das meninas brancas e dos colegas produziram nele uma sensação de invisibilidade e de falta de pertença ao

grupo. Lembrou-se de situações nas quais colegas negros foram confundidos com bandidos e de outras situações de marginalização.

Constata-se, pois, sem dificuldade, que todos os negros receberam na escola, em maior ou menor proporção, tristes lições sobre sua suposta condição de inferioridade, fundamentada exclusivamente em traços fenotípicos e puderam, nesses ambientes educacionais, adquirir ou intensificar seus sentimentos de menos valia, de revolta e de injustiça.

Como vimos, em questão de preconceito e discriminação étnico-raciais, quanto mais fortes os traços fenotípicos, mais frequentes e violentas são as ocorrências de preconceito e discriminação, muitas vezes, e inclusive, por parte de outros negros, cujos traços fenotípicos são mais amenos, o que os leva a reconhecerem a si mesmos como brancos, talvez como recurso para atenuarem sofrimentos advindos de preconceitos e discriminações dirigidas contra eles. Fenômeno análogo é observável nos cuidados com o cabelo, por exemplo, ou outras formas de cuidado utilizadas como tentativas de minimizar os próprios traços fenotípicos para favorecer sua identificação física com o ideal de ego branco.

Outro ponto comum nas situações de racismo, preconceito e discriminação descritas foi a omissão das equipes escolares que, muitas vezes, além de não mediar as situações de conflito, participaram ou protagonizaram ações discriminatórias. Isso indica que a discriminação étnico-racial, já naturalizada para esses educadores, faz deles agentes privilegiados do racismo, pois estão legitimados a cultivar sentimentos de inferioridade em estudantes que se encontram sob seus cuidados.

Observamos que, toda equipe escolar ou todo agente educacional que se omite na mediação de conflitos inter-raciais possui profundamente arraigados em si os mesmos estereótipos negativos de África e de tudo que se refere a esse continente. E tais estereótipos assim arraigados, fazem parecer que ocorrências injustas são naturais, não resultam de uma prolongada história de desigualdades e injustiça, que certamente beneficiam segmentos privilegiados da sociedade.

6.2.6. Impacto das experiências de discriminação étnico-racial sofridas pela(o)s entrevistada(o)s e suas consequências

Como nos sentimos ao sermos segregados, discriminados, marginalizados, tratados com superioridade em função somente de nossos traços fenotípicos? Como nos sentimos após anos e anos de sujeição a um regime injusto, durante nossa formação num tempo e lugar que nos constitui como pessoas? Certamente nenhum de nós deseja estar submetido a tais condições e muito menos deseja impor tais condições a seus descendentes.

Guarida

Queria poder
Contar
Com você.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

Como reagir, no próprio íntimo, na própria subjetividade, a um complexo de crimes e maus tratos que perduram por séculos? Nossa(o)s entrevistada(o)s guardam histórias e lembranças lúgubres que os constituíram como indivíduos, o que retrata mais a miséria de nosso coletivo sócio-histórico do que alguma falha ou deficiência individual de algum deles. As ocorrências individuais narradas são reflexos, repercussões, dessa miséria sócio-histórica.

Durante as entrevistas ouvimos relatos de distintos impactos psicológicos produzidos pelo fato de ser educado sob a égide do racismo. Alguns desses efeitos são comuns a toda(o)s a(o)s entrevistada(o)s e outros são específicos, pois dependeram do modo pelo qual o racismo se expressou e dos recursos utilizados por suas vítimas para o enfrentamento das situações. Entre os efeitos comuns a todos incluem-se os sentimentos de inferioridade e de vergonha e os comportamentos de esquiva para não se tornar alvo da atenção dos demais, fator que impede o exercício do protagonismo, indispensável para a conquista de um lugar nesta sociedade competitiva.

Para compensar tal condição e tal posição, muita(o)s da(o)s entrevistada(o)s viram-se obrigada(o)s a desempenhar com excelência as suas funções: para serem reconhecidos como homens e mulheres, exigiam de si o serem super-homens e super-mulheres, condição que acarreta alto nível de exigência sobre si, para demonstrar continuamente o próprio direito e a própria capacidade de ocupar o lugar que ocupa, de estar onde está.

Quando a discriminação se fez mais violenta, produziu sentimento de revolta, injustiça e raiva dos brancos e de outros atores sociais nas inúmeras situações vivenciadas nesta sociedade racista.

6.2.7. Fatores favoráveis à formação educacional de negros e negras: facilidades encontradas

Vimos nas histórias de nossos entrevistados que os programas de incentivo, descritos em detalhes no capítulo 2, foram úteis como ponto de partida para a mitigação de danos impostos à população negra ao longo do curso histórico. Esses programas se propõem a contribuir para o estabelecimento de uma sociedade cada vez mais igualitária e equânime.

Entre nossos entrevistados, V. teve a oportunidade de realizar seus estudos com apoio do FIES, vindo a se graduar como bacharel em direito aos 55 anos:

Então, a primeira coisa é que eu não tinha dinheiro. E não tenho até hoje (risos). Mas tenho vontade... O dinheiro ainda não tenho. A dificuldade foi econômica. Financeira mesmo... Aí veio o FIES e nós procuramos se engajar. Aí consegui essa maravilha, o FIES. Depois a gente vai pagar e isso aí eu não sei como.

F., que por ser funcionário público e ter estabilidade no cargo reunia melhores condições econômicas para realizar o curso de graduação, contou com o benefício de uma bolsa de estudos oferecida diretamente pela instituição particular de ensino acadêmico:

É... Eu mesmo para poder estudar... O meu caminho não foi fácil. Na faculdade eu tive um desconto de 30%, mas eu pagava todo mês. Se eu não tivesse um trabalho, com estabilidade me ajudando, como que eu ia

fazer isso daí? Se minha ex-mulher não trabalhasse, eu não teria como disponibilizar o dinheiro....

FA., por haver sido excelente aluna ao longo dos anos, tentou inicialmente sua aprovação na FUVEST, mas, a despeito do discurso da meritocracia, no processo de educação o ponto de partida de cada candidato demonstrou que os fundamentos da aprendizagem recebidos por alunos de instituições particulares de ensino médio são mais fortes do que os recebidos por alunos de instituições públicas, como ilustra a fala de FA transcrita a seguir.

Então. No ensino médio... Eu estudei sempre em escola municipal, então fui para uma escola estadual, e o sistema de ensino era muito diferente do que eu estava acostumada. E o ambiente escolar... O meu primeiro ambiente escolar onde eu estudei por oito anos era um ambiente um pouco mais acolhedor e familiar. Todo mundo se conhecia, era uma escola pequena. Os diretores conheciam os pais, então era um contato diferenciado. No ensino médio não. A escola era maior e quando eu entrei, já tinha uma turma grande que estava iniciando o ensino médio, mas que já se conhecia, que sempre estudou lá. Então eu acho que isso foi ruim pra mim. Mas do ensino médio, o que eu lembro que mais me marcou, foi quando eu ia fazer a FUVEST e eu não tinha como pagar um pré-vestibular. Então minha mãe comprou todos os livros de literatura que tinha na lista da FUVEST. Eu fiz a inscrição, aí quando eu não consegui a vaga eu tive um choque grande... Como que eu estudei todos esses anos e agora eu não consigo uma vaga! (pausa). Porque não era o suficiente. Não foi o suficiente. Mesmo minha mãe tentando me animar por conta da colocação, que foi uma colocação boa... tinha quinhentas vagas e eu fiquei em quinhentos e doze. Mas ainda assim eu fiquei frustrada porque eu sempre fui uma das melhores alunas entendeu? Então, pra mim, não conseguir a vaga foi cair na realidade de que não era bem assim.

A., refletindo sobre a importância das cotas para negros e sobre o discurso da meritocracia e da igualdade de oportunidades, considera que esse discurso não encontra fundamento na realidade:

Na faculdade as pessoas são mais crescidas, então não tem tanta expressão do preconceito. Mas teve uma vez que a gente teve uma

discussão sobre isso aí, sobre o FIES, e cotas... Cotas, cara. E aí teve um professor meu, e ele foi por aí, contestando as cotas. Aí eu disse para ele: “- Olha professor, esse negócio de meritocracia mostra que as pessoas não entendem a situação dos outros.”. E eu acho isso uma forma de racismo, cara! Acho uma forma de racismo e da falta de entendimento com a nossa situação e a nossa causa. As pessoas não entendem que o negro sofreu muito lá atrás. Esse negócio de mérito... Nesse histórico que você fez aqui... o meu avô... eu nem sei quem foi o meu avô... A pequena parte de investimento que volta para a população é importante! Por exemplo, o (Programa) Bolsa Família é discutível, mas tem lugares onde os caras não têm nada. Então essas ações vêm ocorrendo de modo meio solto, mas são ações que vão ter um bom retorno. Por exemplo, para a L. e para os primos dela, dessa geração nossa. Não sei se tem algum cara que vai fazer alguma tese, ou uma descoberta grande, mas foi uma quebra de um ciclo. Isso a gente discutiu muito na faculdade, cara. E os caras de lá não enxergavam. Eles achavam que você tinha que ir pelo seu esforço. Na linha da meritocracia. E foi um debate muito estranho, cara. Você vê que as pessoas, apesar de eu colocar, não conseguem enxergar que os brancos tinham uma situação de privilégio. Mais que mérito, eles tinham um privilégio. E foi algo assim que eu achei... achei que por estar em um ambiente de nível superior, como se diz, as pessoas teriam capacidade de enxergar uma coisa tão simples como essa, cara.

Podemos considerar que a recente aprovação da concessão de cotas na Universidade de São Paulo também se inscreve entre as políticas públicas e demais ações voltadas à redução da desigualdade social, pois se configura como importante iniciativa para essa redução, com consequente ampliação de oportunidades na sociedade brasileira.

Após sua decepção com o fato de não haver sido aprovada na FUVEST, FA. buscou alternativas para poder avançar em seu projeto estudantil, vindo a se beneficiar de Políticas Públicas e do Programa de Incentivo ProUni, que lhes possibilitaram realizar o curso acadêmico: “Fiz o ENEM e aí, com a nota do ENEM, eu me inscrevi no sistema ProUni”.

Do mesmo modo, A. destaca a importância dessas iniciativas para ele:

Cara, eu vou falar pra você. Foi muito difícil porque a gente já tinha uma idade e também pela questão de ter filha, ter esposa, é bem difícil pra você encarar. E o facilitador foi o programa de acesso. Quando eu fui prestar eu fiz o ENEM, e então me inscrevi na faculdade para ter 50 ou 100% de bolsa. Aí quando me chamaram na faculdade me liberaram uma bolsa de 50%, mas mesmo assim eu achei que não ia dar para cursar pagando, ia ficar muito apertado. Logo depois chamaram para 100%, mas eu estava dois nomes atrás das vagas de bolsa 100%. Foi aí que eu entrei pelo ProUni.

C. iniciou sua graduação com apoio do FIES, tendo migrado para o ProUni após realizar uma prova durante o curso da graduação:

Na verdade, eu fui fazer Magistério para poder ganhar dinheiro. Porque na minha família, por ser todo mundo de fábrica, ao sair da escola você tinha que arrumar um emprego. Tinha que trabalhar de todo jeito. Aí eu descobri que com o Magistério eu iria ganhar dinheiro pra estudar. A minha prima fez logo na sequência, então eu pensei, eu vou fazer também. (...) Pra universidade inicialmente eu fiz FIES, depois eu prestei o ProUni e passei para o ProUni.

O relevante apoio financeiro e motivacional proporcionado pela família nuclear de cada entrevistada(o) demonstra que suas conquistas individuais concretizam aspirações e desejos do grupo familiar. Tais conquistas individuais são também conquistas desse grupo: dos esforços realizados por membros da família ao longo de sucessivas gerações, decorre o sucesso de um de seus integrantes na geração atual. Sua vitória é, pois, uma conquista de seu grupo familiar.

Neste sentido, encontramos na fala de FA. uma ilustração do sonho familiar de conquista do sucesso acadêmico:

A minha avó tinha isso. Que ela queria estudar, mas parece que naquela época eram as freiras que tinham que te levar para estudar, alguma coisa assim. E os pais dela não deixaram ela ir. Dizem que quando minha mãe foi para Salvador, eles deixaram ela ir justamente porque os pais de minha avó negaram isso para ela. Só que minha mãe também não teve

oportunidade de estudar. Então na minha casa sempre funcionou assim: Vocês vão estudar. Não exijo nada de vocês Só boas notas. Vocês não vão trabalhar, só tem que estudar.

O incentivo familiar também é sugestivo do desejo grupal de conquista do sucesso, como vemos no depoimento de V:

Então. Veja só. Eu sempre estava no meio de boas pessoas. Acho que o ambiente que você vive também é importante. Porque eu sempre estava no meio de pessoas que estavam a fim de crescer... Pessoas que passavam alguma informação. Incentivo familiar. Minha vó, mesmo sem saber nada incentivava a estudar. Minha esposa também sempre me incentivou também, sabe? Minha esposa me incentivou, me ajudou muito a terminar este curso. Eu tive muitos incentivos.

Todos os entrevistados estavam empregados e trabalharam durante o curso universitário, o que lhes permitiu custear despesas inerentes a este processo.

Incluem-se, ainda, entre os fatores que favoreceram o sucesso escolar, a motivação, a força de vontade, a persistência, a coragem para ultrapassar barreiras e enfrentar obstáculos e o sentido atribuído ao projeto educacional pela própria pessoa e por seu grupo de pertença, sendo importante, acima de tudo, o incentivo de familiares e amigos.

É interessante observar que as narrativas biográficas são muito semelhantes, mesmo se tratando da história de diferentes pessoas, em distintas faixas etárias, pertencentes a distintos gêneros.

Isso nos inquieta e nos leva a perguntar: quantas outras dessas histórias serão necessárias até atingirmos maturidade social suficiente para a superação das injustiças e a prática da igualdade?

6.2.8. Fatores desfavoráveis à formação educacional advindos da pertença étnico-racial: dificuldades enfrentadas

As informações advindas de nossos entrevistados indicam que em suas trajetórias escolares encontraram barreiras e obstáculos para a realização das atividades acadêmicas, fossem elas de cunho teórico ou prático. Suas condições pessoais - físicas

e psicológicas - lhes possibilitaram responder adequadamente às exigências próprias de um curso de graduação e todos conseguiram se graduar com distinção. Esses desbravadores, que despenderam grandes esforços para dar conta de tão exigente empreendimento, foram recompensados com sucesso acadêmico.

Mas esse sucesso exigiu o enfrentamento e a superação de fatores desfavoráveis, em parte devidos à sua pertença étnico-racial. Ao longo dos capítulos anteriores desta tese pudemos desenhar o panorama sócio-histórico que não deixa margem a dúvidas quanto aos inúmeros fatores desfavoráveis à formação escolar de negros. Saltar todas as barreiras encontradas diariamente, ao longo de anos de vida escolar e conseguir ingressar no universo acadêmico e, mais que isso, conseguir concluir o curso superior com distinção, não se mostrou tarefa fácil. De fato, muitos foram os obstáculos e as dificuldades enfrentadas.

As informações reunidas no Quadro 7.1 indicam ter havido dificuldades econômicas – que incluí as necessidades de trabalhar para garantir a própria subsistência e de participar na composição da renda familiar; escassez de recursos materiais (livros, materiais e equipamentos). Por serem os primeiros do grupo familiar a alcançarem a formação universitária, os entrevistados também se ressentiram da ausência de um modelo identificatório que os antecederse no grupo familiar e que pudessem utilizar como referência; por vezes, a dificuldade de acesso à universidade também foi apontada como fator limitante, dada a distância, o que exige tempo e recursos financeiros para o deslocamento geográfico.

Além das manifestações diárias de racismo, da descrença de outras pessoas quanto às suas chances de sucesso, os entrevistados referem ausência de modelos familiares que pudessem servir de estímulo à realização de um curso superior, escassa presença de negros nas universidades e limitações econômicas.

Em suas narrativas discorrem sobre a importância da própria resiliência, dos próprios esforços e dos programas de financiamento para lidar com os fatores desfavoráveis.

6.2.9. Sobre o sucesso escolar de negros em Território Negro da cidade de São Paulo: informações e considerações complementares

Todos os entrevistados foram unânimes ao destacar a importância que o curso universitário teve para eles e, por conseguinte, enfatizaram a importância que a graduação teria para cada indivíduo, assinalando a necessidade de que o racismo seja um tema abordado e mediado em todas as etapas do processo educacional, especialmente durante o ensino fundamental e médio, períodos em que tais ocorrências são mais frequentes. Sobre essa particularidade destacamos alguns trechos dos depoimentos:

A. considera que o estudo liberta e todos deveriam ter oportunidade de estudar. O estudo amplia fronteiras e o convívio entre pessoas pertencentes a distintos grupos étnico-raciais contribui para a dissolução de preconceitos. Para ele o estudo atenua o sofrimento da vida e durante o processo educacional, no que diz respeito ao racismo, o negro se surpreende com o branco e o branco se surpreende com o negro, sendo este um bom meio de integração. Durante a convivência com pessoas diferentes, pertencentes a distintos estratos sociais, A. sentiu-se estimulado a mostrar o samba, o gingado, o jeito de fazer as coisas e tudo o que sua comunidade tem de bom, mostrando-se também capaz de diminuir os próprios preconceitos em relação aos brancos. Para A. a faculdade é um canal de transformações, espaço no qual as pessoas mudam e, mudando as pessoas, pode mudar toda a sociedade, como podemos apreciar em suas palavras.

Ah eu gostaria de falar, cara. Porque a gente... uma coisa que a gente tem que ver é que o estudo liberta, tem tanta coisa que a gente vê, que é libertador. E tem lugares em que as pessoas te olham assim, por sua pele, por seu cabelo, e você tem que dar uma carteirada, cara. É algo que é chato, porém te defende. A C. falou algo para os meninos que é verdade: - “Gente, estudem. Se você estudar, você vai sofrer menos”. Então eu acho que a gente tem que incentivar os jovens a estudar, porque isso é bom pra todo mundo. E vai ser benéfico tanto para os brancos terem contato com o negro. Porque eu na faculdade criei amizade com uma menina e eu vou falar pra você, ela não sabe o quanto ela me ajudou. Porque ela era uma menina de classe alta, morava no Jardim São Bento e cara, a humildade que ela tinha em relação às

pessoas, me ensinou muita coisa. Eu tinha aquela raiva de branco, ela me ajudou um pouco a rever isso. E eu só pude ter o contato com ela, porque a gente estava lá, na mesma sala. Então essa integração entre o negro, o branco, pobre e rico, isso aí se dá na educação também. Isso é algo que se alcança na educação. Eu acredito que é o canal mais rápido para essa integração. Para um entender o outro. Para aprender não é só a escola, porque hoje com o YouTube você pode aprender um monte de coisas. Mas tem a integração social que é a escola que favorece. São culturas diferentes, não é só o professor, você está lá com pessoas diferentes e a inter-relação entre as pessoas, a integração ajuda muito.

Com base em sua experiência, F. é de opinião que todos deveriam cursar uma faculdade para ampliar sua visão e seus horizontes, pois o curso universitário contribui para o desenvolvimento pleno das pessoas:

Só a questão de que todos deveriam, independente de qualquer coisa, todos deveriam fazer uma faculdade. Exercer esse nível superior que é muito importante para a sua formação profissional e para a qualidade de vida mesmo, porque você acaba descobrindo muitas coisas que você jamais imaginaria. Realmente é uma preparação para o seu futuro, a faculdade, o nível superior.

Do mesmo modo, FA. nos conta do engrandecimento pessoal proporcionado pela conquista do sucesso em sua graduação acadêmica:

(...) eu posso conseguir superar parte de um sistema que vem oprimindo o negro faz tempo. Eu acho que é de fato uma grande conquista sim. É minha, mas acho que é uma representação daquilo que a gente pode ter. Por mais que seja difícil e por mais que o sistema se imponha para que as coisas continuem assim.

E complementa:

(...) então assim, eu não estou me formando só porque eu preciso de uma formação. Isso pra mim é muito mais amplo. Então eu estou me formando, eu estou quebrando paradigmas, eu estou entrando em um caminho novo, talvez principalmente pra minha família.

De acordo com F. o sucesso escolar foi também comemorado por familiares e amigos, que sentem orgulho com cada conquista individual:

Sim, você é visto com outros olhos. A família se sente mais orgulhosa. Os amigos também. Os amigos se sentem mais orgulhosos. Te dão parabéns. Foi muito bacana essa coisa de ter se formado. O pessoal todo te dá parabéns. Você acaba causando um impacto positivo muito bom.

Dados dessas entrevistas apontam para o fato de que a inclusão de indivíduos em espaços acadêmicos e o convívio entre indivíduos de diferentes origens étnico-raciais contribui para a dissolução de preconceitos de ambas as partes por favorecer a ressignificação de experiências de discriminação, segregação e racismo vivenciadas em etapas anteriores do processo educacional, pois muitos dos preconceitos são constituídos nas primeiras etapas desse processo.

Interessante observar que, até recentemente, a Psicologia aparecia pouco ou simplesmente não aparecia neste cenário.

6.2.10. Impressões da(o)s entrevistada(o)s sobre o Parque Peruche

No Parque Peruche é forte o empenho em devolver à comunidade e compartilhar com ela parte das conquistas pessoais para fortalecer o coletivo. O sentimento de pertença a esse coletivo e de identidade coletiva favorece a interação pelo reconhecimento, empatia e identificação com os demais.

Nascido no Peruche, A. tem apreço por esse território dado o fato de haver ali a presença de muitos negros e por ser esse território uma referência em São Paulo, o que traz orgulho à maior parte de seus moradores.

A expressiva presença de negros reduz ou mesmo elimina a possibilidade de haver discriminação e fortalece o sentimento de pertença grupal. Há diversas referências de sucesso individual nesse território em que é permitida e mesmo estimulada a expressão de solidariedade e as manifestações de culturas negras por meio do samba, do futebol, das atividades comunitárias e da integração entre as pessoas. Há história aqui, diz A. com orgulho.

Ações grupais e solidárias em prol dos outros e da comunidade ganham destaque no Peruche, dado o sentimento de pertença e a consciência de que cada indivíduo fortalecido constitui referência para os demais e tem presença qualitativamente reconhecida. Neste sentido, A., que herdou de modo prático esses princípios da sabedoria africana, manifesta o desejo de devolver ao coletivo as oportunidades recebidas, principalmente por meio de ações realizadas junto a jovens de sua comunidade religiosa, grupo no qual se sente aceito e com o qual se identifica. Lamenta, no entanto, que essa solidariedade esteja diminuindo entre os jovens, o que não inibe seu interesse pessoal de contribuir com o coletivo: - “O que adianta minha filha estar bem e os outros não? Temos que cuidar de todos”, diz ele.

C., esposa de A., diz com tristeza que o Peruche lhe parece um desperdício de talentos: há jovens ociosos e sem projeto pessoal ou comunitário. Destaca exemplos de talentos humanos no bairro, em contraposição ao grupo da maioria dos jovens negros, sem investimentos educacionais e cujos talentos são visivelmente desperdiçados. Fala consternada desses jovens ociosos, jovens “parados”. Um grande grupo de jovens sem metas individuais nem projetos educacionais, grupo no qual ninguém trabalha, ninguém estuda. Não vê por parte dos movimentos do bairro, tais como as escolas de samba, a preocupação com essa situação, pois esses temas não estão incluídos entre suas atividades.

Preocupa-se com o futuro de todos esses jovens sem rumo e seus descendentes. Pensa em como poderiam ser realizadas atividades de educação formal e informal que os motivassem, os engajassem em projetos pessoais...Tem muita vontade de fazer alguma coisa. No mais, sente-se maravilhada com o Peruche, com esse território negro e com o jeito todo gingado dos peruchianos. Após formada, C. pretende desenvolver um projeto de reforço escolar na Igreja. Deseja criar uma creche nessa comunidade e planeja diferentes projetos para beneficiar esse grupo, que se parece com ela. Reconhece que passou a ser uma referência boa no bairro e na comunidade religiosa à qual pertence e preserva sempre seu desejo de contribuir com o coletivo. Considera bom estar em meio ao pessoal, conviver e refletir com outros pais sobre os acontecimentos cotidianos. O mais importante é o sentimento de pertença, do estar junto de uma comunidade da qual se faz parte. Quanto a L., sua filha, tanto ela quanto o marido consideram importante

estimular seu convívio com a comunidade e o reconhecimento de que ela faz parte do todo.

Ao falar do Peruche F. conta que os negros se concentraram ali devido à possibilidade de terem terra própria. Havia unidade e identidade como Bairro Negro. Nessa região todos se conhecem e as propriedades passam de pais para filhos, tendo havido bastante atividade cooperativa por ocasião da estruturação do bairro. Essa atividade cooperativa vem diminuindo com a transição das propriedades para herdeiros mais jovens, de perfil mais tímido e com menor interesse comunitário.

F., como líder comunitário, demonstra sua vocação para o cuidado do coletivo:

É, cara! A gente tá sempre tentando ajudar. A gente pode as vezes não conseguir... Porque às vezes você quer ajudar, mas a pessoa não quer ser ajudada. Mas a gente sempre tenta fazer alguma coisa pelo próximo, cara. Eu tenho isso aí comigo. Se eu não puder ajudar, atrapalhar jamais! Mas sempre quando eu posso, eu ajudo.

E, ao falar sobre a satisfação pessoal de contribuir com o outro, complementa:

Não, cara, a gente sempre foi assim mesmo. A gente sempre procura estar participando, colaborando. Fazendo algo que venha a somar para o bairro, tanto no social, cultural, a parte esportiva, o que a gente puder fazer e o que a gente consiga agregar para que as pessoas se sintam melhor... Que você consiga ajudar a resolver o problema de alguém... Isso é algo muito bom.

V. conta a história do bairro desde sua fundação – o tempo dos avós – destacando os mutirões e a cooperação durante o período de sua estruturação. Narra como a iluminação chegou em 1968 com postes transportados por carros de boi, como o bairro era considerado perigoso e marginalizado num tempo em que as pessoas tinham medo de passar por ali. Fala desse lugar onde todos se conhecem e menciona que em São Paulo todos os negros conhecem o Peruche, referência entre os territórios, bairro conhecido como sendo de proprietários e de seus herdeiros negros.

Fala com orgulho das atividades comunitárias e do interesse pelo desenvolvimento do coletivo nesse bairro que passou do isolamento à integração com a

cidade de São Paulo. Destaca a importância da solidariedade, expressa nos mutirões de construção, nas instituições negras, no dia a dia da comunidade e nos encontros casuais ou eventos do bairro que reúnem boa parte dos moradores.

Entre os benefícios que teve a oportunidade de reverter a comunidade nos momentos iniciais após sua graduação, V. destaca:

É. Tem um caso no INSS, o menino é incapaz, então o pai faleceu e passou o benefício para a mãe. Mas este menino já tinha este problema desde que era menor. Desde pequeno ele tinha esse problema mental. E a mãe morreu já faz dois anos. O que deveria ter acontecido? Deveria ter passado este benefício pro menino, né? Aí tinha outro colega que estava tentando pra eles no LOAS, mas eu analisei direitinho e vi que não, não é no LOAS que tem que ir atrás, tem que ir pedir a reativação da pensão por morte, porque esta pensão tem que passar para o garoto. Tem que transferir o benefício da mãe para o filho. Já faz dois anos que a mãe dele faleceu.

E, mencionando outro caso no qual pode oferecer apoio especializado, V. nos conta:

Na comunidade tem a N., ela é carroceira. Eu consegui o LOAS pra ela, consegui pra uma outra menina que é deficiente e consegui também pra irmã dela. Hoje em dia, você vê a qualidade de vida delas... Você vê que a autoestima está melhor. É bacana. Eles colocaram piso na casa, pintaram a casa. Compraram uma televisão de plasma. A autoestima deles está bacana. E eles me chamam para conversar. Você vê que a vida deles mudou. A menina que é deficiente me chama. Me manda mensagens quase todo dia. Ela repete as coisas mil vezes. Aí ela falou assim: - É meu aniversário, vamos fazer um bolinho! Pra eu chegar lá.

Trata-se da herança de um espírito cooperativo de um local isolado, no qual “se você não ajudar, ninguém te ajuda”. Reconhece, entretanto, que nos últimos tempos houve redução do interesse comunitário e cooperativo por parte das gerações mais jovens. Deseja de todo modo contribuir com o bairro por meio de sua profissão, utilizando seu sucesso acadêmico em benefício coletivo.

O desejo unânime dos entrevistados de contribuir para a emancipação e o fortalecimento do coletivo por meio de suas atividades profissionais fala, por si só, da principal qualidade desse território que, em conformidade com a filosofia negro-africana, talentos individuais são postos a serviço do coletivo, no qual cada indivíduo se fortalece para intensificar e expandir a força e as qualidades de seu grupo.

Entre os entrevistados encontramos distintas formas de oferecer apoio à comunidade ou de desejar oferecer apoio. Entre elas, o apoio jurídico oferecido por V. a alguns moradores do bairro para que obtenham benefícios aos quais fazem jus, e que garantirão sua subsistência; as ações culturais e de promoção do Peruche realizadas por F., líder comunitário interessado no progresso do coletivo e que atua junto à Regional da Prefeitura, onde trabalha; o projeto de educação e orientação de jovens, sonho do casal que deseja participar da construção de melhores oportunidades para crianças e jovens do bairro.

Tendo apresentados os resultados da pesquisa realizada no Parque Peruche, no próximo capítulo realizo uma discussão dos dados de campo.

CAPÍTULO 7

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1. Síntese dos dados de campo

7.1.1. Fatores preponderantes nos esforços pela conquista de sucesso escolar

Nossas entrevistas permitiram vislumbrar que além do enfrentamento de situações de discriminação e da superação de sofrimentos derivados de uma imagem negativa de si mesmo, os negros têm como importante fator de exclusão dos bancos escolares a pressão econômica produzida pela necessidade de trabalhar e gerar renda e de, simultaneamente, dispor de recursos para investir ao longo de anos na própria formação universitária.

O fortalecimento de um conceito positivo de si mesmo, ocorrido com todos os entrevistados ao ingressarem na vida escolar, não se sustentou por muito tempo: foi declinando durante o contato com colegas e professores, graças a situações de preconceito e discriminação racial. Ou seja, podemos supor que caso eles não tivessem estabelecido essas relações, talvez tivessem sido poupados dessa modalidade de sofrimento. A prática do racismo, apoiada em valorações sociais, é melhor percebida pela criança por ocasião de seu ingresso na escola. Isto significa que após o prolongado período da escravidão, durante o qual todo tipo de crime foi praticado contra a população negra, são ainda insuficientes as medidas adotadas para reduzir o quadro de humilhação que perpetua a miséria dos excluídos.

Em relação às ocorrências de preconceito e discriminação no percurso estudantil pudemos perceber que elas são mais frequentes e mais intensas durante o ensino fundamental e médio, diminuindo em frequência e intensidade no curso superior graças às oportunidades de ressignificação proporcionadas pela educação superior.

Ao se constituir como cenário de expressão de situações de discriminação e de preconceito, o ambiente escolar se configura como um dos locais ideais para a intervenção da psicologia escolar e educacional nessas manifestações sociais, sendo indicada a participação do psicólogo escolar, que deverá incluir entre suas incumbências

a mediação de conflitos em ocorrências de discriminação, na educação infantil, na educação fundamental e no ensino médio.

Relativamente às políticas públicas federais, promotoras de condições favoráveis ao desenvolvimento educacional, algumas as quais apresentadas no Capítulo 2 desta tese, convém tecer considerações adicionais. A primeira delas diz respeito ao fato de toda política pública ser formulada com base em determinada visão de mundo, de ser humano, de sociedade e de educação e, sendo assim, o que dizer de políticas públicas formuladas com base num individualismo exacerbado, próprio das sociedades ocidentais capitalistas?

Também é preciso considerar que as fortes raízes da perspectiva individualizante e positivista da medicina higiênica, profundamente arraigadas nas políticas públicas de Educação, dificultam, ou mesmo impedem, uma compreensão de pessoa que contemple aspectos socioculturais, históricos, políticos e econômicos. Certamente enfrentará desafios uma psicologia escolar crítica, socialmente comprometida e promotora de direitos e de transformação social, ao ser colocada em diálogo com políticas públicas de uma sociedade como a brasileira, ainda impregnada de concepções de cunho higienista e na qual o individualismo é exacerbado.

Sendo a realidade historicamente construída e sujeita a múltiplas determinações, toda política pública deverá ser submetida a contínuo processo de revisão e de adaptações. Um exemplo disso encontramos no Capítulo 2 desta tese: tornaram-se mais brandas as exigências relativas à renda familiar de candidatos a participar do FIES ao ser ampliado o espectro das possibilidades de participação de candidatos. Agora podem ser beneficiados candidatos com renda familiar mensal equivalente a no máximo 5 salários mínimos, quando, anteriormente, somente estavam autorizados a participar aqueles cuja renda familiar mensal fosse equivalente a no máximo 2,5 salários mínimos. Muitas das transformações das políticas públicas de educação são determinadas pelos efeitos observados e pela constatação de que, estando elas situadas em determinado tempo e determinado espaço, ficam sujeitas a condicionantes que conferem a elas funções e sentidos específicos.

Lucca (2016) chama atenção a um dos pontos centrais dessa questão ao lembrar que a construção e implementação de políticas públicas acham-se sujeitas a determinações do Estado. E, recorre à contribuição de Libâneo; Oliveira e Toschi (2003, apud Lucca, 2016, p. 85) para afirmar que

quando se trata de políticas educacionais, nosso país necessita de projetos de Políticas Públicas que representem anseios mais amplos, a partir da concepção de educação e de homem no âmbito de um projeto amplo de sociedade. O oposto disso, vemos materializado em personalismos políticos e partidarismos; uma vez que é tradição, a cada mudança de gestão, mudarem as propostas em andamento.

Ainda é Lucca que, ao tratar do diálogo da Psicologia com a Educação, com as políticas públicas e com as políticas sociais, recorre a Höfling (2001, p. 31 apud Lucca, 2016, p. 98). Para esse autor, as políticas públicas correspondem ao “Estado em ação”, ao Estado em sua função de implantar um projeto de governo por meio de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade. As políticas sociais, por sua vez, visam a redistribuição de benefícios sociais para redução das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico, identificadas em determinado tempo e determinado lugar, sem que se perca de vista o contexto das transformações continuamente ocorridas em escala global.

Embora a implementação e a manutenção das políticas públicas, sejam usualmente compreendidas como de responsabilidade exclusiva do Estado, o fato de elas serem construídas ao longo de um processo de tomada de decisões que envolve não apenas órgãos públicos, mas também, diversos organismos e agentes sociais, seria incorreto reduzi-las à condição de políticas estatais.

Uma Psicologia Escolar Crítica, apoiada na construção teórico-prática da Psicologia Histórico-Cultural, que inclua, pois, fatores sociais presentes na prática educacional, exige ações neutralizadoras de condições propiciadoras de qualquer modalidade de exclusão. Tais ações supõem, entre outros fatores, a coragem para enfrentar o desafio de promover transformações sociais em meio à lógica capitalista, que exacerba o individualismo em detrimento do bem coletivo, que privilegia o mínimo eu em detrimento do reconhecimento de que “somente sou porque somos”.

Ao concluir sua tese de doutorado Lucca (2016) considera ser preciso prosseguir na busca de compreensão dos complexos processos históricos de criação e implementação de políticas públicas e sociais brasileiras, sempre atentos à interferência das políticas internacionais sobre elas; ser preciso que a Psicologia e a Psicologia Escolar de orientação crítica prossigam em seus esforços de propor estratégias de enfrentamento das condições excludentes, seja no âmbito das políticas de educação escolar, seja no âmbito das relações intersetoriais estabelecidas entre distintas instâncias participantes da formulação de políticas públicas e sociais; e ser preciso que a garantia de direitos seja ampliada para que as vulnerabilidades e iniquidades sejam reduzidas ao mínimo.

Como visto no Capítulo 2, programas de incentivo, entre os quais o FIES, o ProUni e o SISU, ampliaram as oportunidades de acesso e permanência de negros no ensino superior. Igualmente favorável a esse segmento são as cotas para negros em universidades públicas, respeitada sua proporção representativa na sociedade. Permanece, todavia, a necessidade de ampliar cada vez mais iniciativas como essas para que possamos romper com o prolongado ciclo histórico de injustiças sociais.

As histórias de nossos entrevistados mostram que seu sucesso escolar teve como principais e absolutamente imprescindíveis ingredientes sua capacidade pessoal de resiliência e de superação de adversidades produzidas por situações de discriminação étnico-racial; o apoio de uma rede social composta por familiares e amigos; a resposta ágil às oportunidades; os programas de incentivo financeiro; as cotas para negros, como parte da política de ações afirmativas e as políticas sociais promotoras de condições favoráveis a seu desenvolvimento pessoal e educacional.

No Quadro 7.1, apresentado a seguir, reúno os principais fatores que, de acordo com as informações obtidas no levantamento de campo, se constituíram em obstáculos para o ingresso e/ou a permanência dos negros nos bancos universitários.

Quadro 7.1 – Fatores que dificultaram o acesso e/ou a permanência no ensino superior

Fatores que dificultaram o acesso e/ou a permanência no ensino superior	
Fatores econômicos	Necessidade de participação do estudante na composição da renda familiar.
	Necessidade de trabalhar para garantir a própria subsistência.
	Escassez de recursos materiais: livros e equipamentos.
Fatores familiares	A ausência de referencial de pessoas que tivessem realizado cursos acadêmicos no grupo familiar.
Fatores psicológicos	Ausência de sentido do próprio projeto educacional.
Outros fatores	Dificuldade de acesso dada a distância que exige uso de transporte.

No quadro 7.2, apresentado a seguir, reúno os principais fatores que, de acordo com as informações obtidas no levantamento de campo, facilitaram o acesso e a permanência no ensino superior.

Quadro 7.2. Fatores que facilitaram o acesso e a permanência no ensino superior

Fatores que facilitaram o acesso e a permanência no ensino superior	
Fatores econômicos	A família pôde prescindir da participação do estudante na composição da renda familiar.
	O aluno contou com suporte econômico familiar, com bolsa de estudos (ProUni ou FIES) ou possuía estabilidade no emprego (cargo público ou trabalho estável) durante o curso.
	Solidariedade entre negros, solidariedade entre colegas, troca e compartilhamento de materiais.
Fatores familiares	Apoio, incentivo e interesse por parte do grupo familiar.
	Determinação e persistência a despeito da ausência de modelo identificatório ou de ausência de referência parental.

Fatores psicológicos	Sentido existencial atribuído ao projeto educacional por parte do aluno.

No quadro 7.3, apresentado a seguir, estão reunidos de modo sintético alguns impactos do racismo e alguns impactos da formação superior nas pessoas entrevistadas.

Quadro 7.3. Impactos do racismo e da formação superior nas pessoas entrevistadas

Impactos do racismo nas pessoas entrevistadas	Impactos da formação superior nas pessoas entrevistadas
Vergonha, sentimento de inferioridade.	Orgulho, reconhecimento da própria capacidade de realizar conquistas.
Imagem negativa de si; percepção de si como feio e incompetente. Alto nível de exigência de si. Insegurança.	Identidade positivamente afirmada. Segurança.

Toda(o)s a(o)s entrevistada(o)s são negros; todos os pais e mães, exceto por um pai, são negros; todos os avôs e avós, exceto por uma avó, são negros; todos os avôs e avós estiveram impossibilitados de estudar dada a necessidade de gerar renda familiar, a ausência de recursos financeiros e a ausência de projeto educacional. Todos os pais e mães tiveram dificuldade de acesso aos estudos, sendo que um único dos genitores concluiu o segundo grau dadas a necessidade de gerar renda, a ausência de recursos financeiros e a ausência de projeto educacional.

Toda(o)s a(o)s entrevistada(o)s foram vítimas e testemunharam situações de discriminação. Nas situações escolares do ensino fundamental em que a prática racista ocorreu, não houve mediação por parte dos educadores ou, quando houve, foi insuficiente para a superação do conflito. Isto fomentou ou intensificou o sentimento de inferioridade. Nas situações escolares do ensino médio o racismo se manifestou em atos de segregação e de desinteresse por parte de representantes do sexo oposto. Ao mesmo tempo em que a escola de ensino fundamental e médio propiciou acesso ao diploma, estimulou na(o)s entrevistada(o)s sentimentos de inferioridade, furtando dela(e)s o pouco que possuíam: a percepção de si como sujeitos de direito. Toda(o)s a(o)s entrevistada(o)s experimentaram o sentimento de não pertença à escola, de estarem fora de lugar e de serem exigidos de provar que mereciam estar onde estavam.

Discriminação

Fui segregado
Por causa da
Diferença.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

Conforme detalhado nos quadros apresentados neste capítulo, nas situações escolares do ensino superior o contato com diferentes pessoas e distintas orientações contribuiu para a redução de representações estereotipadas, propiciando oportunidades para a redução de preconceitos de parte a parte. Ou seja, o mesmo meio social que serviu de local para a discriminação étnico-racial no início da vida estudantil, se mostrou favorável à dissolução de preconceitos e de barreiras durante o ensino superior. Cabe, ainda, assinalar que no Peruche, as pessoas entrevistadas demonstraram a preocupação de reverter ao coletivo os benefícios das próprias conquistas.

Em busca análoga à que motivou a presente investigação, Cruz (2013), em sua tese de doutorado intitulada *A relação entre negros e educação: três trajetórias de sucesso escolar e social*, buscou conhecer a trajetória de três mulheres negras que, mesmo originárias de famílias modestas, obtiveram sucesso escolar e social. Buscando identificar os elementos e fatores presentes nas trajetórias dessas mulheres, que lhes possibilitaram obter longevidade escolar e mobilidade social, identificou que elas contaram com forte e decisivo apoio familiar para superar eventuais dificuldades associadas ao preconceito racial; obtiveram apoio (simbólico e/ou material) de terceiros; exerceram trabalho remunerado para garantir sustento pessoal e manter os estudos. O autor considera que as trajetórias dessas mulheres se diferenciaram de trajetórias de outros integrantes do segmento negro da população pelo fato de elas terem vivenciado distintos processos de escolarização e de percurso social, fato que lhes possibilitou ascensão escolar e social.

7.2. Tecendo algumas considerações sobre os dados de campo

Uma vez apresentada a síntese dos dados de campo, trato agora de realizar um exercício de compreensão do fenômeno estudado, com base na contribuição de pesquisadores e estudiosos cujas reflexões foram reunidas em capítulos anteriores.

Lembrando que em nosso país, primeiro colocado em população fora da África, a compreensão de identidades individuais e coletivas exigiria, pelo menos, conhecimentos de história, geografia e filosofia africanas, dado que a estrutura e a dinâmica de nossa sociedade foram em boa parte constituídas por saberes tradicionais trazidos ao Brasil por dezenas e dezenas de etnias africanas durante 350 anos da diáspora forçada pela escravidão.

Em nosso país convivem diversos paradigmas, próprios de distintas concepções de universo, tempo e pessoa. Identificar relações entre os sistemas educacionais dos diversos segmentos demográficos que compõem nossa sociedade, cada qual fundamentado em suas próprias concepções, em muito contribuiria para o enriquecimento e aprimoramento dos serviços de educação e de psicologia escolar e educacional.

7.3. O racismo vai à escola: reflexos no cotidiano escolar do modelo brasileiro de relações étnico-raciais

Em sociedades pluriétnicas e multirraciais há o risco de diferenças serem transformadas em desigualdades. Quando a tensão entre alunos integrantes de distintos segmentos populacionais demanda intervenção, compete a educadores e psicólogos escolares boa parte da responsabilidade de intervir em favor do desenvolvimento individual e coletivo.

A psicanalista negra Souza já assinalava, em 1983, que a construção de identidades nas sociedades em que o modelo hegemônico acha-se atrelado à dupla opressão classe/cor, determinando que “vencedor” seja sinônimo de “branco”, a primeira regra imposta aos negros é a da negação, do expurgo de qualquer *mancha negra*, da eliminação dos sinais de negritude. No entanto, a exigência de realizar o modelo ideal imposto encontra uma barreira biológica intransponível e das múltiplas tentativas frustradas decorrem sentimentos de insatisfação e tensões para cujo alívio são

ativados mecanismos de defesa do ego. O mecanismo de compensação, por exemplo, exige a realização de tarefas super-humanas e a busca de ser *o mais e melhor em tudo*.

Da distância entre *o que eu sou* e *o que eu devo ser* decorrem sentimentos de timidez, retraimento, insegurança, ansiedade fóbica, condições favoráveis ao fracasso. Se como diz Foucault (1984, p. 80), o controle da sociedade sobre os indivíduos de fato começa no corpo, com o corpo e não na consciência ou por meio da ideologia, por haver sido na dimensão corporal que a sociedade capitalista investiu primeiramente, o que significa habitar um corpo negro numa sociedade racista?

Modelos identificatórios negros, compatíveis com a condição fenotípica de alunas e alunos negros, propiciariam o orgulho de pertencer a grupos de reconhecida beleza, sabedoria e poder. No entanto, tais modelos são ainda escassos no cotidiano escolar e pouco disponíveis na mídia. Comumente, esses alunos se mostram tímidos, medrosos, humildes ou, por outro lado, adotam atitudes defensivas compensatórias.

Via de regra o discurso veiculado pela literatura didática e paradidática, impregnado de todo tipo de preconceito, compromete-se com a dinâmica da exclusão. Da escassez de heróis negros com os quais se identificarem em meio a essa rede aprisionadora e do sentimento de incapacidade para alterar a situação somente poderia decorrer desmotivação.

Experiências de discriminação racial em sala de aula foram prolongadamente entendidas como casos particulares de embates nas relações interpessoais estabelecidas entre professor e aluno ou entre alunos. Na maioria dessas situações os agentes educacionais não se mostram preparados para mediar tensões e conflitos desse teor.

E não seria demais lembrar que a discriminação de escolares negros acarreta danos morais e psicológicos, que seus direitos são assegurados pela Constituição Federal e que o Estatuto da Criança e do Adolescente prescreve textualmente que o direito ao respeito abrange, entre outros aspectos, a preservação da identidade e dos valores e crenças de cidadãos que ainda não atingiram a idade adulta. Juristas defensores desses direitos chamam atenção à natureza essencialmente violenta da discriminação racial, que faz dela uma das espécies mais infames de maus-tratos contra crianças negras.

Sobre representações sociais presentes em um imaginário coletivo, FA. nos diz: *“– Na família da minha avó eles falam que (...) deveria casar com um branco para limpar a família. Não é pesado isso?!”*

C. ao lembrar do início de sua carreira como professora, conta: *“– Eu, quando comecei a trabalhar na primeira escola, eu falei para o A. (marido da entrevistada). Eu disse: ‘Poxa A.! as crianças desacreditam que eu sou professora’.”*

Com suas ótimas reflexões sobre experiências nada boas, A. observa: *“– Mesmo entre os negros tinha esse negócio. O cara falava: “– Eu sou negro, mas o A. é azul”. Tinha essa coisa aí. É como uma autodefesa: vou criticar o outro, que tem um traço mais forte, para livrar o meu...”*.

E, como parte das vivências em sua carreira como professora, C. lembra: *– Eu tive uma aluna, que eu entrei na sala de aula e ela perguntou: - “Você vai ficar com a gente hoje?”. Aí ela veio, me abraçou na cintura assim, e disse: “- Você se parece comigo.”. Tipo, pra criança é um alívio, ver alguém, que não a moça da limpeza, que se pareça ela. E falando da minha parte agora, eu sofri muito racismo. Muito racismo. De cabelo... E como o A. disse, eu demorei muito para perceber isso. Eu fui perceber isso na adolescência. Na minha escola (...) eu tinha um amigo negro, que era o M. Teve uma vez que o M. pegou meningite, e aí todo mundo ficava falando que eu ia pegar meningite porque a gente era negro.*

Já ao abordar algumas das vivências de L., filha do casal de entrevistados A. e C., que cursa o ensino fundamental em colégio particular, no que tange às representações sociais C. compartilha conosco:

(...) eu tive que ir lá na escola. Ela (L. filha de A e C.) pintou a mão do pai de marrom, para o dia dos pais. E aí fez um outro desenho e chegou em casa com outro desenho. Fez uma outra mão e pintou de rosa. Aí eu falei para ela: “- L. porque você trocou o desenho com a mão do seu pai? A mão do seu pai não é essa.” Ela falou: “- Ficou todo mundo rindo de mim. Eu joguei a mão fora.

Cabe ressaltar que tanto no âmbito da produção de pesquisas e estudos em Psicologia quanto no âmbito das práticas educacionais, ao ser abordada a questão das

relações étnico-raciais é indispensável que psicólogos e educadores recorram a referenciais da área jurídica relativos a essa temática para fortalecimento de sua ação. Re(conhecer) as implicações legais de atitudes e comportamentos discriminatórios nos obriga a “colocar os pés no chão”, nos alerta ao fato de racismo ser crime: praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional é crime. Assim como é crime ofender alguém com base nestas mesmas categorias.

7.4. Os dados de campo sob o olhar da Psicologia

7.4.1. Sob a ótica de Enrique Pichón-Rivière

Conforme mencionado anteriormente, para Pichón-Rivière, uma pessoa somente pode ser compreendida se reconhecido o fato de haver incessante interação entre seu mundo interno e o externo. Essa dinâmica psicológica faz com que cenas da vida social expressem cenas internas e vão regravando, continuamente, o tema existencial, ou seja, seu argumento (*script*) de vida.

Indícios

Eu não me vejo,
Mas os outros refletem
Com que me pareço.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. *Máscara de Ébano*, 2015, p. 54

O proposto teórico de Pichón-Rivière possibilita compreender melhor a dinâmica das relações étnico-raciais, facilmente identificável na fala de alguns entrevistados que introjetaram a percepção que outras pessoas têm deles e os papéis que lhes foram atribuídos.

7.4.2. Sob a ótica de Alfredo Moffatt

Conforme mencionado anteriormente, Moffatt (1984) constata que a identidade cultural e histórica dos povos subordinados é negada e reprimida, o que nutre a dicotomia civilização-barbárie. Isto porque, quando pessoas “decapitadas culturalmente” são submetidas a intervenções de educação e saúde, que desqualificam suas expressões culturais, parte integrante de sua constituição psíquica, alta é a chance de serem desqualificadas.

Diferença

É minha cor
Que me faz vil.
Esta pele que me faz
Ruim.
É algo sobre ser pardo,
Sobre ser negro,
Ou índio enfim.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. *Máscara de Ébano*, 2015, p. 72

Procedimentos de Educação e de Saúde, realizados com base em valores e normas cultas, colonizantes, promovem o “decapitar cultural” dos indivíduos. No Brasil, como em outros países da América Latina, se reconhece a polaridade civilização-barbárie e a polaridade sociocultural brancos/não-brancos, seja no âmbito educacional, seja nos âmbitos do trabalho e da saúde. Cumprem importante papel os movimentos sociais de resgate e afirmação da identidade de indivíduos e grupos “socialmente decapitados”. No Parque Peruche encontramos expressivos movimentos culturais que o caracterizam como Território Negro.

7.4.3. Sob as óticas de Ignacio Martín-Baró e Ignacio Dobles Oropéza

A postura contrária à hegemônica assumida por Ignacio Martín-Baró, responsável pela formulação da Psicologia da Libertação (PL), uma das vertentes da psicologia social crítica, não propõe a destruição da psicologia e sim sua reconstrução. Considerando que a atividade científica do psicólogo deve ser pautada pelos problemas sociais de seu entorno, Martín-Baró assinala três requisitos para os processos de libertação: (1) por meio de um processo dialógico uma pessoa transforma a si mesma à medida que transforma sua realidade; (2) um longo processo de decodificação de seu entorno possibilita à pessoa o reconhecimento dos mecanismos de opressão e desumanização aos quais está submetida, expande seus horizontes e entrevê novas possibilidades de ação; (3) um novo olhar sobre a realidade circundante favorece o reconhecimento da própria identidade social: ao constatar o que é no presente e associar isto ao que foi no passado, pode voltar o olhar para o futuro e entrever o que poderá vir a ser. Isto porque a recuperação da memória histórica propicia as bases necessárias para a conquista de maior autonomia. O autoconhecimento é favorecido pela posição ocupada pela pessoa no *continuum* temporal da própria existência e no reconhecimento das forças às quais esteve/está submetida.

Abertura

Sem dialética
Não se vai
Além de si.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

Oropéza constatou que nos últimos anos, inspirados(as) pela ideia de uma psicologia que aborde problemáticas da dominação e da opressão, foram desenvolvidas experiências em diversos países da América Latina: Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, México, Porto Rico, Uruguai, Venezuela, entre

outros. Suas reflexões, fundamentais nos debates sobre memória e violações de direitos humanos, lança luzes sobre o tema central deste trabalho, voltado para a dominação e a opressão de indivíduos negros, pertencentes a segmentos étnico-raciais de nossa sociedade.

Atento ao fato de que intervenções e reflexões vêm sendo realizadas no âmbito da Psicologia Comunitária, privilegiando temas relativos à memória e à violação de direitos humanos, Oropeza considera recomendável a adoção de uma ética da Psicologia da Libertação, que privilegie, entre outras questões, as de gênero (preferência sexual), de pertença étnico-racial e de adesão religiosa; de saúde, de movimentos migratórios, de lutas camponesas, de repressão e militarização. O enfrentamento da discriminação exige a adoção de postura crítica e a disposição para lutar contra a pobreza e a desigualdade estrutural. Exige ainda, esforços por articular as ações da Psicologia com movimentos sociais e populares e com movimentos ecológicos.

A Psicologia da Libertação privilegia a dimensão histórica dos fatos: investiga como os eventos de hoje chegaram a ser o que são e permanece atenta à historicidade presente na subjetividade das pessoas. Também enfatiza o caráter conflitivo da sociedade, na qual o poder é onipresente e os conflitos pessoais decorrem em grande parte de interesses sociais e econômicos. É preciso que a libertação privilegia a libertação seja coletiva e este privilégio conferido ao coletivo é uma das mais notáveis características dos negro-africanos.

Sendo nossa sociedade constituída por distintos segmentos étnico-raciais, dos quais o segmento branco detém a hegemonia e sendo frequentes as práticas cotidianas de discriminação, quando não de hostilidade, a escassez de oportunidades de expressão pessoal e social, como assinala Martin-Baró, dificultou ou mesmo impossibilitou a latino-americanos e, entre eles, a muitos brasileiros, condições de ler e escrever o alfabeto. Mas não apenas isso: os impediu de ler a si próprios e registrarem a própria história, tarefas que exigem, entre outras coisas, resgate e apropriação de saberes tradicionais e populares. Daí o privilégio de negros e negras moradores de Territórios Negros, nos quais há cultivos desses saberes.

7.5. Por vivências de educação emancipadora

Vimos que em contextos capitalistas uma educação emancipadora traz necessariamente implícita em si a contradição: fornece elementos para a negação da hegemonia do capital e, simultaneamente, contribui para a reprodução do sistema capitalista.

Embora não seja de exclusiva competência da educação a tarefa de construir uma nova realidade social, a ela compete favorecer o despertar de consciências críticas, questionadoras do *status quo*. Em meio à rigidez da estrutura social, dos educadores que enfrentem o desafio de realizar uma educação crítica, que não reproduza a desigualdade. Apesar das limitações impostas pelo padrão capitalista de relações sociais, a educação crítica deve conter forte potencial de emancipação e de contribuição efetiva para a humanização.

Neste país plurirracial e multiétnico no qual impera a hegemonia do segmento branco cristão, é de se esperar, cotidianamente, ocorrências discriminatórias, eivadas de racismo. Daí a necessidade de estarem os psicólogos devidamente sensibilizados e preparados para lidar com elas, o que exige habilidades pessoais, conhecimentos teóricos e recursos técnicos.

Irreal

Como era feito de vidro,
As pessoas passavam
Para todos os lados,
Sem sequer notar
Que estava ali.

€_FR!@s

Frias, E. R. *Meu Demônio e Anjo Lírico*, 2013, p. 41

Para lidar com os obstáculos encontrados é preciso que, além dos recursos teórico-técnicos propostos pelos autores mencionados, sejam superadas as dificuldades

do próprio psicólogo para lidar com a questão das relações étnico-raciais. Essa tarefa, a ser realizada na subjetividade do psicólogo, é pré-requisito para a realização de intervenções eficientes e eficazes, pois, sendo compartilhadas representações estereotipadas de tudo o que diz respeito à África e aos africanos e seus descendentes no imaginário coletivo, as mesmas inclinações ao preconceito e à discriminação presentes na subjetividade de alunos e de agentes educacionais da escola também marcam presença na subjetividade dos psicólogos. Por que não estariam?

7.6. Pela presença da Psicologia Escolar e Educacional no campo da Educação

Nas histórias de nossos entrevistados, apesar da diferença de sua faixa etária – entre 26 e 55 anos de idade – todos foram unânimes ao narrar situações de discriminação e de racismo experimentadas diretamente por eles, ou por eles presenciadas em relação a colegas negros no ambiente escolar. As expressões do racismo foram tanto maiores quanto mais marcantes e intensos os traços fenotípicos.

Em decorrência dos sentimentos de ter sido acusado de furtar um objeto em sala de aula F. nos diz: “– *Eu fiquei chateado porque eu tinha sido acusado de uma coisa que não fui eu que fiz*”. E, prosseguindo, sobre o sentimento de vergonha que o levava a se manifestar pouco na escola, lembra: “– (...) *você fica quieto porque você acaba se sentindo inferior. A verdade é essa. Agora nem tanto, mas quando criança, você pode ver... As crianças negras de antigamente queriam ser brancas*”.

Para escapar ao racismo as crianças negras aprendem a se calar. Talvez fosse mais interessante em uma democracia incentivar a participação, ao invés de inibi-la, e fortalecer a proatividade dos alunos, em lugar de oprimi-los.

E A. nos diz: “– Mesmo entre os negros tinha esse negócio. O cara falava: ‘– Eu sou negro, mas o A. é azul’. Tinha essa coisa aí. É como uma autodefesa: vou criticar o outro, que tem um traço mais forte, para livrar o meu...”.

A escola brasileira tem ensinado o negro a discriminar negros e negras.

Como parte de suas lembranças de ser segregada, C. compartilha conosco: “– (...) me excluía das brincadeiras, falavam do meu cabelo. Creolina! Me chamavam”. E se recorda também de outras vivências marcantes em sua vida:

(...) aí teve um caso com a dança da vassoura, que me marcou mesmo. Estava tendo um baile da dança da vassoura e, meu, ninguém queria trocar a vassoura e eu ficava com a vassoura. Agarrada com a vassoura e ninguém queria trocar a vassoura para fazer par comigo. Na minha escola, tinha poucos negros. Eu não me lembro de outro negro.

O que será que faz parecer? Qual será o pressuposto segundo o qual uns são melhores do que outros?

Em outra história, porém com teor parecido ao experimentado por muitos outros negros, FA. ao tratar de suas vivências escolares, diz:

(...) E o cabelo também faz muita diferença... Eu tive dois amigos que eram negros, só que o cabelo deles era liso. E o nariz deles também não era tão achatado, sabe? Então eles não se encaixavam... Era um outro traço que os meninos não tratavam como negro, como macaco, sabe? Porque quanto mais traços negros você tinha, mais discriminado você era.

Será que a não aceitação, a negação de sua presença e a discriminação do negro no ambiente escolar, não são formas de excluí-lo da escola no próprio ambiente escolar?

Ainda ao tratar da discriminação e do preconceito no ambiente estudantil, ao narrar suas vivências A. acrescenta:

O negócio era claro e tinha coisas que eu participava e coisas que eu não participava. E os professores, às vezes você sentia... Teve uma coisa que aconteceu (...) uma vez eu cheguei na sala com o meu caderno, estava bem esculhambado o meu caderno, sem capa, e a professora chegou aos berros, falou: “- Que porcaria é essa? Como que você traz um caderno desses!”. Aí ela pegou e jogou o caderno, cara. Para eu ir pegar no chão. Ela disse: “- Este lixo de caderno!”. E jogou no chão. Para eu ir pegar, para me humilhar na frente de todos. Cara, eu engoli a seco aquilo. Eu fiquei com muita raiva. (...). Mas Isso foi uma coisa que desencadeou algo muito ruim em mim e eu passei a não gostar muito de gente que aparentava ter uma classe melhor. E gente branca. Eu comecei a ficar com raiva, cara. Foi uma coisa que começou na escola... na escola não dá pra ensinar uma coisa dessas, né, cara?

Compete à escola estimular o sentimento de menos valia e de inferioridade a uma criança? Não seria essa uma questão que merece cuidado e intervenção da Psicologia?

Situações como essas e muitas outras, cuja descrição não caberia nestas folhas, não receberam na ocasião em que ocorreram qualquer forma de mediação institucional. Isto quando a própria equipe escolar, como vimos, não foi partícipe ou protagonista em tais manifestações, o que nos permite concluir que a escola brasileira ensina ao aluno negro uma triste lição. E ao aluno branco também.

Sobre suas vivências e sua aprendizagem na educação fundamental, nos conta A:

O que me trouxe tudo isso aí foi minha baixa estima, porque me tirou até o que eu tinha. Porque mesmo você tendo algumas qualidades, essa coisa do racismo, de te colocarem pra baixo, tanto os professores, como os alunos, como seja quem for (...) te rouba a sua autoestima. E mesmo você sabendo, parece que você não sabe.

Furto

Roubou minha alma
Sofrida.
Cerrou-a rapidamente em um jarro,
E para sempre se foi
Levando-me a luz
De mim mesmo.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. *Meu Demônio e Anjo Lírico*, 2013, p. 13

Isso indica que a manifestação do racismo e do preconceito, fenômenos sociais decorrentes do curso histórico e das influências culturais, por ocorrerem no meio social, onde se encontram naturalizados, demandam a intervenção neste meio por ocasião de suas manifestações. Para tanto, consideramos que a escola se constitui como espaço ideal e como uma das principais instituições para atenção e cuidado deste tema, onde

deve ocorrer a intervenção sobre a discriminação e sobre o racismo. A. tece as seguintes considerações:

Então tinha esse negócio de ser parcial, era algo que era muito ruim, cara. E você percebia. Eu era criança, mas eu percebia isso aí, tanto nos colegas, quanto nos professores. Esse negócio de ser parcial. Um cara que era negro, ele não era visto, ele não se destacava, só na rua. Só que na rua cara, você vê que o cara que era esperto se destacava pelos talentos dele. Você vê que quem se destacava na rua era por causa dos talentos que tinha. Mas na escola não. Na escola era por causa da aparência, você é valorizado se tem olho azul. Às vezes eu falava: - Pô! Porque que eu não tenho o cabelo do jeito desse cara?!

De fato, o brasileiro ainda hoje enaltece o europeu e o estadunidense, enquanto deprecia brasileiros não brancos, praticando sua exclusão e extermínio de modo similar ao ocorrido durante o período de colonização. Não somos, portanto, muito diferentes dos colonizadores medievais.

Como em geral a sociedade não contesta elementos naturalizados, que oferecem aparência de normalidade, há uma lacuna na consideração e abordagem do racismo e da discriminação racial no meio escolar, de modo a constituir um desafio que cabe à Educação e à Psicologia, que não devem aceitar qualquer discriminação como evento natural, ou normal.

Após a discussão dos dados de campo, teço, no capítulo a seguir, as Considerações Finais.

CAPÍTULO 8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a apreciação e discussão das entrevistas realizadas em campo notamos que, para ser possível propiciar vivências de uma educação emancipadora, se faz necessária a inclusão de um agente mediador no cotidiano escolar, que atue junto aos atores escolares na desconstrução do racismo e na ressignificação dos valores sociais até então aprendidos. Mais uma vez, ressaltamos aqui que a ação da psicologia escolar e educacional na mediação dessas ocorrências possui caráter profilático e preventivo, além de clínico-social.

Considerando a escola como espaço privilegiado para a expressão de preconceitos já enraizados, é nesse ambiente que encontramos lugar propício para atuar sobre a raiz do problema, ou seja, para intervir sobre manifestações de racismo, desde a educação infantil, proporcionando oportunidades de ressignificação e de mudança de valores relativos à diversidade, em todas as suas formas de expressão.

Desse modo, a partir da convivência, será possível transformar toda vivência de segregação e de discriminação em oportunidade de ressignificação e de aprendizagem.

Semelhante

Eu me
Reconheço
Em ti.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

E a Psicologia vai nessa direção!

Como resultante dos esforços e articulações do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e dos Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs), com apoio da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), da Federação Nacional dos

Psicólogos (FENAPSI) e da Associação Brasileira de Ensino e Psicologia (ABEP), no âmbito político foi aprovado no dia 12 de setembro de 2019, na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei (PL) 3.688/2000, que trata da inclusão da Psicologia e do Serviço Social nas Redes Públicas de Educação Básica, que ainda carece da sanção do Poder Executivo.

Como parte de sua viagem rumo ao passado e de seus atos descabidos, pautados por total ignorância, uma de suas marcas históricas, o Presidente Jair Bolsonaro vetou a aprovação do Projeto de Lei 3.688/2000, por considerá-lo, ironicamente, anticonstitucional e contrário ao interesse público. Esse veto foi publicado no Diário Oficial da União no dia 09 de outubro de 2019.

Tal medida presidencial sofreu críticas de setores e órgãos de Educação, Psicologia e Serviço Social. Instituições que participam do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), instituições que participam do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e o Conselho Federal de Psicologia (CFP) mobilizaram congressistas e realizaram conversas e audiências com parlamentares garantindo, assim, no dia 27 de novembro de 2019, a derrubada do veto integral da Presidência da República ao PL nº 3.688/2000 e sua aprovação no Congresso Nacional.

Como forma de consolidação dos esforços do conjunto das entidades, profissionais e representantes políticos engajados pela melhoria das condições de educação no Brasil, com a vitória do PL nº 3.688/2000, no dia 12 de dezembro de 2019 foi publicada no Diário Oficial da União e promulgada pelo presidente da República, a Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica.

Essa Lei, que entrou em vigor na data de sua publicação, dispõe sobre a inclusão de Psicóloga(os) e Assistentes Sociais na Rede Estadual de Educação Básica, visando melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, por meio da participação desses profissionais e de sua atuação em equipes multidisciplinares nessas instituições, visando a mediação de relações sociais e institucionais, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e com o Plano Nacional de Educação (PNE).

A LDB, neste sentido, salienta a preocupação com o desenvolvimento integral da criança, considerando para tanto, o cuidado de suas dimensões física, psicológica,

intelectual e social, enquanto o PNE, em busca do sucesso escolar, enfatiza as necessidades de prevenção e de combate a situações de discriminação, preconceito e violência no ambiente escolar.

Considerando o racismo e a discriminação étnico-racial como fatores limitantes do desenvolvimento estudantil, concluímos, portanto, que cabe à Psicologia Escolar e Educacional considerar tais elementos como atuantes na produção da queixa escolar – abordando-os nas oficinas psicopedagógicas durante o atendimento à queixa escolar –, bem como, cabe à Psicologia mediar as ocorrências de discriminação e de preconceito étnico-racial no ambiente escolar, visando transformar tais manifestações em oportunidades mútuas de aprendizagem, por meio da intervenção profilática no espaço institucional escolar, para ruptura com o racismo e estabelecimento de condições para a ressignificação dos valores sociais.

A partir da promulgação da Lei nº 13.935/2019 e conforme os dispositivos da própria lei, os sistemas de ensino beneficiados por essa medida dispõem de um ano para a adoção de providencias que possibilitem o cumprimento integral das disposições.

Essa vitória salienta a importância das políticas públicas para o aumento das oportunidades e, por conseguinte, para a redução da desigualdade social, sempre enfatizada a importância de tais medidas no processo civilizatório brasileiro, tendo por meta a construção de uma sociedade igualitária e justa.

No que tange à pesquisa científica e às práticas da Psicologia, tendo identificado a escassez de estudos e pesquisas relativos aos temas “relações étnico-raciais no Brasil” e “racismo na educação” no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional (PEE), me propus a reunir dados sobre as condições sociais e históricas da escolarização de negros no Brasil. Constatando que entre os estudiosos e pesquisadores da PEE o “fracasso escolar” atraía mais interesse do que o “sucesso escolar”, me interessou conhecer especificidades do sucesso escolar de negros, a despeito dos fatores desfavoráveis histórica e socialmente impostos a eles. Certamente foi incluído entre meus objetivos o de gerar novos subsídios para a práxis de uma Psicologia Escolar e Educacional Crítica.

Familiarizado há alguns anos com moradores e lideranças do movimento sociocultural do Parque Peruche, território negro incrustado na Zona Norte da capital de São Paulo, elegi esse local para a realização de meu trabalho de campo. Como estratégia metodológica adotei a pesquisa de perspectiva etnográfica, que incluiu uma etapa de permanência em campo com escuta ativa das histórias de vida de três homens e duas mulheres, alguns dos quais haviam concluído o curso superior em período inferior a dois anos, e outros, que estavam concluindo sua formação universitária.

Itans

Nos olhos negros pude ver
A sabedoria
Africana.

€_FR!@s

FRIAS, E. R. Texto inédito

Para interpretar os dados de campo recorri à produção teórica da Psicologia e de ciências afins, com especial destaque a Marilene P. R. Souza, Maria H. S. Patto, Enrique Pichón-Rivière, Ignacio Martin-Baró, Ignacio Dobles Oropeza, Ronilda Iyakemi Ribeiro, Alessandro de O. dos Santos, Rodrigo Ribeiro Frias, Hélio Santos, Hédio Silva Jr., Daniel Teixeira e Raquel Rolnik.

Inquirindo a mim mesmo sobre a relevância acadêmica e social do tema de meu interesse, considerei que sua relevância acadêmica consiste na contribuição para preencher lacunas relativas a esse tema no âmbito dos debates sobre escolarização e ações emancipadoras da Psicologia e sua relevância social consiste no questionamento relativo à hegemonia do segmento branco e às relações injustas estabelecidas entre segmentos populacionais, responsáveis pelo difícil acesso de não-brancos aos bens e serviços e sua impossibilidade de exercer plenamente a cidadania à qual têm direito constitucionalmente garantido.

Os principais resultados obtidos foram organizados em torno de eixos que, melhor descritos no capítulo anterior, privilegiaram aspectos relativos aos fatores preponderantes nos esforços pela conquista de sucesso escolar; aos reflexos no cotidiano escolar do modelo brasileiro de relações étnico-raciais; à leitura dos dados de campo sob a ótica teórica referida; a vivências de educação emancipadora e à presença da Psicologia Escolar e Educacional no campo da Educação.

Além do reconhecimento da importância do apoio familiar e comunitário para alcance do sucesso escolar, os principais resultados apontam para a importância de políticas públicas, programas e ações governamentais de caráter afirmativo para negros, em prol da igualdade racial. Evidencia-se a necessidade de formação e atuação de psicólogos críticos, cuja leitura da escolarização e das instituições escolares se realize com base na percepção atenta da realidade social, do cenário político e das políticas públicas vigentes. Torna-se evidente, ainda, a necessidade de expansão do espectro de estudos e pesquisas sobre os temas “relações étnico-raciais no Brasil” e “racismo na educação” nesse âmbito da Psicologia.

Entre as perspectivas futuras, penso que a ênfase dos estudos e pesquisas deva recair sobre o desenvolvimento e expansão de uma Psicologia Escolar e Educacional de cunho histórico-cultural, libertária, emancipadora e que nenhuma de suas práticas admita o uso de recursos educacionais que hierarquizem e/ou excluam sujeitos do conhecimento.

Daí a necessidade de incluirmos mais e mais o tema das relações étnico-raciais no palco de seus debates, de lançarmos novas luzes sobre o fato indiscutível, sobre a gritante realidade de sermos uma sociedade racista, cujo mito de democracia racial há muito não se sustenta. Uma Psicologia que se afirme crítica não pode manter vendados seus olhos, pois há sofrimentos implicados na cegueira ou na miopia diante dessa realidade nacional. Sendo abundantes as práticas de intolerância à diversidade e de exclusão do não-hegemônico nesta sociedade em que diferenças são interpretadas como desigualdades, é preciso recusarmos o fato de haver poucos bancos escolares reservados a alunos negros e alunos não-brancos. E para concluir, pergunto: o que esperar de uma etnopsicologia escolar e educacional crítica, libertária, de fato emancipadora?

Esperamos que essa psicologia atente para as especificidades da sociedade brasileira que, a despeito de diferenças, entre as quais a do próprio idioma, inclui-se entre as sociedades latino-americanas e com elas compartilha muitos elementos significativos. Esperamos que, ao atentar a fatores históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, essa psicologia privilegie aspectos da prolongada história de escravidão e suas decorrências nas relações interétnicas e inter-raciais que envolvem brancos e negros. Esperamos que essa psicologia não ignore a recente conjuntura de chegada de novos grupos humanos ao Brasil e participe da tarefa coletiva de desfazer estereótipos profundamente arraigados no inconsciente coletivo, para que diferenças na composição demográfica de nosso povo sejam reconhecidas como o maior potencial de crescimento social e de construção de uma Cultura de Paz.

E não o avesso disso!

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de Alfabetismo Funcional*. Resultados Preliminares. Pesquisa gera conhecimento. Conhecimento transforma. 2018. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

_____. *Indicador de Alfabetismo Funcional* (Inaf): estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2016. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

_____. *IPM e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década*. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/50-educacao-de-jovens-e-adultos/10004473-ipm-e-acao-educativa-mostram-evolucao-do-alfabetismo-funcional-na-ultima-decada>>. Postado em: 17 jul. 2012. Acesso em: 24 jun. 2015.

_____. *O alfabetismo juvenil*: inserção educacional, cultural e profissional. Inaf - Indicador de Alfabetismo Funcional. Edição Especial Jovens Metropolitanos. 2009. [documento eletrônico].

ADES, César. A memória partilhada. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 233-244, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642004000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 dez. 2017.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Org.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016, p. 19 a 70.

BELO, Vanir de Lima. *O enredo do Carnaval nos enredos da Cidade*: dinâmica territorial das Escolas de Samba em São Paulo. 2008. 228 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco*. Discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Psicologia Social do Racismo*. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. São Paulo: Vozes, 2014.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BORDO, Adilson Aparecido et al. *As diferentes abordagens do conceito de território*. Trabalho de Conclusão da Disciplina “O tempo, o espaço e o território: uma questão de método”, Programa de Mestrado, FCT/UNESP, 2004. Disponível em: <www.ebah.com.br/content/.../as-diferentes-abordagens-conceito-territorio>. Acesso em: 18 set. 2017.

BOSI, Ecléa. *O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre (Org.). *A miséria do mundo*. Vários tradutores. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Disponível em: <<http://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2018/01/BOURDIEU-Pierre-org-A-mis%C3%A9ria-do-mundo.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica / Conselho Federal de Psicologia. — 2. ed. — Brasília: CFP, 2019. 67 p. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-na-educacao>>. Acesso em: 12 out. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na Educação Básica*. Brasília, DF: CFP, 2013. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Centro de Referência Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP). *Relações Raciais. Referências Técnicas para a atuação de Psicóloga(os)*. Brasília: CFP, 2017. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA BAHIA. *Guia de Referências em Psicologia e Relações Raciais*. Salvador: CRP 03, 2010. Disponível em:

<https://www.crp03.org.br/wp-content/uploads/2015/08/32.jpg>. Acesso em: 18 jan. 2018.

CRUZ, Ricardo Alexandre da. *A relação entre negros e educação: três trajetórias de sucesso escolar e social*. 2013. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10411>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

DOMINGUES, Petrônio. *Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação*. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Org.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016, p. 329 a 362.

DOZENA, Alessandro. O lugar do samba: Notas de pesquisa sobre a dinâmica espacial em dois bairros paulistanos. *GeoTextos*, vol. 6, n. 1, jul. 2010, p. 111-139.

_____; MARCELINO, Márcio Michalczuk. O samba na “quebrada” do Bexiga e do Parque Peruche. Pontourbe. *Rev. do Núcleo de Antropologia Urbana da USP*. Ano 2. Versão 2.0, fev. 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius. Prefácio. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Org.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016, p. 11 a 22.

FRANÇA, Cassandra Pereira; LIMA, Renan Lacerda. *A carência desesperada de um modelo identificatório: interferências na técnica analítica*, s.d. Disponível em: <http://www.fundamentalpsychopathology.org.br/uploads/files/coloquios/coloquio_metodo_clinico/mesas_redondas/a_carencia_desesperada_de_um_modelo_identificatorio.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

FRIAS, Eduardo Ribeiro. *Alma Cibernética*. 100 f. São Paulo: Scortecci, 2016.

FRIAS, Eduardo Ribeiro. *Jogo das Representações (RPG) e aspectos da moral autônoma*. 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FRIAS, Eduardo Ribeiro. *Máscara de Ébano*. 100 f. São Paulo: Scortecci, 2015.

FRIAS, Eduardo Ribeiro. *Meu Demônio e Anjo Lírico*. 100 f. São Paulo: Patuá, 2013.

FRIAS, Eduardo Ribeiro. Ótica negro-africana (iorubá) na formação em Psicologia Educacional e Escolar. In CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. *Na Fronteira da Psicologia com os Saberes Tradicionais: Práticas e Técnicas*. – Volume 1. São Paulo: CRP-SP, 2016 (Coleção: Psicologia, Laicidade e as Relações com a Religião e a Espiritualidade), p. 157-162.

FRIAS, Eduardo Ribeiro; RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. A professora destruiu minha pulseira de Orixá e todo mundo riu. O psicólogo escolar diante da discriminação religiosa. In CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. *Laicidade, Religião, Direitos Humanos e Políticas Públicas* – Volume 1. São Paulo: CRP-SP, 2016 (Coleção: Psicologia, Laicidade e as Relações com a Religião e a Espiritualidade), p. 209-214.

FRIAS, Eduardo Ribeiro; RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. *Geração de Renda em Territórios Negros: Mulheres no Parque Peruche (SP)*. Projeto Finalista do Prêmio Santander Universidade Solidária 16ª Edição, 2013.

FRIAS, Rodrigo Ribeiro. *Metamorfoses identitárias de lideranças religiosas não iorubás inspiradas no convívio com lideranças religiosas iorubás*. 2019. 206 f. + 1 CD-ROM Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FRIAS, Rubens Eduardo Ferreira. Degredo, Negredo, Segredo. In RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. *Alma africana no Brasil*. Os Iorubás. São Paulo: Oduduwa, 1996.

GOMES, Janaína Damasceno. *Os segredos de Virgínia: estudo de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955)*. 2013. 180 f. + 1 CD-ROM. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

IBÁÑEZ, Luís de La Corte. La Psicología de Ignacio Martín-Baró como Psicología Social Crítica. Uma apresentação de sua obra. *Rev. De Psic. Geral y Aplic.*, 2000, 53 (3), 437-450. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/.../2357055.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educ. Pesqu*, vol.25 n. 2; São Paulo; jul/dez.1999.

LAGO, Tatiana. *As doutrinas da situação irregular e da proteção integral, associadas ao filme "A voz do coração", de Christophe Barratier*. Publicação on line, dezembro de 2015. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/45170/as-doutrinas-da-situacao-irregular-e-da-protecao-integral-associadas-ao-filme-a-voz-do-coracao-de-christophe-barratier>>. Acesso em: fev. 2017.

LUCCA, José Alexandre de. *A saúde escolar na educação: um recorte histórico desta modalidade de política no Brasil e Portugal*. 2016. 198 f. + 1 CD-ROM. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LÚCIO, Clemente Ganz. A desigualdade no Brasil. *GGN, o Jornal de todos os Brasis*, 15 de agosto de 2016. Disponível em: <<http://jornalgggn.com.br/noticia/a-desigualdade-no-brasil-por-clemente-ganz-lucio>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MACEDO, Mônica Medeiros K.; CARRASCO, Leanira Kesseli. *(Con)textos de entrevista: olhares diversos sobre a interação humana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

MACHADO, A. M. *A produção das desigualdades nas práticas de orientação* (trabalho apresentado no CEU Butantã, no âmbito do Projeto Direitos Humanos nas escolas em 2008. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.pd>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um círculo vicioso? *Revista Educação SME*, 2004. Disponível em: <http://efp-ava.cursos.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2017.

MARCELINO, Márcio Michalczuk. *A evolução urbana do Parque Peruche e sua gente*. São Paulo, Carthago, s.d.

MARQUES, Eduardo (Org.). *A metrópole de São Paulo no século XXI: espaços, heterogeneidades e desigualdades*. São Paulo: Unesp /CEM, 2015.

MARQUEZ, Gabriel García. A solidão da América Latina. In BISILLIAT, Maureen (Org.). *Memorial da América Latina*. São Paulo: Empresa das Artes, 1990.

MARQUEZ, Gabriel García. *Cien años de soledad*. Buenos Aires: Sudamericana, 1967.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. Para uma Psicologia da Libertação. In: GUZZO, Raquel S. L.; LACERDA Jr. Fernando (Org.). *Psicologia Social para a América Latina: o resgate da Psicologia da Libertação*. Campinas, SP: Alínea, 2011.

MOFFATT, Alfredo. *Psicoterapia do Oprimido*. Ideologia e Técnica da Psiquiatria Popular. São Paulo: Cortez e Moraes, 1984.

MOREIRA, Daniel Augusto. *Analfabetismo funcional: o mal nosso de cada dia*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2003.

MUNIZ, Edna; SANTOS, Shirley (com a colaboração de Gonçalves, Juliana). Impacto do racismo na saúde mental de crianças e adolescentes negros. In: SILVA JR., Hédio; TEIXEIRA, Daniel (Org.). *Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos: a importância do ECA para a proteção das crianças negras*. São Paulo: Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2016, p. 95-106.

OROPEZA, Ignacio Dobles. La reconstrucción de un pensamiento y una praxis crítica en la psicología latino-americana. *Revista Realidad*, 121, 2009, p. 577-588. Disponível em: <<https://www.lamjol.info/index.php/REALIDAD/article/view/3327>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. Por la libertad: psicología de la liberación. *Agenda latino-americana: año 2014*. Disponível em: <<http://www.servicioskoinonia.org/agenda/archivo/obra.php?ncodigo=863>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. Psicología de la liberación y psicología comunitaria latinoamericana. Una perspectiva. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 6 (2015), 122-139. Disponível em: <<http://www.teocripsi.com/ojs>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

_____. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

_____. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PICHÓN-RIVIÈRE, Enrique. *El Proceso Grupal* (Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Nueva Visión, 1977.

_____. *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1980.

PIKETTY, Thomas. *O Capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINTO, Regina Paim. Raça e educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 80, 1992, p. 42.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 26 out. 2016.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Estatuto da Igualdade Racial*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 26 out. 2016.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. Ação Educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África. In: MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo, EDUSP, 1996.

_____. *Alma africana no Brasil*. Os iorubás. São Paulo: Oduduwa, 1996.

_____. *A Mulher, o Tempo e a Morte*. Envelhecimento feminino no Brasil e na Nigéria (iorubás). 1987. 252 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

_____. Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes-de-significado na construção da identidade e da cidadania. In: CATANI, Afrânio; PRUDENTE, Celso. *Negro, Educação e Multiculturalismo*. São Paulo: Panorama do Saber, 2002, v.1, p. 27-32.

_____. *Mãe Negra. O significado iorubá da maternidade*. 1996. 312 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____; ABDOUNUR, Oscar João. Analogias na estruturação da identidade de crianças negras e mestiças. *Anais do XXV Interamerican Congress of Psychology*. San Juan de Puerto Rico, 1995, p. 438.

_____; FRIAS, Comunidade de Aprendizagem em Território Negro: acolhida e dádiva no Parque Peruche (SP). In: Encontro Internacional Cultura, Comunicação, Marketing e Comunidade, 2. Anais. São Paulo: ECA-USP, 2015.

_____; GOMES, Clayson; FRIAS, Eduardo Ribeiro; FRIAS, Rodrigo Ribeiro. *Estratégias de ação afirmativa para valorização do negro em teses e dissertações da*

área educacional produzidas no Brasil entre 1995 e 2009. Relatório apresentado à Comissão do Conselho Nacional de Educação. Brasília, D. F. + 1 CD-ROM, 2010.

RODRIGUES, Douglas Cabral. *Medicina iorubá em diálogo com políticas públicas de atenção integral à saúde*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, 2015.

ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1961.

ROLNIK, Raquel. Territórios Negros nas Cidades Brasileiras (Etnicidade e Cidade em São Paulo e Rio de Janeiro). *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, 17 – CEAA, Univ. Cândido Mendes, set 1989.

SAINT EXUPÉRY, Antoine de. *Terra dos Homens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SÀLÁMÌ, Síkírù. *Ogum: dor e júbilo nos rituais de morte*. 1995. 217 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SÀLÁMÌ, Síkírù. *Ogum: dor e júbilo nos rituais de morte*. São Paulo: Oduduwa, 1997.

SÀLÁMÌ, Síkírù. *Poemas de Ifá e valores de conduta social entre os Yoruba da Nigéria (África do Oeste)*. 1999. 375 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos. *Representações sociais de saúde e doença no Candomblé Jeje-Nagô do Brasil*. 1999. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. Breve historico del pensamiento psicologico brasileiro sobre relaciones étnico-raciales. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2012, 32 (num. esp.), 166-175.

_____; RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. Saúde, doença e cura no Candomblé: ação profilática e terapêutica em espaço de religiões brasileiras de matrizes africanas. In MANDARINO, Ana Cristina de Souza; GOMBERG, Estélio. *Candomblés: encruzilhadas de ideias*. Salvador, EDUFBA, 2015. E-Livros. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18224>>. Acesso em: 16 out. 2016.

SANTOS, Bruno Garcia dos. *Memórias afrodiaspóricas em território negro paulista: práticas ancestrais no Parque Peruche*. 2018. 131 f. + 1 CD-ROM. Dissertação

(Mestrado em História) - Programa de Estudos Pós-Graduados em História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

SANTOS, Hélio. *A busca de um caminho para o Brasil*. São Paulo: SENAC SP, 2001.

SANTOS, Valdeci Ribeiro e RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. Devires da Negritude: afrodescendentes brasileiros e caribenhos em Rondônia. In RIBEIRO, Ronilda Iyakemi, NENEVÉ, Miguel e PROENÇA, Marilene (Org.) – *Psicologia e Saúde na Amazônia: Pesquisa e Realidade Brasileira*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.

SATO, Leny; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. *Psicologia USP*, 12(2), 29-47. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65642001000200003>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer; NUNES, Sylvia da Silveira; COSTA, Eliane Silvia. A Psicologia da Universidade de São Paulo e as relações raciais: perspectivas emergentes. *Psicol. USP*. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642015005032413&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jul. 2015.

SILVA JR., Hédio. Discriminação racial e dano psicológico em crianças: aspectos conceituais e jurídicos. In: SILVA JR., Hédio; TEIXEIRA, Daniel (Org.). *Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos: a importância do ECA para a proteção das crianças negras*. São Paulo: Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2016, p. 39-48.

_____. Discriminação religiosa: uma forma de maus-tratos. In: SILVA JR., Hédio; TEIXEIRA, Daniel (Org.). *Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos: a importância do ECA para a proteção das crianças negras*. São Paulo: Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2016, p. 23-38.

_____. Notas sobre Sistema Jurídico e Intolerância. In: SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). *Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

_____. *Discriminação Racial nas Escolas - Entre a Lei e as Práticas Sociais*. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível para download em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

_____; TEIXEIRA, Daniel (Org.). *Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos: a importância do ECA para a proteção das crianças negras*. São Paulo: Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2016.

SILVA, Sheila Alice Gomes da. *Negros em Guaianases: cultura e memória*. 145 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Departamento de História, São Paulo, 2015.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Da “diferenciação de áreas” à “diferenciação socioespacial”: a “visão (apenas) de sobrevoo” como uma tradição epistemológica e metodológica limitante. *Cidades*, Presidente Prudente, v. 4, n. 6, p. 101-114, jan./dez., 2007.

SOUZA, Marilene P. R. de. *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. 258 f. + anexos. Tese (Livre Docência em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, Marilene P. R. de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE), vol. 13, n. 1, jan/jun. 2009, p. 179-182.

SOUZA, Neuza S. - *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TAGORE, Rabindranath. *O Gitanjali*. São Paulo: Paulus, 1932.

TANAMACHI, E. de R., PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. da (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 73-103.

TEIXEIRA, Daniel. Adoção de crianças negras e o enfrentamento ao racismo na infância. In: SILVA JR., Hédio; TEIXEIRA, Daniel (Org.). *Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos: a importância do ECA para a proteção das crianças negras*. São Paulo: Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2016, p. 49-63.

TEIXEIRA, Daniel. De “menor” a “criança”: menoridade negra, infância branca e genocídio. In: SILVA JR., Hédio; TEIXEIRA, Daniel (Org.). *Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos: a importância do ECA para a proteção das crianças negras*. São Paulo: Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2016, p. 65-80.

TEIXEIRA, Daniel; SILVA JR., Hédio. *Direitos da Criança e do Adolescente e a promoção da igualdade racial*. São Paulo: CEERT, 2016.

UNICEF *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa* – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília - UNICEF, 2012.

UNICEF. *O impacto do racismo na infância*. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília - UNICEF, 2010.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso*. Planejamento e Métodos. Trad. Daniel Grasni. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ALMEIDA, Marlise. Ações afirmativas: dinâmicas e dilemas teóricos entre a redistribuição e reconhecimento. In: Anais do II Seminário Nacional de Movimentos Sociais, Participação e Democracia. 25-27 abril 2007, Florianópolis: UFSC, 25-27 abril 2007.

ANDREWS, George Reid. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. Trad. Magda Lopes. Bauru: Edusc, 1998.

_____. O protesto político negro em São Paulo – 1888-1988. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 27-48, dez. 1991.

ANTUNES, Mitsuko A. Makino. Políticas públicas em educação e saúde: das práticas higienistas à saúde escolar como prática social inclusiva. In: LIMA, Eneide M. Moreira et al. (Orgs.). *Políticas públicas de educação-saúde: reflexões, diálogos e práticas*. 2.ed. Campinas: Alínea, 2013.

ASBAHR, F.S.F.; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da psicologia escolar e da psicologia históricocultural. In: MEIRA, Marisa Eugênia; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural* - contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.185-220.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (Org.). *Políticas públicas e educação: debates contemporâneos*. Maringá: Eduem, 2008.

BLEGER, José. *Psicohigiene e Psicologia Institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. *Temas de Psicología* (Entrevistas y grupos). Buenos Aires: Nueva Visión, 1971.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana e Silveira, Maria Helena Vargas da. *O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2007. 190 p. (Coleção Educação para Todos).

BURTON, Mark. La Psicología de la Liberación: Aprendiendo de América Latina. *Polis* 04, vol. 1, pp. 101-124. Disponível em: <<http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/20041/art/art6.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

CARVALHO, José Jorge de. As propostas de cotas para negros e o racismo acadêmico no Brasil. *Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 13-30.

CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas e pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

CATALÃO, Igor. Socioespacial ou sócio-espacial: continuando o debate. *Revista Formação Online*, n. 18, volume 2, p. 39-62, jul./dez., 2011

CATELLI Jr., Roberto. O conceito de alfabetismo e o desenvolvimento de propostas e metodologias de avaliação para jovens e adultos. In: CATELLI Jr., Roberto (Org.). *Formação e práticas na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Carta de Serviços sobre Estágio e Serviços-Escola*. Brasília, DF: CFP, 2013.

CORREIA, Marcius Vinicius Gonçalves. *Diálogo intersetorial educação-saúde no atendimento público municipal à demanda de queixa escolar*. Um estudo de caso no município de São Paulo. 2016. 201 f. + 1 CD-ROM Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

EIDELWEIN, Karen. A Psicologia em Projetos Sociais de Educação e Trabalho. *Psicologia & Sociedade*, 17 (3), 62-66, set/dez 2005.

FERREIRA, Ricardo Alexino. *Depoimento*. São Paulo: 2018. Disponível em: <http://jornal.usp.br/artigo/o_sistema_de_cotas-etno-raciais-adotado-pe>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: Pallas, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 28 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
_____. *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. Cotas raciais: construindo um país dividido? *Econômica: Revista da Pós-Graduação em Economia da UFF, Niterói*, v. 6, n. 1, p. 153-161, jun. 2004. Dossiê Ação Afirmativa.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS /DIEESE. Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE. Pesquisa de Emprego e Desemprego da SEADE. Disponível em: <www.nossasaopaulo.org.br/observatório>. Acesso em: 12 fev. 2015.

GARCIA, Claudia Amorim. Psicanálise e Educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). *A Psicanálise escuta a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 11-33.

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs.). *Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007, p.207-243.

IBGE e Observatório Cidadão Nossa São Paulo. Disponível em: <<http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/index.php>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

IBGE Síntese de Indicadores Sociais 2005 - Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

JANGO, Caroline F. *“Aqui tem racismo”*. Um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. São Paulo: Livraria da Física – LP, 2017.

KODATO, Sérgio. *O Brasil fugiu da escola: motivação, criatividade e sentido para a vida escolar*. São Paulo: Butterfly, 2011.

LE MOS, Maria Alzira Brum Lemos (Coord.). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2007-2008*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Org.). *Acesso e Permanência da população negra no ensino superior*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007. 358 p. (Coleção Educação para Todos).

_____; FERNANDES, Ângela Maria Dias. *Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MARINHO-ARAUJO, Claisy M. (Org.). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (p. 75-105). Campinas: Alínea, 2009.

MARTÍ, José. *Obras Completas*. Editorial de Ciencias Sociales. Fragmentos, Tomo 22 (p. 189). La Habana, 1975.

_____. *Obras Completas*. Editorial de Ciencias Sociales. Discurso en el Liceo Cubano, Tampa, 26 de noviembre de 1891, Tomo 4, (p. 276-277). La Habana, 1975.

MARTINS, Edna.; SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; COLOSSO, Marina. Relações étnico-raciais e Psicologia: publicações em periódicos da SciELO e Lilacs. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 118-133. São Paulo, SP, set.-dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000300009>. Acesso em: 16 out. 2018.

MORAIS, Maria de Lima Salum; SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). *Saúde e educação muito prazer! Novos rumos no atendimento à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

NORONHA, Marcos A etnopsiquiatria e o reconhecimento do saber popular. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 37, 113-115, 1998.

OLIVA, Anderson Ribeiro. O que as lições de história ensinam sobre a África? Reflexões acerca das representações da história da África e dos africanos nos manuais escolares brasileiros e portugueses. *Revista Polyphonia*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 214, maio 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

_____. *Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da História da África no mundo atlântico (1990-2005)*. 2007. 415 f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade de Brasília, Brasília, D.F., 2007.

_____. Os africanos entre representações: viagens reveladoras, olhares imprecisos e a invenção da África no imaginário ocidental. *Tempo de Histórias*, n. 9 (2005c), pp. 90-114. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

PENA, Sérgio D. J.; BIRCHAL, Telma S. A inexistência biológica versus a existência social de raças humanas: pode a ciência instruir o etos social? *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 1021, dezembro/fevereiro 2005-2006.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. *Manual operacional da rede de educação para a diversidade*. Alfabetização e Diversidade, s.d.

PROCURADORIA GERAL DA REPÚBLICA (Portugal). Gabinete de Documentação e Direito Comparado. Gabinete de Documentação e Direito Comparado. *Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa*. Conferência Europeia contra o Racismo. Lisboa, 2007. Disponível em: <<http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documento/pdf/racismo.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira; Adão, Jorge Manoel; Barros, Graciete Maria Nascimento. *Diversidade na Educação: Reflexões e Experiências*. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2003.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi; FRIAS, Eduardo Ribeiro. *Etnopsicologia, Psicologia da Libertação e Educação para a Diversidade*. Texto base de trabalho apresentado no I Simpósio Nacional de Etnopsicologia. USP-Ribeirão Preto, 10 de novembro de 2016.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; LIMA, Ana. Alfabetismo e aspirações educacionais dos jovens brasileiros nas metrópoles. *Cadernos Cenpec* (Nova Série), v. 1, p. 197-215, 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D'Império; CURY, Fernanda Cristina; SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; FERNANDES, S. L. A Psicologia na compreensão da identidade étnico-racial do negro no Brasil. In: OLIVEIRA, Iolanda

de.; PESSANHA, Márcia M. J. (Org.). *Educação e Relações Raciais*. Niterói-RJ: EdUFF - Editora da Universidade Federal Fluminense, 2016, v. 02, p. 259-275.

_____; FERNANDES, Saulo L.; CASCO, Ricardo. Formas de resistência da cultura negra em uma perspectiva que abrange desde os movimentos sociais até as políticas de ação afirmativa (Leis 10.639 e 11.645). In: MARTINS, Edna.; CANDIDO, R. M. (Eds.). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. São Paulo: UNIFESP, Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica – COMFOR, 2015, pp. 4-37.

_____; SCHUCMAN, Lia Vainer. Desigualdade, relações raciais e a formação de psicólogo(as). *Rev. Epos* [online], 2015, vol. 6, n. 2, pp. 117-140. ISSN 2178-700X. Disponível em: <<http://revistaepos.org/>>.

_____; SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto V. Breve historico del pensamiento psicologico brasileño sobre relaciones étnico-raciales. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2012, 32 (num. esp.), 166-175.

_____; MASSOLA, Gustavo M.; SILVA, Guilherme G. da; SVARTMAN, Bernardo P. Racismo ambiental e lutas por reconhecimento dos povos de floresta da Amazônia. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 7(1S), (2016), 1-20. Disponível em: <<http://www.gjcp.org>>. Acesso em: 16 out. 2018.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do ser negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Ricardo V.; BORTOLINI, Maria C.; MAIO, Marcos C. No fio da navalha: raça, genética e identidades. *Revista USP*, 68 (2006): 22-35.

SANTOS, Augusto Sales dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p. (Coleção Educação para Todos).

_____; CAVALLEIRO, Eliane. *Ações afirmativas: polemicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do Estado*. Distrito Federal: Universidade de Brasília.

_____; CAVALLEIRO, Eliane; BARBOSA, Maria Inês; RIBEIRO, Matilde. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1994.

_____. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. III: século XX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a. p.29-38.

_____. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. *Perspectiva*, v. 31, n. 1, p.185-209, 2013.

_____. *Escola e democracia*. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011b.

_____. *Políticas e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SERRÃO, Luís Felipe Soares; CATELLI JR., Roberto. Inaf 10 anos: panorama de resultados. In: MASAGÃO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D'Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). *Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do Inaf*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SCHUCMAN, Lia Vainer; NUNES, Sylvia da Silveira; COSTA, Eliane Silvia. A Psicologia da Universidade de São Paulo e as relações raciais: perspectivas emergentes. *Psicol. USP*. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642015005032413&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jul. 2015.

SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA JR., Hédio; TEIXEIRA, Daniel (Org.). *Discriminação racial é sinônimo de maus tratos: a importância do ECA para a proteção de crianças negras*. São Paulo: CEERT, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142006000200012>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SILVA, Rafael Iglesias Menezes da; BARROCO, Sonia Mari Shima. Psicologia, ideologia e políticas públicas para educação: reflexões necessárias. In: ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; BARROCO, Sonia Mari Shima. *Psicologia, políticas educacionais e escolarização*. Florianópolis: Pandion, 2015, p. 21-42.

SOUZA, Beatriz de Paula. *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____. Em torno de um hífen. *Formação*, Presidente Prudente, n. 15, v. 1, p. 159-161, jan./jul., 2008.

_____. Introdução: a “nova geração” de movimentos sociais urbanos – e a nova onda de interesse acadêmico pelo assunto. *Cidades*, Presidente Prudente, v. 6, n. 9, p. 9-26, jan./jun., 2009.

SOUZA, Marilene P. R. de. Psicologia, educação e políticas públicas. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. V Seminário Nacional Psicologia e Políticas Públicas – Subjetividade, cidadania e políticas públicas. Brasília: CFP, 2011b, p.135-138.

VEIGA, Cynthia G. *História social da infância*: crianças pobres e não brancas na institucionalização da instrução pública elementar em Minas Gerais, século XIX. Relatório de pesquisa de pós-doutoramento. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2003.

_____. "Promiscuidade de cores e classes": tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Org.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016, p. p. 271 a 303.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas

APÊNDICE C – Entrevistas transcritas

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada *Sucesso escolar de negros em território negro de São Paulo (SP). Um estudo de caso no Parque Peruche*, que objetiva investigar relações étnico-raciais e sucesso escolar de negros. Sua participação consiste em conceder uma entrevista cuja duração poderá variar entre uma e duas horas e será gravada em áudio para posterior transcrição e análise. As transcrições serão utilizadas exclusivamente para fins da referida pesquisa.

Você pode participar ou não da pesquisa, a seu critério. Caso aceite participar, durante a entrevista você poderá solicitar ao entrevistador que desligue o gravador ou, mesmo, que sejam desprezadas partes da gravação. Além disso, poderá interromper sua participação em qualquer momento, solicitando inclusive a exclusão integral de sua contribuição.

Para manter a confidencialidade sobre as informações que você fornecerá todas as formas de registro, gravação e transcrição serão identificadas apenas com um número. O nome de cada participante somente poderá ser associado ao número de identificação atribuído pelo pesquisador. Na divulgação dos resultados da pesquisa seu nome não será revelado. Em princípio, todas as informações obtidas durante o estudo serão armazenadas de forma a proteger a identidade pessoal do participante, durante e após o término da pesquisa. A menos que manifeste por escrito a sua vontade de que a autoria de seu depoimento seja reconhecida.

O pesquisador responsável encontra-se comprometido com a minimização dos riscos e com a maximização dos benefícios da pesquisa. Por essa razão, evita riscos previsíveis aos envolvidos durante a elaboração da pesquisa e após a publicação dos resultados.

A participação no estudo envolve risco mínimo. Os temas tratados podem causar incômodo ou desconforto. Para os casos de persistência ou baixa resolutividade do incômodo ou desconforto serão retomados com o participante todos os seus direitos e ele será conduzido imediatamente ou logo após a finalização da atividade, como lhe

convier, para atendimento/acolhimento das demandas que surgirem e providência dos encaminhamentos necessários.

Os benefícios da pesquisa incluem a construção de conhecimentos que podem contribuir para a valorização de indivíduos e de coletivos negros. O pesquisador compromete-se ao máximo possível com coletivos produtores de material socialmente relevante para atingir esses objetivos. Você também poderá beneficiar-se dessa oportunidade de refletir sobre sua própria identidade e sua trajetória individual durante a entrevista e depois dela.

A pesquisa não trará nenhuma vantagem financeira. Sua participação é totalmente voluntária e não implicará em custo algum. Sinta-se à vontade para perguntar, agora ou depois, caso tenha qualquer dúvida. O pesquisador se compromete a prestar os esclarecimentos solicitados pelo entrevistado e a entrevista é realizada no local, na data e no horário que lhe seja mais adequado, e com o máximo respeito.

Sinta-se à vontade para conceder sua entrevista de modo livre e esclarecido. O pesquisador se compromete a oferecer o tempo adequado para que você reflita se participará ou não da pesquisa, consultando, se necessário, familiares e outras pessoas que possam ajudá-lo a tomar sua decisão.

Caso venham a surgir dúvidas posteriormente, por favor, entre em contato com o investigador principal da pesquisa, Eduardo Ribeiro Frias, no Instituto de Psicologia. Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721, São Paulo – fones: (11) 3091-4184 e 3091-4362. E-mail: edfrias90@hotmail.com.

Você também poderá fazer contato direto com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPH) do Instituto de Psicologia da USP, no endereço Av. Professor Mello Moraes, 1721, Bloco G, 2º andar, sala 27, CEP 05508-030 – Cidade Universitária – São Paulo. E-mail: ceph.ip@usp.br. Telefone: (11) 3091-4182. Horário de atendimento: das 8h30min às 12h e das 14h às 16h.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará com o(a) participante da pesquisa e a outra será arquivada pelo pesquisador.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, abaixo assinado, afirmo que li e compreendi o conteúdo deste termo e concordo em participar do estudo *Sucesso escolar de negros em território negro de São Paulo (SP). Um estudo de caso no Parque Peruche* em conformidade com os esclarecimentos anteriormente apresentados.

Manifesto aqui minha vontade de

☐ ser identificado(a) como participante desta pesquisa.

☐ não ser identificado(a) como participante desta pesquisa.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Nome do Pesquisador

Eduardo Ribeiro Frias

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA

I. Identificação Pessoal

1. Nome
2. Idade
3. Sexo
4. Local de Nascimento
5. Profissão
6. Data de ingresso na comunidade escolar
7. Local de residência

II. Temas a serem explorados

1. Inserção na comunidade escolar.
2. Opinião pessoal sobre a estrutura e dinâmica das relações nessa comunidade escolar, com particular ênfase nas relações étnico-raciais.
3. Experiências vividas na interação com pessoas dessa comunidade escolar.
4. Observações relativas às interações entre membros dessa comunidade escolar.
5. Possíveis benefícios para a vida escolar e familiar do aluno e para a vida de seu grupo familiar.
6. Auto-avaliação relativa ao rendimento escolar.
7. Expectativas de futuro.
8. Outras observações consideradas pertinentes.

APÊNDICE C

ENTREVISTAS TRANSCRITAS

Transcrição da Entrevista com V. F. de M. (V)

Homem, 55 anos

17/04/2017

P (pesquisador) - Então, V., eu estou fazendo um estudo de doutorado, na Psicologia Escolar da USP. Acho legal comentar contigo, que é líder popular, que na ocasião em que entrei no doutorado, fomos verificar que tipos de estudos sobre a questão do negro na Educação tinham sido realizados nessa área do conhecimento. A gente parte do pressuposto de que, provavelmente, a população negra encontra mais dificuldades no percurso estudantil, desde o ensino fundamental e, principalmente, para o ingresso no nível superior.

V - *Certo! Vamos lá.*

P – Seu nome?

V - *V. F. de M.*

P – Qual sua idade?

V - *Vou fazer 55.*

P – Qual seu estado civil?

V - *Casado*

P – Seu local de nascimento?

V - *São Paulo. São Paulo, capital.*

P – Qual sua religião?

V - *Sou evangélico.*

P – Sua profissão?

V - *Sou consultor.*

P – Consultor na área do Direito?

V - *Isso. A gente não pode falar que é advogado por enquanto. Enquanto não pegar a OAB (risos).*

P – Mas então você é Bacharel em Direito?

V - *Sou Bacharel, atuo como consultor.*

P – Qual foi a data em que você ingressou na faculdade?

V - *Foi em 2012.*

P – E sua data de formatura?

V - *Foi agora em 2017.*

P – Local de residência?

V - *Peruche. Parque Peruche.*

P – Eu vou seguir um roteiro e a qualquer momento, ou ao final de cada tópico, você entra com seu depoimento.

V - *Está bem.*

P – Sobre sua identidade étnico-racial, como você se considera?

V - *Negro, né?*

P – Sobre seus avós: qual a identificação racial e a escolaridade deles? Você se lembra? Tanto os avós paternos quanto os maternos.

V - *Bom, são negros, né? Na escolaridade são todos de nível primário. Todos primário.*

P – Os quatro?

V - *Isso.*

P – Você tem ideia do que ocorreu com seus avós para eles não poderem prosseguir nos estudos, ou pararem de estudar?

V - *Então. Veja só. Meu avô materno nasceu em 1889.*

P – Um ano depois da abolição. Da libertação dos escravos.

V - *Minha avó também, em 1890, mais ou menos. Se bem que eu acho que eles tinham estudado pouco assim, mas eles tinham um certo conhecimento de história, de contas. Minha avó ensinava a gente a fazer contas. Tinha uma caligrafia muito bacana. Meu avô trabalhou na Light, morou no Peruche.*

P – Então você é da terceira geração de moradores?

V - *Isso... e... meus avós vieram para o Peruche quando começaram a fazer o loteamento na época. Meu avô veio de Bragança (Bragança Paulista). O Peruche era uma fazenda, né? Aí depois começou o loteamento.*

P – O proprietário fez isso? O próprio Sr. Peruche?

V - *Isso. Inclusive na época tinha até os carnezinhos e tudo. Você comprava por carnê e pagava o resto da vida. Os carnês. E tem muita gente ainda, que tem a escritura em nome do Peruche. A maioria das escrituras estão em nome do Peruche. Inclusive tem um que está fazendo inventário..., a maioria das propriedades, está tudo no nome do Peruche.*

P – Não foram feitos os inventários desde a época dos carnês, então? Duas ou três gerações atrás?

V - *Tem falta de orientação, de dinheiro e às vezes também de documentação. Falta este e aquele documento. Por isso a maioria não tem a escritura definitiva. Não tem. E todo mundo paga o IPTU. A maioria das pessoas pagam o IPTU direitinho. Mas só que está no nome do Peruche.*

P – Essa seria uma causa boa para você abraçar.

V - *Então. Agora o que nós estamos vendo? Que ao invés de se chegar a fazer o inventário, é melhor dar o usucapião. Eu acho que dá.*

P – Bom, você agora pode ajudar neste processo de orientação e cobrar um valor simbólico pelo seu trabalho. Porque as pessoas não sabem como resolver, não é?

V - *Não sabem. Eu vou mesmo fazer isso.*

P – Então, eu queria entender um pouco o que aconteceu com os mais velhos, no sentido de abandonarem a educação. Porque aqui, pela data que você me passou do nascimento do seu avô, quando ele era jovem, ele estava vivendo os primeiros anos pós abolição. Tempo em que o racismo esteve altamente manifesto. Deve ter algumas dificuldades para encontrar até trabalho, imagino. E a necessidade econômica. Você teria alguma informação sobre isso?

V - *Eu acho o seguinte: vamos supor, no caso do meu avô, praticamente estava acabando a escravidão. Eu acho que tinha um certo preconceito. E o que eu sinto também, é que naquele tempo a pessoa concluía o primário e já ficava contente. Já era o suficiente, né? E as dificuldades...*

P – Talvez não tivesse também tanta escola?

V - *Também não. Tinha aquele concurso de admissão também, né? Pra você seguir com os estudos. As pessoas paravam ali.*

P – E como seria o cenário no caso de seus avós paternos?

V - *Na verdade, os paternos eu não conheci. Porque meu pai veio de Pernambuco, foi frentista primeiro, deixou a família toda. Perdeu o contato. Eu não conheci meus avós. Eu até tentei fazer algum contato, mas não consegui nada. Depois de um tempo eu desanimei. Mas eu gostaria de conhecê-los, viu? E eu devo ter primos, né? Deve ter um pessoal por lá. Porque ele fala que teve mais dois irmãos.*

P – E eu gostaria de saber o mesmo sobre seus pais. Sobre a identidade étnico-racial e o nível de escolaridade deles.

V - *Meu pai e minha mãe eram negros. São falecidos.*

P – E o nível de instrução deles?

V - *É primário.*

P – Você sabe o motivo do abandono da escola? Da interrupção dos estudos?

V - *Ele dizia assim, que pegar o primário naquele tempo já estava bom.*

P – E ele trabalhava com o que?

V - *Meu pai foi frentista. Depois ele se aposentou como motorista de ônibus. Minha mãe trabalhava de lavadeira. Lavava a roupa das pessoas, passava a roupa das pessoas e eles viviam assim.*

P – E seus irmãos?

V - *Nós somos em cinco, um falecido agora, todos negros.*

P – E o grau de instrução deles?

V - *É tudo primeiro grau.*

P – Quer dizer que de toda sua família até aqui, a primeira pessoa que chegou ao nível superior foi você?

V - *É, da minha família sou eu só.*

P – Então nessa história familiar, desde o nascimento do seu avô em 1889 até 2017, considerando todo o grupo, você é a primeira pessoa que se graduou no nível superior? Isso. (Neste momento observo ter ocorrido um ganho de percepção). Gostaria de entender melhor o porquê de seus irmãos pararem de estudar. Você se lembra de alguma coisa?

V - *Bom, na verdade, os meninos eram mais sossegados mesmo. Mas da parte das meninas foram as questões econômicas mesmo. Eu mesmo estudei com financiamento, né?*

P – FIES?

V - *Fiz FIES.*

P – Agora já está mais difícil ingressar no FIES.

V - *Agora acabou praticamente.*

P – O Estado quando apresenta uma oportunidade de promoção de direitos, logo depois já retira. Então, os negros têm que trabalhar e, por outro lado não podem custear os estudos.

V - *Exatamente. Eu sempre procurei fazer bastante cursos, sabe? Mesmo quando não tinha faculdade, procurei fazer bastante cursos. Principalmente de terceiro setor.*

P – Você quer citar alguns deles?

V - *Fiz curso de gestão de terceiro setor. E também fiz alguns no SENAC.*

P – Aqui parece ter tido um lapso. Teve um intervalo de tempo entre você se formar no colegial e ingressar na faculdade?

V - *Isso é! Teve. Mais de quinze... vinte anos.*

P – E o que dificultou seu acesso a faculdade?

V - *Então, a primeira coisa é que eu não tinha dinheiro. E não tenho até hoje (risos). Mas tenho vontade... O dinheiro ainda não tenho. A dificuldade foi econômica. Financeira mesmo... Aí veio o FIES e nós procuramos se engajar. Aí consegui essa maravilha, o FIES. Depois a gente vai pagar e isso aí eu não sei como.*

P – Mas agora você está formado.

V - *Mas é uma roubalheira isso aí. Isso daí é uma máquina de ganhar dinheiro. Quando é pelo FIES, as faculdades colocam três vezes o valor do preço. Eu mandei uma carta para o Ministério da Educação, o pessoal está abusando do preço. Na faculdade nós estávamos pagando pelo curso de Direito R\$ 1.500,00. O pessoal que já se formou está ajuizando isso aí. Entrando com recurso para não pagar. É muito, muito caro. É três vezes o valor. O que a gente está pensando que é um sonho, pode ser que no futuro seja um pesadelo pra gente.*

P – De todo modo sua capacidade para ganhar dinheiro aumenta com a formação. Você tem uma ampliação de campo.

V - *Exato. Eu acho que um advogado fica estável depois de dois anos. Antes não tem como.*

P – V., não sei se você se lembra dos seus colegas negros no nível fundamental. E se tem contato com eles para saber se chegaram ao nível superior.

V - *Alguns conseguiram sim, tem um que é arquiteto e outro que é matemático... É, são poucos, viu? Puxa vida...*

P – E sobre os colegas negros do ensino médio, você lembra?

V - *Ah, tenho um pouco mais de contato. Alguns são motoristas. Funcionários públicos...*

P – E quanto ao nível superior de ensino?

V - *Alguns chegaram. Até que teve uma evolução. O número aumenta (em relação ao primário). Mas eu não saberia dizer assim, em número. É que tem uns que são acomodados também, sabe?*

Tenho um amigo, Marcos, que é matemático, tem o Antonio, são meninos que tiveram mais condições. O Antonio veio de uma família boa, estudou no Mackenzie e não trabalhava, só estudava. O pai dele tinha condições. A gente brinca com ele dizendo: - Você é um negro da elite. Mas teve alguns que conseguiram. Que estudavam e trabalhavam. Foi ripa mesmo.

P – Bom, você está citando o caso do Antonio, mas parece que ele é uma exceção. Pelo que você falou parece que a maioria dos que conseguiram tiveram que trabalhar para custear a educação e tiveram a liberdade de investir o dinheiro na educação.

V - *Isso mesmo. A dificuldade às vezes é muito grande, às vezes as pessoas tinham que trabalhar para ajudar os pais. Tinham que produzir dinheiro cedo... Eu cheguei a carregar compras nas feiras quando criança. A gente pegava o pessoal na feira para levar as compras. A gente levava tudo direitinho até a casa das mulheres. Conhecia as clientes, né?*

P – Quer dizer que mesmo as pessoas que tiveram que trabalhar para pagar a sua educação, puderam contar com o apoio das famílias? Quer dizer, a família dispensa a ajuda daquela pessoa para que ela possa estudar?

V - *Isso mesmo.*

P – Quando a pessoa trabalha e paga o próprio curso, em geral não sobra dinheiro.

V - *Ah, não sobra.*

P – Então quer dizer, a família tem que ter uma estrutura para ajudar. Você vai se virar, paga seu curso, mas a família neste tempo não precisa da sua ajuda. O fator econômico parece que pressiona, não é?

V - *Exatamente. Tinha algumas famílias, consideradas uma elite negra, que tinham melhores condições, né?*

P – E como eles adquiriram essas condições? A origem é a mesma, não é?

V - *Então. Veja só. Tinha algumas famílias porque conseguiram entrar no serviço público. E tinha também alguns que eram indicados aos cargos. Tinham cargos de confiança. Algumas famílias indicavam outras famílias, levavam outros parentes.*

P - Então, quem ingressava no serviço público tinha mais condições de estudar?

V - *Exatamente. Tinha negros que trabalhavam na Sorocabana. Sorocabana, né? Uma empresa que tinha muitos negros. E eles eram todos indicados por políticos. Interessante isso daí. E tinha aquela deputada estadual, acho que foi a primeira deputada negra, que foi a Theodosina Ribeiro. Inclusive o pessoal da família dela trabalhava tudo na SABESP... Naquele tempo era assim. Agora só concurso público.*

P - E quais foram as maiores dificuldades que você encontrou no seu percurso, V.? Pode considerar aqui toda a sua história educacional. Quais as dificuldades que você enfrentou por ser um negro percorrendo o caminho estudantil?

V - *As dificuldades que eu tinha? Na época do fundamental, até material da escola. O material, naquele tempo, a gente pegava na APM, porque meus pais não tinham condições de dar nenhum caderno pra gente, sabe? Tinha as pessoas que começavam com o livro no início do ano. Quando meus pais conseguiam comprar o livro, já era o meio do ano. Tive dificuldade até com a alimentação, sabe? Não tinha nem lanche pra nós. E pra conseguir o uniforme (risos).*

P - Parece que a gente tem um conjunto de adversidades, todas de origem econômica...

V - *É econômica.*

P - Porque no período que você descreve, entre o colegial e a faculdade, também aparece a mesma coisa. Você vai atrás de cursos, mas tem oportunidade pelo FIES, ou seja, o fator econômico também estava te limitando?

V - *Exato. E também pela família. Eu tenho 32 anos de casado. E depois do casamento, para construir a casa, aquela dificuldade, aquela coisa. Foi tudo devagarinho.*

P - As necessidades familiares, então, são prioridade no lugar do estudo?

V - *Exatamente.*

P - E associado diretamente ao racismo, você teria passado por alguma situação de discriminação?

V - *Referente a esta situação, na época do fundamental nós não conseguíamos namorar com brancas. Amizade dava até pra ter. Cheguei até a ter amizade com japoneses. Mas você sabia que... você tinha aquela película invisível, né? Às vezes você estava no meio dos brancos, mas eles colocavam algum assunto justificando porque você estava ali: mas ele é diferente, e aquelas conversas. Eles mesmos justificavam porque você estava ali, entendeu? Tinha essas coisas.*

P - Tem alguma situação que tenha deixado algum tipo de marca nessa questão da discriminação?

V - *Situações maiores não. A gente sempre ficava com a cabeça erguida com esse caso do preconceito. Uma vez fui fazer um curso de gestão na USP. Fui eu e o Élcio, os dois pretinhos. A gente ficava parado lá na frente, não tinha nem dinheiro pra comer um pastel. Aí as pessoas vinham fazer perguntas pra gente. Achavam que nós éramos porteiros, sabe? Aí depois eles viam a gente na sala e ficavam olhando pra gente: - Ah, você vai participar do curso também? - É, eu estou participando também (risos).*

P - Havia aí também a presença de poucos negros...

V - *É, neste curso só eu e o Élcio. E olha que o curso era do terceiro setor. Foi um curso muito bom. Foi ótimo esse curso.*

P - Uma vez que você atingiu o nível superior de formação, você tem alguma expectativa em relação à formação de seus filhos?

V - *Então, a minha filha está fazendo um curso de estética e pretende fazer um curso superior. Ela está fazendo um técnico e agora quer fazer um curso superior mesmo, nessa mesma área dela. Meu filho quer trabalhar por conta própria mesmo. Ele é taxista e não pensa em estudar. Tem 27 anos, já jogou na Portuguesa, agora ele trabalha como motorista e ele, desde pequeno gosta de ser empreendedor. Ele sempre pega as coisas dele e vende. Compra roupa na 25 de março e vende tênis, vende relógio, é a vida dele.*

P - Tem algum outro dado sobre o racismo que você queira salientar? No nível médio ou na faculdade.

V - *Na faculdade tinha muito negro. Acho que na minha sala cinquenta por cento era de negros. O FIES, né? E, além disso, as pessoas que concluíram este curso são na maioria acima dos quarenta, cinquenta anos.*

P - Ou seja, eram pessoas que estavam há anos querendo estudar e que viram no FIES uma oportunidade?

V - *Exatamente. Tinha pais, avós. O negro mais velho da minha classe tinha 72 anos. Quis fazer o curso porque trabalhou muito tempo em escritório de advocacia. Tinha muito conhecimento. Ele falou assim: - Eu quero apenas concretizar meu sonho.*

P - Deixa te perguntar, ao concluir sua formação, você teve algum tipo de ganho pessoal? Por estar formado?

V - *Ah com certeza. Eu vi que você é mais respeitado. Você tem o respeito das autoridades até. Se eu chego hoje na 13ª (delegacia de polícia), eu sou recebido de uma outra forma. Fui fazer estágio lá, e o tratamento foi muito diferente. Me chamam de doutor na delegacia, no Fórum, em todo lugar que eu vou.*

P - E quanto ao modo como você percebe a si mesmo?

V - *Eu fico contente, né?*

P - Dá pra chamar de orgulho?

V - *Eu tenho orgulho. E eu posso ajudar as pessoas. Com minha formação.*

P - Então você tem interesse de devolver algo a comunidade?

V - *Exatamente. Tem muita gente que precisa de ajuda.*

P - Eu tenho uma outra pergunta. Durante sua história educacional, você observou alguma situação de preconceito, de discriminação racial, com algum de seus colegas negros, que tenha sido mais gritante?

V - *Ah, um caso que aconteceu, que foi até com o Valdir, né? Naquele tempo tinha muito baile. Baile nessas casas de família e tal, né? E, aí então, a maioria era tudo branco, a gente estava lá no meio do pessoal, aí o pessoal viu o Valdir chegando, né? Aí o pessoal pensou que o Valdir era malandro, e não queriam deixar ele entrar. Aí precisou vir o dono da casa, dizendo: - “Não! Este aqui é meu amigo.”.*

P - Quer dizer que o Valdir ficou barrado, como se fosse um bandido?

V - *É (risos). Barrado no baile. Eu falei assim: - “Nossa!”. Mas depois com o tempo, o pessoal veio pedir desculpas pra ele e tudo.*

P – É, V., quando a gente liga a TV, é sempre interessante observar, cada vez que a gente vê a imagem do negro, é legal observar qual é o contexto. Você vê, e o negro está sendo preso. Ou está em uma função subalterna, servindo alguém. É difícil a gente ligar a TV e ver o negro em uma posição de poder, que transmita orgulho para todo o grupo. E isso também vai criando... essa identidade...

V - *Então, a imagem às vezes está associada ao crime. O pessoal... eles pensam dessa forma. Mas o negro está bastante presente no Direito. Tem bastante negro. Muitos, muitos negros. Tem magistrados que são negros. Muitos delegados. Tem muitos no Direito.*

P - Interessante... Por que você acha que ocorre isto?

V - *Então, rapaz... Como é que eu poderia estar explicando para você isso aí?*

P - Pensa em você mesmo... Você poderia ter escolhido qualquer curso. O que te levou a escolher Direito?

V - *Veja só. Eu sempre gostei. Eu sempre gostei do Direito. Desde que eu era garoto, eu falava assim: - Vou ser advogado. Eu fiz até promessa pra Nossa Senhora Aparecida. Pra ser advogado.*

P - Pagou a promessa?

V - *Não... Não paguei.*

P - Agora virou evangélico, acho que a Nossa Senhora Aparecida vai dançar nessa...

V - (risos). *Mas eu sempre quis mesmo ser advogado. Minha mãe sempre dizia: - “Ele gosta dessas coisas!”. Aí depois comecei a me envolver com a questão da criança também. Aí estudava muito o ECA e essas coisas. Ah, eu gosto do Direito mesmo... E olha que eu não tive ninguém. Na minha família eu não tive ninguém para me ajudar a estudar... Os meninos agora... Os mais novos... Tem meu primo que está com 30 e que já é engenheiro. Tem os sobrinhos... um que está fazendo Administração. Outro quer fazer Educação Física. Então tá mudando. Os meninos de agora estão conseguindo entrar na faculdade... Estão tentando ENEN, essas coisas.*

P - Quer dizer, estão interessados e parece haver um pouco mais de oportunidade.

V - *Exato. É!*

P - Isso dá um pouco mais de possibilidade para a mobilidade social, não é? Bom... as experiências de racismo, de preconceito e discriminação racial, tiveram algum impacto

sobre você ao longo da vida estudantil? Você se sentiu deprimido? Se isolou? Não fez diferença pra você?

V - *Não...*

P - Então no caso, na sua história estudantil pessoal, a maior dificuldade associada ao fato de ser negro está ligada a questão financeira?

V - *É! A condição financeira. Exatamente.*

P - Considerando, V., que a maioria de seus colegas negros do fundamental não conseguiram ingressar no nível superior...

V - *É, não conseguiram não. Tem uns também que são meio acomodados, né?*

P - Considerando que muitos colegas seus não conseguiram chegar onde você chegou, na sua história o que te ajudou a chegar onde você chegou? Ou seja, o que você teve que eles não tiveram?

V - *Então. Veja só. Eu sempre estava no meio de boas pessoas. Acho que o ambiente que você vive também é importante. Porque eu sempre estava no meio de pessoas que estavam a fim de crescer... Pessoas que passavam alguma informação. Incentivo familiar. Minha vó, mesmo sem saber nada incentivava a estudar. Minha esposa também sempre me incentivou também, sabe? Minha esposa me incentivou, me ajudou muito a terminar este curso. Eu tive muitos incentivos.*

P - Tem um elemento que está implícito aí, que você faz referência de que alguns não foram porque estavam acomodados. Então tem uma qualidade pessoal pra enfrentar as dificuldades? Tem características que são pessoais?

V - *Eu acho que a pessoa tem que chegar e perseverar...*

P - Mas tem sujeitos que vão querer perseverar e que não terão condições financeiras, não é? E também, pode ter uma conjuntura familiar que não seja favorável.

V - *A família tem que dar um incentivo, senão é complicado... Isso aí é muito importante. A família dando esse apoio todo.*

P - Você acha que o principal fator de incentivo no seu caso, seria a família?

V - *A família. Minha esposa foi muito... Foi, não! É! Minha esposa me dá muito incentivo. Força.*

P - É, V... Agora que está formado em Direito e sabe bem como é na Vara de Família, melhor manter a situação...

V - *É (risos) ... Deixa pra lá (risos) ... Minha esposa me obriga a estudar. Ela fez só até o ensino médio. Ela não quer fazer faculdade, mas sempre pega no meu pé para estudar.*

P – Tem que ter coragem não é, V.? Porque a gente fica muito tempo longe da sala de aula e já não tem mais coragem de entrar na faculdade. Fica com medo de não acompanhar... Bom... E sobre as maiores dificuldades que você teve, durante o processo de formação, acho que você já falou sobre...

V - *Então, na formação, com este grupo de pessoas com quem a gente estudou, o pessoal era bem solidário. Se alguém precisava de algum livro, um emprestava para o outro. Então, informações. Grupo de discussão. Teve solidariedade... Muito bom isso aí. A gente trocava muito livro... Acho que comprei um livro só durante a faculdade. A gente tirava cópia e comprei muito também em sebo. Aquela vitrine virtual... Estante virtual. E cópias, né? Cópias de livros.*

P – E o computador?

V - *Ah, o computador foi fogo. Pelo amor de Deus. O computador eu ganhei de uma colega. Aí chegava a hora de fazer trabalho, fazer pesquisa e não tinha. Não tinha o computador. Aí, o primeiro computador que ganhei, ganhei do meu sobrinho. Um meia boca, né? Aí depois minha colega da faculdade me deu o notebook que tenho até hoje... a Mari. Chegou ela e o marido dela em um sábado: - “Aí, V., você comprou um computador? Tem um usado aqui. Pega aqui este pra você.”.*

P - Este é um fator interessante que apareceu. Solidariedade entre os colegas e principalmente entre os próprios negros que estão cursando. Bom, prosseguindo, gostaria de saber, com a sua formação, o que muda na sua vida?

V - *Bom, do lado financeiro... do conhecimento também. (Pausa, reflete sobre a questão).*

Tem muita gente que tem direitos e não sabe nem que tem direitos. Tem muita, muita gente. Que nem, por exemplo, tem muitas pessoas que não sabem nem o que é o PCP – LOAS. (Pensão assistencial por morte). E o que eu faço? Eu cobro. Eu cobro um salário mínimo, para essas pessoas que têm que ir atrás do PCP e que não têm condições de nada mesmo. Eu cobro um salário mínimo, parcelado em quatro vezes. Eu ajudo a pessoa e ela me ajuda também. Tem uns caras que cobram três salários mínimos para ir atrás disso.

P – Você está falando bastante da questão comunitária. Mas com a formação sua capacidade para apoiar a comunidade fica ampliada, não é?

V - *É. Tem um caso no INSS, o menino é incapaz, então o pai faleceu e passou o benefício para a mãe. Mas este menino já tinha este problema desde que era menor. Desde pequeno ele tinha esse problema mental. E a mãe morreu já faz dois anos. O que deveria ter acontecido? Deveria ter passado este benefício pro menino, né? Aí tinha outro colega que estava tentando pra eles no LOAS, mas eu analisei direitinho e vi que não, não é no LOAS que tem que ir atrás, tem que ir pedir a reativação da pensão por morte, porque esta pensão tem que passar para o garoto. Tem que transferir o benefício da mãe para o filho. Já faz dois anos que a mãe dele faleceu...*

P – Bom, mas se você não intervém, passariam dez anos.

V - *Eu fui atrás de todos os hospitais, consegui os relatórios e ele também tinha algumas receitas, internação que tinha passado. Nós juntamos tudo e estamos esperando uma decisão agora.*

P – Então seu esforço, além de trazer benefícios para você, também trouxe para a comunidade... E para sua família? Teve algum benefício?

V - *A minha família agora cobra muito de mim. Pra fazer orientação. Em todo lugar que você vai: - “Ah, você é advogado, poderia fazer uma orientação para mim.”.*

P – Passou a ser uma referência?

V - *Uma referência sim. Qualquer festa que tem, qualquer almoço: - Ah, eu queria saber disso e daquilo, é sempre uma informação que você está passando.*

P – Uma referência para a família e para comunidade. Inclusive um modelo para as pessoas quererem se desenvolver nessa direção.

V - *Na comunidade tem a Nilza, ela é carroceira. Eu consegui o LOAS pra ela, consegui pra uma outra menina que é deficiente e consegui também pra irmã dela. Hoje em dia, você vê a qualidade de vida delas... Você vê que a autoestima está melhor. É bacana. Eles colocaram piso na casa, pintaram a casa. Compraram uma televisão de plasma. A autoestima deles está bacana. E eles me chamam para conversar. Você vê que a vida deles mudou. A menina que é deficiente me chama. Me manda mensagens quase todo dia. Ela repete as coisas mil vezes. Aí ela falou assim: - É meu aniversário, vamos fazer um bolinho! Pra eu chegar lá.*

P – Você vê que um profissional recém-formado, já está aí revertendo para a comunidade. Sua formação já reverteu benefícios.

V - *Eu acho que na sociedade, a gente consegue mudar alguma coisa. É pouquinho e tal, mas a gente consegue mudar... Essa família que falei, você vê a casa deles e fica contente.*

P – Já está dando pra te pagar, V.

V - *É. Eles me pagam. Eu parcelei e eles vão pagando aos pouquinhos, eles ficam contentes em me pagar e eu fico contente em receber. Eles ficam contentes em pagar, eu parcelo em quatro vezes. Um salário mínimo, e eu parcelo em quatro vezes. Mas foi uma ajuda mesmo. Porque eles não tinham nada.*

P – Tem uma satisfação pessoal em exercer sua profissão.

V - *Lógico. E uma. Eles me indicam para outras pessoas. Eles vão passando.*

P – É a melhor propaganda que tem, V. Boca a boca. Se é ruim a pessoa fala para não ir lá, ou não fala nada. Se o pessoal está te indicando...

V - *Bacana. Eu falo para o pessoal: - “Eu não tenho dinheiro, mas tenho um nome a zelar. Isto aqui não vai dar certo, isso aqui não vai rolar e tal.”. Tem pessoas que querem abrir processos, mas eu vejo e falo: - “Isso aqui não vai dar certo, se quiser procurar um outro colega pode procurar.”. Eu não vou pegar isso, para você não perder mesmo. É orientar.*

P – E sobre o Peruche, V.? É um território negro?

V - *É!*

P – E o que tem de diferente de qualquer outro território paulistano?

V - *Então. A maioria das pessoas que vieram para o Peruche... Meu avô... Meu avô saiu de Bragança Paulista, inclusive na época ele comentava com a gente. Quando começaram a instalar a iluminação pública... porque o asfalto no Peruche chegou em 1968, ou 1969. Aí ele falava pra gente que vinha com o carro de boi pra colocar uma iluminação na rua. Ele trabalhou na “Light”. Ele trabalhou muito tempo na “Light” e se aposentou na “Light”. Ele falava que vinha com o carro de boi, pra colocar os postes na rua, naquele tempo lá. Então, mas essa pergunta é super interessante. Porque o Peruche, não tem um lugar que você vai... O pessoal conhece mesmo como o bairro dos negros. Você fala do Peruche e o pessoal diz: - “Ah, tá!”. No Peruche era feio o*

negócio, tinha um problema que... Diziam que nem táxi queria vir para o Peruche. Diziam que era um bairro perigoso.

P – E era perigoso?

V - *Então. Tinha algumas coisas. Tinha muito bandido no Peruche, sabe? Tinha uns caras da pesada. E taxista não queria ir naquela época pro Peruche, não queria passar de noite na frente, tinha alguma coisa assim. E tinha um preconceito. Tinha um preconceito com os negros.*

P – Ficava um certo isolamento?

V - *É. Exatamente. Que nem acontece hoje em dia, o taxista não quer fazer corrida pra Brasilândia. Dependendo do horário. Meu filho por exemplo, não vai. Porque se você for, você vai ser assaltado mesmo.*

P – Bom então além do isolamento geográfico houve algum tipo de discriminação, porque ninguém entrava nesse lugar. Além do isolamento geográfico tem esse outro tipo de isolamento, lugar onde ninguém entra. No seu discurso aparece muitas vezes a palavra solidariedade. Por que tem essa solidariedade no Peruche?

V - *Porque, por exemplo, as casas dividiam poços mineiros no começo. Eles se dividiam e, por exemplo, no final de semana, diziam: - Ah, eu vou ajudar você a construir sua casa. Entendeu? Meus avós iam ajudar a fazer poço. Tinha já mutirão!*

P – Se você pensar em um bairro que está isolado, tem essa questão, se você não se ajudar, ninguém te ajuda.

V - *Exato.*

P – V., acho que do meu roteiro perguntei tudo. Tem alguma coisa que você gostaria de comentar? Para contribuir com essa questão?

V - *Deixa eu te falar uma coisa. Agora, por exemplo, depois de formado eu não vou trabalhar em escritório de advocacia, eu nem mando currículo, porque eu sei que o mercado, para a gente nessa idade é difícil, então o que eu estou fazendo? Eu estou me virando. Estou pegando informação com um, com outro. Tenho colegas que já são formados e a gente está se virando sozinho. Porque a gente não consegue entrar em nenhum escritório, mais por causa da idade. Eu ainda sou um profissional liberal. Eu tenho essa condição. Mas tem outros... Tem o Alan, por exemplo, ele se formou faz duas semanas em Arquitetura, pela Anhanguera. Ele tem 25 anos, e experiência de muitos*

anos, porque já faz muitos anos que trabalha em escritório de arquitetura, mas eu estou vendo que ele está com dificuldade para arrumar um emprego. E é um menino que tem um conhecimento... O Alan desenha que é uma beleza, no Autocad, mas precisa de oportunidade profissional.

P – Entre os bacharéis de Direito, tem uma possibilidade que vocês podem explorar, se um pega a OAB, vocês já podem funcionar com uma estrutura mais parecida com a de um escritório...

V - *Isso que nós estamos pensando. Um advoga e os outros arrumam material de apoio, preparam o processo. Isso que nós estamos fazendo, porque tem um colega que já passou. Já passou na OAB. Ele é lá da Zona Leste, mas nós estamos tentando arrumar uma sala. Estamos fazendo isso aí mesmo.*

P – Uma outra dica que posso dar então, é que tem escritórios que sublocam o horário, pode ser interessante pesquisar esses lugares para começar. Se não vão pegar um aluguel de dois anos, vão ter que mobiliar, arrumar telefone. Na sublocação você já pega a estrutura com recepcionista e paga somente pelo horário utilizado.

V - *Vamos ver isso aí!*

P – Então muito obrigado, acho que para a finalidade de entrevista já deu, eu te agradeço. Eu vou encerrar a gravação aqui.

V - *Valeu, Edu! Tamu junto!*

Transcrição da Entrevista com W. A. S. O. (F)**Homem, 54 anos****21/04/2017**

P – Este encontro contigo é para fazer o levantamento de sua história estudantil. Eu vou gravar aqui, se você quiser gravar também... Estou fazendo um estudo sobre Sucesso Escolar de Negros em Território Negro. A gente quer entender que fatores dificultam o percurso escolar do negro e, eventualmente, para aqueles que obtiveram sucesso, qual foi o custo disso, ou o que você teve, que os outros não tiveram, para conseguir chegar nesse nível de formação.

F - *Certo.*

P – A primeira questão é de identificação, precisaria do seu nome completo.

F - *É W. A. S. O., conhecido mais por F., né cara? O pessoal às vezes pergunta: - Qual é o seu nome? E eu falo: - É F. Eu digo: - “Se eu disser meu nome, nem eu vou saber quem eu sou, porque todo mundo me conhece por F.”. Nas reuniões assim, você se apresenta como F., e é complicado...*

P – Mas você é uma referência e todo mundo te conhece.

F - *É!*

P – E sua idade, F.?

F - *Estou com 54, cara. 54 anos, malandro!*

P – Seu estado civil, F.?

F - *Divorciado.*

P – Seu local de nascimento, F.?

F - *São Paulo.*

P – Qual sua religião?

F - *Evangélico.*

P – E sua profissão?

F - *Eu sou funcionário público, né? Produtor musical. Eu tenho um escritório de produções musicais... E recém-formado em Gestão Ambiental. Sou um gestor ambiental.*

P – Isso aí velho. Isso que eu queria ouvir. Parabéns! E você lembra da sua data de ingresso na escola?

F - *Com sete anos de idade? Acho que foi em 1970. Eu nasci em 63, naquela época só podia entrar na escola com sete anos de idade... E na faculdade eu entrei faz dois anos atrás, com cinquenta e dois anos.*

P – Em 2015? 2014?

F - 2014.

P – Você se formou então no final do ano passado?

F - *No final do ano passado, isso. No último semestre de 2016.*

P – Seu local de residência?

F - *Peruche! Peruche, terra de negros e sambistas. Do futebol, né?*

P – E por que o Peruche é território negro?

F - *Cara... Se concentrou. Acho que porque as terras eram mais baratas. Os terrenos. E o pessoal. Os negros, né? Como se diz por aí... Era uma terra mais barata, aí o pessoal acabou comprando.*

P – Então o bairro oferecia uma oportunidade de ter a própria terra.

F - *Certo. É assim, né, cara? É um bairro histórico. É um quarteirão histórico onde a gente mora. Porque teve a Casa Branca, onde Dom Pedro dormiu. Tem toda essa história aí. A Iyakemi (referência à Profa. Ronilda Ribeiro) também sabe bastante, sobre os povos negros, os iorubás, a questão do bairro. Vocês estão fazendo alguma coisa, é muito bacana isso. Exaltando nosso bairro.*

P – Depois, se aparecer alguma outra coisa, a gente vai complementando para entender a importância do território negro, ou o que se configura nele.

F - *Sim.*

P – Sobre sua identidade étnico-racial, como você se considera?

F - *A que está na certidão de nascimento?*

P – A que você considera.

F - *Sou negro.*

P – É que tem cara que quando a gente pergunta pode dizer: - Eu sou moreno... Sou moreno claro...

F - *Sou negro. Não existe isso aí. Antigamente, eles colocavam cor parda no registro.*

P – É e no Censo você deve ter centenas de tipos de classificação, porque eles registram o que a pessoa declara... Bom, e você se lembra qual era a pertença étnico-racial dos seus avós?

F - *Minha avó era branca, italiana e meu avô era negro.*

P – Sua avó da parte materna, ou paterna?

F - *Materna. Os paternos são tudo negro... O nome de minha avó era Virgínia Esquiavone. Meus filhos tudo queria ter Esquiavone no nome, cara! (risos). Eles acham fino! – “Pô pai, por que não pôs o Esquiavone?... Põe Oliveira!”... (risos).*

P – E você sabe dizer qual grau de escolaridade seus avós atingiram?

F - *Ah, cara, eu acredito que se foi primário foi muito. Nem sei se foi o primário. Não sei nem se a minha avó sabia ler... A verdade é essa. Meu vô, ele foi funcionário da Matarazzo. Sabe aquela empresa, a Matarazzo? Que agora é em frente ao Palestra Itália. Tinha a firma do Matarazzo.*

P – E você tem ideia do que limitou o acesso dos seus avós ao estudo?

F - *Eu acredito que... Você sabe que hoje a faculdade tem essa... Estou falando a faculdade, mas eu acredito que o primário também... Eu acho que teve uma melhora de condições para poder estar estudando... Porque naquela época as crianças não estudavam, né? Elas trabalhavam. Trabalhavam para poder ajudar os pais. Ajudar as famílias. Lá atrás era complicado mesmo. Acho que devido a essa dificuldade aí. Financeira.*

P – Havia o exame de admissão na quinta série, na época do Governo Militar. Aquele exame de admissão que tinha na quinta série.

F - *É verdade, o estudo era bem rígido. Era como tinha que ser... Porque hoje essa história de passar automaticamente, como o Governo está fazendo aí...*

P – Deve estar economizando uma grana, né?

F - *Mas, e aí? E essa formação? Vai pra onde cara? De verdade mesmo? Que hoje, nossa! Tem moleque de dez anos que não sabe escrever o nome, mas está na quinta série...*

P – Está na faculdade também, F. Tem alunos já na faculdade que têm pouca capacidade de redação. É uma modalidade de analfabetismo.

F - *É complicado isso aí. Porque você tem que passar por cima de sua ética de formação. Porque você está vendo que o cara não tem condições de se formar...*

P – O mercado criva, F.. O mercado também avalia... Os professores do ensino superior muitas vezes têm o dever de reprovar sem ter o direito de reprovar, se consideradas as circunstâncias gerais. Me diga agora, F, qual a identidade étnico-racial e o grau de escolaridade dos seus pais?

F - *O meu pai eu acho que não tinha nem o primário. Minha mãe também não tinha nem o primário.*

P – Os dois são negros?

F - *Sim.*

P – E seus irmãos, F.?

F - *Meu irmão também tem o primário incompleto. E minha irmã, que é uma irmã de criação, ela já fez a faculdade. Ela já é formada, no nível superior. Isso tem uns dois anos cara! Não. Quatro anos!*

P – Sua mãe tinha o fundamental incompleto e ela pegou sua irmã para criar? Quer dizer. A situação já era apertada e ela pegou sua irmã para criar. Você sabe alguma coisa dessa história? Seria legal destacar esse ponto, porque tem solidariedade. Tem muita gente que tem mais grana e prefere não se comprometer, não ter esse trabalho.

F - *É. Minha mãe é bem assim mesmo, cara. Eu acho até que eu puxei minha mãe. A gente tem essa... Como que eu posso te falar?... A gente tem essa vontade de ajudar o próximo mesmo.*

P – É uma sensibilidade para a necessidade do outro?

F - *É, cara! A gente tá sempre tentando ajudar. A gente pode as vezes não conseguir... Porque às vezes você quer ajudar, mas a pessoa não quer ser ajudada. Mas a gente sempre tenta fazer alguma coisa pelo próximo, cara. Eu tenho isso aí comigo. Se eu não puder ajudar, atrapalhar jamais! Mas sempre quando eu posso, eu ajudo.*

P – Bom, não é à toa que você é um líder comunitário, não é velho? Isso explica um pouco da origem da sua vocação. É uma herança também de sua mãe. Uma característica pessoal. Mas que legal isso, cara! Não é uma coisa bonita? Tem muitas pessoas que tem uma condição melhor e não têm essa preocupação. No caso de vocês, vocês têm uma vida difícil e praticam a solidariedade.

F - *É, com certeza.*

P – Irmãos você tem só esses dois?

F - *Só.*

P – Eu não sei se você tem contato, ou se você lembra dos seus colegas negros do fundamental. Será que você tem noção do que houve com eles no percurso escolar?

F - *Eu não sei cara, porque a gente acaba perdendo o contato. É ruim isso eu acho, porque você tem uma história e... Eu encontrei um cara lá na Baruel (Avenida Baruel, na Casa Verde) outro dia. É Francês o apelido dele. Ele chegou em mim e falou: - “Não é você que é o F. ?”. Cara, nós estudamos juntos! Lá no Joaquim Nabuco... Aí você vai lembrando... Mas, cara! Eu não consigo me lembrar...*

P – Teria que ter convívio mesmo... Então você não tem informações? Não dá pra saber quem se formou no superior?

F - *Não. Não sei... Só se de repente aparecer alguém.*

P – E do ensino médio? Você tem ideia de quantos chegaram ao nível superior?

F - *Não tenho...*

P – Perdeu o contato...

F - *É.*

P – Essas pessoas que estudaram contigo, elas eram do Peruche também?

F - *Sim, tinha gente do Peruche, da Casa Verde Alta. Porque eu morei no Peruche, e teve uma época que eu morei na Casa Verde também. Porque eu morei no Peruche com a minha avó. Tinha uma época que minha mãe tinha separado do meu pai. E era aquele negócio. Antes dela conhecer meu padrasto... Nessa época minha mãe morava na Casa Verde Alta e eu ficava com a minha avó. Teve essa época que minha mãe me deixou com minha avó. Aí, depois ela veio me buscar e me levou para a Casa Verde Alta. E lá eu comecei a estudar. Eu estudava com a minha avó também, mas com a minha mãe a coisa era mais séria. Porque meu padrasto ficava em cima... Só que meu padrasto não era negro, cara! Meu padrasto era branco.*

P – Isso foi no início da sua vida estudantil?

F - *Foi em 73, 74... mais ou menos.*

P – Quer dizer que sua mãe tinha interesse no seu estudo?

F - *Sim, minha mãe queria que eu estudasse.*

P – E o padrasto? Ele ajudava ou pegava no pé?

F - *Pegava no pé. Isso me ajudava também... – “Tem que sentar aí e aprender a tabuada!”. Ele era rígido também. E eu me lembro dessas passagens. Eu ficava traumatizado com as tabuadas, porque naquela época você tinha que aprender a tabuada do 2 ao 9 de cor e salteado. Aí você ficava decorando a tabuada.*

P – E você vê essa rigidez das pessoas como um incentivo ou...?

F - *Incentivo total! Total. Eu agradeço até. Eu me sinto com essa facilidade para fazer contas. Então eu dedico isso, não a essa pressão...*

P – É uma presença, né?

F - *É uma presença.*

P – E naquela época os pais eram assim...

F - *É! Tinha um respeito, né cara? Na realidade, dos filhos para os pais. Independente dos pais pegarem no pé, te colocavam de castigo atrás da porta, ou te davam uma sova e tudo mais... Que é uma coisa que eu falo até hoje... Esse respeito pelos pais, que nós levamos pra escola, e na escolas nós tínhamos o mesmo respeito, ou até mais, com os professores, sabe? Os professores também colocavam atrás da porta. Pegavam a nossa orelha e colocavam atrás da porta. E aí de você se chegasse em casa reclamando: - “Ah o professor puxou minha orelha.”...*

P – Aí a mãe já puxava a outra...

F - *Certo... Hoje em dia se um filho chegar para a mãe e disser: - “Mãe, a professora me olhou meio estranho.”. A mãe vai lá e faz um barraco, só falta bater na professora. Perdeu totalmente os valores. Os professores perderam o valor. Mas por que? Essa modernidade... Essa coisa de... Hoje em dia você não pode nem mais repreender seu filho. Se seu filho sair e for lá na delegacia e disser: - “Meu pai me bateu...”, a viatura vem e pega você pra te levar pra dar explicação.*

P – É, a coisa muda, né velho? Bom, até aqui na sua história, parece que o período em que você esteve com sua avó as coisas estavam mais difíceis. Na hora que você voltou a morar com sua mãe, já deu uma abertura nesse caminho...

F - *Sim, sim.*

P – E você teve um suporte, não é?

F - *Sim, com certeza.*

P – Mas quais foram as maiores adversidades que você encontrou em todo o período estudantil? Pode pensar desde o fundamental, até o superior...

F - *A dificuldade cara... Não sei, a gente... Eu no caso... Minha mãe também tinha que trabalhar, meu padrasto também tinha que trabalhar. Apesar de minha mãe ser muito rígida, eu não tinha tanta... Ela não tinha tanto tempo para me acompanhar, devido ao que tinha que correr atrás. Então a coisa ficava um pouco mais solta, então dependia mais de mim do que de qualquer outra coisa. Eu estudava, o estudo naquela época era bem mais rígido. Acabamos de falar referente ao ensino, né? Agora... Hoje está bem mais fácil, antigamente era mais difícil para estudar.*

P – E em relação as questões econômicas? As vezes pode faltar uniforme, faltar caderno...

F - *É, na época tinha a APM. Tinha essa dificuldade, mas tinha a APM.*

P – Associação de Pais e Mestres.

F - *Associação de Pais e Mestres. Eles davam cadernos, dava lápis, dava caneta, dava uniforme também.*

P – Quer dizer, a APM nessa ocasião, ela era importante para preencher essa lacuna de materiais...

F - *Sim, sim.*

P – Um apoio econômico.

F - *É. Tinha lanches também nas escolas, um dia era isso, outro dia era aquilo. Um dia era sopa, outro dia um pãozinho com goiabada, muito da hora. Tinha esse apoio sim, cara.*

P – O fato de você ter realizado formação no nível superior, isso de algum modo apresenta perspectiva para o aumento do seu ganho econômico?

F - *Sim, sim. As oportunidades aparecem. Na prefeitura, por exemplo, onde eu estou, tem cargos. Tem cargos que precisam do nível superior. Porque até onde eu podia subir e que não precisava do nível superior eu subi, porque eu tenho DAS 10 (código designativo do nível do cargo na Subprefeitura SIC). DAS 10 é um nível que você não precisa ter o nível superior. A partir do 12 pra lá, você já tem que ter o curso superior pra ter. Cargo de supervisor, cargo de coordenador. Então isso daí, esse curso que eu fiz, ele foi fundamental.*

P – Então você subiu de nível?

F - *Eu tenho DAS 10 e agora fui indicado para o 12. Devido a toda minha correria... Devido também ao empenho... Porque você acaba trocando de gestão, acaba tendo que...*

P – Cada vez que muda o gestor o cara tem que mostrar trabalho?

F - *É, cara... Graças a isso aí eu fui conseguindo tudo pela capacidade mesmo. Pelas pessoas verem como você tem condições de exercer.*

P – A rigor quando você chegou no DAS 10 você então já tinha chegado no topo e a formação te abriu outra perspectiva?

F - *Sim, de continuar.*

P – E a sua formação aumenta o seu salário?

F - *Aumenta o meu salário.*

P – E posteriormente, aumenta sua aposentadoria então?

F - *Sim, você leva para a sua aposentadoria. E você passa a ser chefe. Você passa a comandar um grupo de pessoas.*

P – Quer dizer que para atingir o nível de chefia, é necessário ter a formação em curso superior?

F - *Sim. Apesar que o 10 que eu tenho, é um grau de chefe, de chefe de unidade. Agora a partir do 12, você já passa a ser supervisor e depois do 14, 15, você já é coordenador. Depois de coordenador, tem chefe de gabinete e subprefeito regional.*

P – Uma vez que você está formado, que nível de formação você gostaria de oferecer ao seu filho?

F - *Cara! Meu! Eu estou falando com eles... Minha filha trancou, mas ela estava fazendo Rádio e TV. Meu filho, que se formou no fundamental, até o terceiro colegial.*

P – Ele terminou o segundo grau.

F - *Meu filho fez Cruz Azul, ali, na Polícia Militar, que a mãe dele é militar. Ele está ainda vendo... Ele não tem certeza do que ele vai fazer.*

P – Quantos anos ele tem?

F - *23 anos. E ainda está em dúvida do que fazer. Porque ele está querendo fazer alguma coisa que o mercado consiga absorver... A gestão ambiental é uma das profissões... do*

futuro, né? A gente vem crescendo cada vez mais, devido a ter mercado. Ele está pensando seriamente em fazer Gestão Ambiental.

P – Quer dizer, ele viu a mãe ralando na vida militar e preferiu seguir o curso do pai.

F - *É... Você vê que queira, ou não queira, você acaba incentivando seu filho, com seu estudo, com sua atitude, com seu apoio. Ele vê: - “Meu pai fez”, né?*

P – Legal. Essa é uma primeira coisa que tem para observar, né F.? Pelo recorte da sua história até aqui, a gente vê pela descrição, que se pensar bem, da época dos seus avós até aqui, você é um dos primeiros caras que obteve formação de nível superior.

F - *Sim. (Reflete)*

P – Seus filhos estão a caminho, mas olha só, quer dizer que desde a abolição dos escravos até aqui, em todo esse grupo de pessoas, você é o primeiro a obter a graduação. É. E daqui pra lá vai ficando assim. Seu neto com certeza já vai na direção disso... porque a coisa acabou ficando mais fácil. Vai ter mais oportunidade. E as pessoas vão tendo mais recursos. A partir do momento em que você ganha melhor, você já pode passar a investir. Ou em uma situação em que seu menino teria que estar trabalhando para pôr dinheiro em casa, ele já está livre para estudar.

F - *É... Eu mesmo para poder estudar... O meu caminho não foi fácil. Na faculdade eu tive um desconto de 30%, mas eu pagava todo mês. Se eu não tivesse um trabalho, com estabilidade me ajudando, como que eu ia fazer isso daí? Se minha ex-mulher não trabalhasse, eu não teria como disponibilizar o dinheiro...*

P – Ou seja, sua estabilidade econômica no cargo público também te ajudou neste caso.

F - *Muito, muito. Se não fosse assim, eu não ia ter condições de fazer também.*

P – Pelo que você está dizendo, será que o fator econômico é o que mais atrapalha os negros para investir na própria educação? Será, F.? Será que o fator econômico é o que mais exclui os negros da educação?

F - *(Pausa) Sim, sim eu acho que sim. Com certeza. Se houvesse um apoio...*

P – Como ocorre com algumas políticas de ação afirmativa, entre as quais as cotas, o uso do resultado do ENEM, o FIES. Políticas que incentivam?

F - *É, é preciso mesmo o incentivo.*

P – Esse incentivo econômico parece importante, não é? Para essa ruptura?

F - *Sim, muito.*

P – Durante toda a sua história educacional, você se lembra de alguma situação de preconceito, de discriminação, de racismo, sofrida diretamente por você, ou por algum colega negro? Houve situações de segregação? Situações que tenham afetado você de algum modo?

F - *Naquela época com certeza sofremos bem mais do que agora com essa questão do racismo, cara. Quando eu era criança, tinha as crianças e os pais... a gente não tinha muita amizade com o pessoal. Não tinha esse negócio de frequentar a casa... Você podia até na escola, ter uma amizadezinha, mas não era muito... Lá com meus 7, 8 anos... era complicado.*

P – Tinha uma relação como que de segregação?

F - *Tinha, tinha sim.*

P – Era como? Os brancos de um lado? Os negros do outro?

Mais ou menos cara. Era recente... Não tinha essa luta dos negros. Não tinha esse negócio de lutar pelos seus direitos... Por exemplo, como tem hoje: - Se você me chamou de neguinho, você vai ser processado... Quer dizer... Não tinha esse movimento. Mas, acho que na escola nem tanto, cara. Eu me lembro de uma passagem uma vez, que eu achei meio assim... Tinha sumido alguma coisa e a professora queria saber quem era... aí eu tipo tive vontade de dar uma risada, e a culpa veio em mim, sabe? – “Foi você então!”. E eu só ameacei de rir... Aquela coisa de criança...

P – Ela te acusou de roubo então... Você lembra do impacto que isso te causou? Como essa situação te deixou?

F - *Eu fiquei chateado porque eu tinha sido acusado de uma coisa que não fui eu que fiz.*

P – Um sentimento de injustiça?

F - *É, é. Isso aí rolou.*

P – Isso te atrapalhou para ir à escola?

F - *Não, não. Você fica, meio chateado, meio envergonhado, mas... E assim, quando você é criança, você é negro, você sempre se apaixona por uma pessoa branca na escola. Já percebeu isso? Mas isso é uma paixão... É um lance meio... Quase impossível. Principalmente na época. Hoje você tem mais liberdade... Mas lá atrás era mais*

embaçado. Eu me lembro dessas passagens. Não me lembro nem quem possa ter sido a menina, mas sempre tinha aquela loirinha que você ficava a fim e tal...

P – E ainda quanto ao racismo, você se lembra de alguma ocorrência com seus colegas?

F - *Não. Não me recordo de ter sofrido assim... Tinha sim um certo preconceito do racismo, mas não me lembro de nada assim mais...*

P – E como que se manifestava esse preconceito?

F - *É... Mais essa coisa de integração. De amizade. De você poder ir na casa do menino, de você poder ir na casa da menina.*

P – Você ficava no coleguismo...

F - *É, mas não teve muita troca de agressão.*

P – Essas experiências com a segregação, de algum modo te machucaram? Deixaram alguma marca em você nesse período?

F - *Não, cara... Eu sempre assim... Eu sabia que tinha essa coisa. Você acaba se resguardando. Quando você sabe que tem isso no ar. Você acaba se reprimindo. Não conseguindo se manifestar de alguma maneira.*

P – Você ficava quieto para não chamar a atenção?

F - *É, você fica quieto porque você acaba se sentindo inferior. A verdade é essa. Agora nem tanto, mas quando criança, você pode ver... As crianças negras de antigamente queriam ser brancas.*

P – E hoje, se pensar, as meninas alisam bastante o cabelo... Parece uma forma de escapar ao preconceito. Ou acaba aprendendo, porque isso é uma educação também, a ter vergonha da própria etnia. O que também em parte é uma grande mentira. Você ter o branco ocupando um status superior, não significa que as ações e os valores dessas pessoas sejam superiores. Tanto que aqui na sua história a gente vê sua mãe acolhendo sua irmã e criando ela. Em termos de exemplo humano é uma história muito bonita. Bom, falamos de impactos negativos, mas a partir do momento em que você se forma, isso também tem um impacto sobre você. A partir do momento que você se formou, que tipo de consequência isso teve sobre você?

F - *Ah, sua autoestima fica elevada. Você acaba se sentindo... Se posicionando melhor em cada lugar que você vai. Eu sou formado! Eu tenho curso superior! Sou gestor ambiental!*

P – As pessoas te respeitam mais?

F - *Sim, você é visto com outros olhos. A família se sente mais orgulhosa. Os amigos também. Os amigos se sentem mais orgulhosos. Te dão parabéns. Foi muito bacana essa coisa de ter se formado. O pessoal todo te dá parabéns. Você acaba causando um impacto positivo muito bom.*

P – Dá a impressão, do jeito que você está falando, que tanto sua família como seus amigos mais próximos, eles não só veem um exemplo, mas é como se você trouxesse orgulho a todo o coletivo. Quer dizer, além de mostrar para as pessoas que é possível...

F - *É, é. Você acaba virando um exemplo, um ponto de referência.*

P – A comunidade passou a te procurar mais? Teve alguma diferença nas suas relações?

F - *Não, cara, a gente sempre foi assim mesmo. A gente sempre procura estar participando, colaborando. Fazendo algo que venha a somar para o bairro, tanto no social, cultural, a parte esportiva, o que a gente puder fazer e o que a gente consiga agregar para que as pessoas se sintam melhor... Que você consiga ajudar a resolver o problema de alguém... Isso é algo muito bom.*

P – Por que você se interessa tanto por isso F.?

F - *Não sei, cara. Faz tempo que eu sou assim. Tem horas que eu me pergunto... Por que assim? Você coloca dinheiro do bolso, empenha as horas livres... Eu acabo me envolvendo de verdade. Eu venho fazendo isso faz muito tempo.*

P – Te dá satisfação?

F - *Bastante. De poder estar ajudando, de poder estar colaborando. Fazer as coisas em grupo, sabe? Eu não sei porque isso cara, mas eu tenho isso daí, parece que é uma sina minha, estar participando desses coletivos. De estar fazendo algo sempre em benefício de alguém. Eu me sinto bem.*

P – Muito legal. E F... Considerando as dificuldades que o negro encontra no processo de formação, neste percurso, o que você teve que os outros não tiveram? Você já falou um pouco sobre isso, mas o que te ajudou nesse processo?

F - *São duas coisas: a vontade e as condições de você estar pagando a faculdade. A estabilidade no serviço e tudo mais. Você ter esse tempo para estar fazendo. Tudo isso acaba ajudando.*

P – Então, foram importantes as suas qualidades pessoais, associadas à posição no trabalho, que te permitiu ter alguma flexibilidade de tempo e recursos para isso?

F - *É. Principalmente essa vontade, porque às vezes tem pessoas que têm condições, mas não fazem. Não se interessam. Acham que já está bom.*

P – Bom, eu acho que para o levantamento a gente praticamente deu conta aqui, do previsto no roteiro que eu tenho. Considerando que este levantamento é para o estudo Sucesso Escolar de Negros em Território Negro, tem alguma coisa que você gostaria de complementar, ou comentar relativamente a esse tema?

F - *Só a questão de que todos deveriam, independente de qualquer coisa, todos deveriam fazer uma faculdade. Exercer esse nível superior que é muito importante para a sua formação profissional e para a qualidade de vida mesmo, porque você acaba descobrindo muitas coisas que você jamais imaginaria. Realmente é uma preparação para o seu futuro, a faculdade, o nível superior.*

P – Deixa só fazer uma observação final, em cima de sua própria fala, porque você falou um pouco sobre a questão do preconceito nos anos iniciais da sua educação, sobre o fato de ficar mais quieto, resguardado e com um sentimento de inferioridade. Em seguida eu te perguntei do impacto da sua formação para ti. Começa que mudou seu semblante e você falou que sua estima pessoal estava mais elevada. E você se posiciona. Se posicionar é o oposto de ficar quieto. E você falou sobre o orgulho. O orgulho é o oposto da vergonha, do sentimento de inferioridade. Esse é o destaque que eu queria dar... Bom velho, muito obrigado. Só uma curiosidade, no Peruche as pessoas se ajudam muito? Pode até no movimento a coisa estar meio parada. Mas se você pensar nas construções... Teve mutirão aqui, mutirão lá. Por que as pessoas se ajudam no Peruche?

F - (Pausa) *Acho que porque é um bairro em que todo mundo se conhece, praticamente, as pessoas vivem nesse bairro há muito tempo. E essa questão também das pessoas quererem... Algo de bom, então elas participam também, para que haja uma mudança. Apesar que agora, no Peruche, eu acho que não tem uma cultura de reivindicação, devido até a isso, as pessoas já estão acostumadas, já vivem há muito tempo ali. É de vô pra pai, de pai pra filho... Herdeiros... Então não têm esse espírito, de vamos lutar, vamos transformar... Eu vejo isso.*

P – Pode ser que as pessoas não sintam que têm o direito de reivindicar? Voltando a sua fala, sob o preconceito o cara fica resguardado, se sente inferior, fica quieto.

F - *Acho que isso acontece também em muitos lugares. Quando tem manifestações. Você não vê pessoas da periferia nas manifestações.*

P – Como se não tivessem direito de se manifestar?

F - *Ficam com medo de ser reprimidas. Se eu sair pra me manifestar eu perco o emprego. Se eu sair pra me manifestar a polícia vai me pegar, vai me prender, vai me matar, vai me castigar, entendeu? Mas por que? Porque as pessoas não sabem dos seus direitos. Por isso que teriam que fazer um curso superior, para abrir a mente e ver os seus direitos.*

P – E no bairro se vocês não se ajudam que é que ajuda?

F - *Ah, não tem. O poder público você está vendo aí a lamaceira que está aí. E isso já vem lá de trás. Mas você sim, você com um certo estudo e com a mente aberta, você sabe aonde você pode chegar. Quem você pode cobrar. Aonde você pode ir. Então você consegue fazer um movimento, que é esse movimento cultural que a gente tem feito no bairro, onde você possa ir em cima das coisas, pra que você consiga fazer isso. Mas a gente só consegue fazer isso se tiver essa instrução.*

P – Isso está completamente dentro daquilo que você falou, porque se pensar no perfil das pessoas, resguardado, quieto, se sentindo inferior... Mas na hora em que você percebe a si mesmo como uma pessoa vitoriosa, os outros sentem que têm direito de se posicionar...

F - *E aí você acaba sendo um líder. E porque você acaba sendo um líder? Porque você tendo um pouco mais de visão, você consegue. Você vai na subprefeitura e consegue um negócio, aí as pessoas acham que você fez algo excepcional, mas não cara, você apenas foi atrás de um direito seu. As pessoas acham que você fez um milagre. Mas por que? Porque você sabe aonde ir e as pessoas de repente não têm essa informação. Acham que se você não vai, o Governo tinha que vir e fazer. Mas se você não for atrás para que algum órgão público venha e faça, eles não vão vir fazer. Se não tiver pressão, não há solução.*

P – Poxa velho, muito obrigado. Só para saber na minha observação você é um líder, engajado com o movimento comunitário e social pela sua natureza e a formação te dá

mais poder de ação. Condições para realizar o que você já faria. Então, muito obrigado meu velho.

Transcrição da Entrevista com F.A.L. (FA)**Mulher, 26 anos****24/04/2017**

P – Você sabe que está participando de uma pesquisa intitulada *Sucesso Escolar de Negros em Território Negro*. A intenção é verificar o percurso acadêmico de negros que conseguiram concluir o nível superior de ensino. Consideramos como sucesso o nível superior pela mobilidade social que ele proporciona.

Bom, qual seu nome completo?

FA - *F. A. L.*

P – Qual sua idade?

FA - *26 anos.*

P – Local de nascimento?

FA - *São Paulo.*

P – Qual seu estado civil?

FA - *Solteira.*

P – Qual sua religião?

FA - *Eu tive uma base cristã, mas não tenho religião no momento.*

P – Profissão?

FA - *Estudante.*

P – Em que ano você está?

FA - *Estou no último semestre do curso de Psicologia.*

P – Quando você ingressou na faculdade?

FA - *Foi na primeira semana do mês oito de 2012.*

P – Nessa ocasião você já estava vindo direto do colegial, ou teve um tempo entre o colegial e a faculdade?

FA - *Teve.*

P – Quanto tempo?

FA - *Três anos.*

P – Por que teve esse lapso de tempo entre o colegial e a faculdade?

FA - *Eu terminei o colegial e fiquei um ano... Fazia curso de espanhol... Mas fiquei um ano pra tentar a bolsa... Depois eu comecei Nutrição. Eu fiz um ano de Nutrição e*

desisti. Aí eu fiquei seis meses sem cursar, até descobrir o que eu queria fazer: Psicologia.

P – Neste tempo a condição econômica de algum modo trouxe algum problema? Você precisava da bolsa?

FA - *Eu saí do colegial, não trabalhava. Meus pais que teriam que pagar a faculdade. Só que nós éramos em três filhos, então eles não conseguiriam pagar a faculdade para os três filhos. Então, ou eu teria que arrumar um emprego, ou conseguir uma bolsa. Depois quando eu fui para a Psicologia, eu já trabalhava. Eu tinha um salário com o qual eu podia pagar, mas eu consegui a bolsa também.*

P – A bolsa que você diz foi pelo FIES?

FA - *PROUNI.*

P – Então você teve uma bolsa integral, que depois você não tem que restituir.

FA - *Não tem que custear. A Psicologia eu não precisei.*

P – Essas bolsas são difíceis, não?

FA - *São.*

P – Para obtenção da bolsa você fez algum exame?

FA - *Fiz o ENEM. E aí com a nota do ENEM eu me inscrevi no sistema PROUNI.*

P – Qual seu local de residência? O bairro?

FA - *Parque Peruche.*

P – Até aqui nós fizemos um levantamento de dados de identificação pessoal, falamos um pouco sobre a questão econômica e o trânsito entre o colegial e a faculdade. Sobre sua identidade étnico-racial, como você se considera?

FA - *Negra.*

P – Você sabe me dizer até que nível de escolaridade chegaram os seus avós, maternos e paternos?

FA - *Nenhum deles estudou. Nem até a quarta série.*

P – Eles não fizeram nem o fundamental então?

FA - *Não, eles não fizeram nem até a quarta série... Meus pais fizeram, mas meus avós não estudaram nada... O que eles sabiam de cálculo era mais por convivência mesmo.*

P – Nunca frequentaram a escola?

FA - *Nunca frequentaram a escola.*

P – Você sabe porquê?

FA - *Porque eles tinham que trabalhar.*

P – Você acha que se eles não tivessem que trabalhar teriam acesso à educação?

FA - *Não. Não tinham acesso porque eles moravam no interior da Bahia. Então eles não teriam acesso à escola.*

P – Tanto os avós maternos quanto os paternos?

FA - *Sim.*

P – E em relação aos seus pais?

FA - *A minha mãe fez até a quarta série. E meu pai frequentou os dois primeiros anos, mas depois disso ele saiu. Foi até a segunda série, terceira série, mas depois disso ele saiu.*

P – O que houve para que eles saíssem da escola?

FA - *A minha mãe foi porque ela tinha que ir para outra cidade para estudar e quando ela conseguiu ir para Salvador, ela foi para trabalhar. E aí a escola... Segundo ela, a patroa dela, queria que ela estudasse, só que para chegar à escola tinha que passar por um bairro perigoso à noite. Ela tinha 17, 18 anos, mas a patroa dela não poderia levar minha mãe... Então não tinha como.*

P – Então neste caso foi uma questão de transporte? Sua mãe morou na casa dessa mulher em Salvador?

FA - *Isso. Ela trabalhava e teria tempo para estudar à noite, só que não tinha como ir à escola sozinha.*

P – Ela provavelmente não tinha registro no trabalho. Tinha?

FA - *Não.*

P – Tem que pensar que essa condição é quase uma condição intermediária, mas que ainda lembra um pouco o regime de escravidão também...

FA - *É.*

P – E seu pai? Estudou até a segunda ou terceira série. O que houve?

FA - *Ele falou que ficava muito irritado na escola, mas porque também o pai dele mandava ele ir trabalhar. E aí ele não conseguia conciliar os dois. Mas se ele tivesse prosseguido, de qualquer forma ele também só estudaria até a quarta série. Meu avô era muito rígido e ficava cobrando trabalho enquanto minha avó deixava ele estudar.*

P – Você observa que a ideologia dominante se estabelece em todas as camadas sociais. O sujeito que está na base sendo explorado fala: - O importante é você trabalhar. Tem o valor do trabalho, da honestidade. De agradar a Deus, fazer a coisa certa... E tem também aqui, o caso da necessidade. A família precisa da ajuda dos filhos. Ainda mais no interior, tem sempre a expectativa de que os filhos venham a ajudar a família... Bom, estou supondo que seus pais se conheceram em Salvador e mudaram para São Paulo, está certo?

FA - *É. Meu pai já estava aqui com um irmão dele há uns dois anos. Aí ele foi para Salvador e conheceu minha mãe lá. Aí eles ficaram juntos e depois minha mãe veio pra cá.*

P – Você disse que tem dois irmãos?

FA - *Tenho dois.*

P – E qual é a escolaridade deles?

FA - *A minha irmã mais velha, ela tem 29 anos e ela é Técnica em Enfermagem. E o meu irmão, ele tem 24 anos, é mais novo e ele é Técnico em Contabilidade e ele tem a graduação em Contabilidade também.*

P – Se você considerar a abolição da escravidão em 1888, de todo este grupo familiar, seu irmão é o primeiro a obter a graduação em nível superior e você é a segunda. Então transgeracionalmente, após a libertação dos escravos, foram três, quatro gerações, até que fosse possível alguém usufruir das vagas de ensino superior. Isso é para você também ter noção do que é a sua conquista e sua formação nessa sucessão transgeracional, ao considerarmos o processo histórico. Então você vê que é uma grande conquista e não é qualquer coisa. Dá pra observar como o recurso econômico limita o acesso, não é? Porque, por um lado não é possível custear e, por outro, é necessário trabalhar para sobreviver. A situação de necessidade que é condizente com quem foi explorado e abandonado à míngua. Mas enfim... Eu não sei se você tem contato com seus colegas do ensino fundamental... Será que você tem noção do que aconteceu com seus colegas negros? Se eles prosseguiram no percurso estudantil... Desse pessoal do fundamental, quantas pessoas chegaram ao nível superior, você tem ideia?

FA - *Dos meus colegas que eu ainda tenho contato do ensino fundamental, é até legal falar sobre isso, porque outro dia eu estava falando: - Ah, mas só alguns fizeram*

faculdade... Mas agora que você perguntou dos negros... Eu acho que tem uma que é Tecnóloga em Informática, porque dos meus colegas... O que cursa Psicologia e outro que cursa Fotografia, eles são brancos... São pouquíssimos. Eu acho que 5 ou 6 amigos fizeram faculdade. E aí tem uma amiga minha que faz Educação Física. Ela não se reconhece como negro, mas pelas características físicas eu considero. E tem o meu amigo que fez Fotografia também, que eu considero, mas não sei como ele se considera.

P – Você tem ideia de quantos alunos havia? Você está falando de dois ou três em relação a quantos?

FA - *Mais de quarenta.*

P – E os seus colegas negros do ensino médio?

FA - *Do ensino médio eu tenho menos contato com eles. Mas pelo que eu sei, uma estava cursando Educação Física...*

P – É a mesma citada antes?

FA - *Não, essa é outra. E tem mais uma que eu sei que fez Arquitetura. Isso é o que eu sei.*

P – Isso em um contingente de quantos alunos?

FA - *Uns quarenta também. Era uma sala bem cheia.*

P – Mas aqui também você não pode precisar se os demais...

FA - *É. Eu não tenho informação. Do ensino médio eu realmente perdi o contato. Mas do ensino fundamental é mais preciso que foram poucos.*

P – E quais foram as maiores dificuldades que você encontrou no seu percurso de formação? No percurso todo, desde lá do fundamental?

FA - *No fundamental... O meu período fundamental eu vejo como um período muito tranquilo, no sentido de as pessoas terem o mesmo tipo de relação. O mesmo tipo de classe financeira... Classe social. Mas eu tinha a cobrança da minha mãe de ter boas notas. Então, minha mãe falava que meu avô queria um filho doutor. Então meu avô investiu muito no irmão da minha mãe, que no final não quis estudar, mas ele só investia nesse filho, meu tio em específico. E aí minha mãe trouxe isso de que a gente precisaria tirar boas notas durante o ensino fundamental e médio, para que isso nos desse uma oportunidade de ter uma faculdade. Então esse era o raciocínio da minha mãe.*

P – Parece que em parte ela estava certa... Por conta do ENEM...

FA - *É. Mas eu sempre tive que manter boas notas. Eu acho que isso... Eu não vejo como uma dificuldade, mas hoje eu vejo que eu mesma me cobre muito mais... Eu tive muito mais cobranças do que seria necessário. Então, eu não podia tirar um oito, tinha que tirar um dez.*

P – E agora que você está no final da faculdade você fica satisfeita se tirar um oito?

FA - *Hoje sim. Há um ano ou dois atrás não... Depende muito do que eu fizer. Eu não fico satisfeita. É por isso que eu acho que é um dano hoje. Porque eu demorei muito para ficar satisfeita com um oito.*

P – Essa foi uma pergunta interventiva. Eu posso falar abertamente porque você tem a mesma formação. Então você está destacando a pressão e de certo modo a obrigação de ter que realizar um projeto anterior, com a cobrança disso que inclusive vem de duas gerações e o peso que isso teve para você. E tem mais?

FA - *Então. No ensino médio... Eu estudei sempre em escola municipal, então fui para uma escola estadual, e o sistema de ensino era muito diferente do que eu estava acostumada. E o ambiente escolar... O meu primeiro ambiente escolar onde eu estudei por oito anos era um ambiente um pouco mais acolhedor e familiar. Todo mundo se conhecia, era uma escola pequena. Os diretores conheciam os pais, então era um contato diferenciado. No ensino médio não. A escola era maior e quando eu entrei, já tinha uma turma grande que estava iniciando o ensino médio, mas que já se conhecia, que sempre estudou lá. Então eu acho que isso foi ruim pra mim. Mas do ensino médio, o que eu lembro que mais me marcou, foi quando eu ia fazer a FUVEST e eu não tinha como pagar um pré-vestibular. Então minha mãe comprou todos os livros de literatura que tinha na lista da FUVEST. Eu fiz a inscrição, aí quando eu não consegui a vaga eu tive um choque grande... Como que eu estudei todos esses anos e agora eu não consigo uma vaga! (pausa). Porque não era o suficiente. Não foi o suficiente. Mesmo minha mãe tentando me animar por conta da colocação, que foi uma colocação boa... tinha quinhentas vagas e eu fiquei em quinhentos e doze. Mas ainda assim eu fiquei frustrada porque eu sempre fui uma das melhores alunas entendeu? Então, pra mim, não conseguir a vaga foi cair na realidade de que não era bem assim.*

P – Na realidade a gente tem um contingente imenso de alunos que vêm de todas as partes, de outras cidades e de outros estados inclusive, para prestar a FUVEST. Então

enfim, quando você tem um bom resultado; ainda mais sabendo que você está concorrendo com indivíduos que tiveram um acesso a uma formação privilegiada, de escolas particulares que provavelmente se inseriram na maior parte dessas vagas; pode tentar outra vez. São indivíduos com quem é difícil concorrer, até porque a educação é um investimento, como qualquer outro bem de consumo, não é? Então esses indivíduos vão ficar com boa parte dessas vagas. Às vezes é necessário persistir e tentar novamente. Às vezes a gente tenta uma primeira vez e fracassa. Serve como um treino. Tem que tentar novamente... Não tem nada que te impeça disso. Se você tivesse tentado outras vezes certamente conseguiria. Parece que quando o negro assume uma colocação, seja na escola, na faculdade ou no trabalho, tem que dar um retorno três vezes maior que outra pessoa. Tem sempre que estar provando que ele é bom. Tem sempre que estar provando que é adequado. Tem sempre que provar que merece estar ali. Talvez sendo uma mulher negra você tenha que provar cinco vezes... Esse é mais um reflexo do racismo. Nessa sua passagem parece que seu resultado foi bom e que foi difícil para você aceitar que às vezes a gente tem que tentar duas ou três vezes para obter o que quer.

FA - *Mas eu não tinha essa opção de estudar por mais tempo, ou de pagar o curso pré-vestibular. Isso que dificultou para mim.*

P – E como seria ir lá, prestar e ser reprovada de novo?

FA - *Seria frustrante também... Eu fiquei com o pensamento de que se eu tivesse um curso pré-vestibular eu teria uma chance maior, porque sem o pré-vestibular eu consegui uma colocação razoável, então, com o pré-vestibular a probabilidade teria sido maior.*

P – Bom, faltou eu perguntar sobre as dificuldades de formação durante a faculdade, no nível superior.

FA - *No nível superior eu acho que foi a dificuldade mais gritante, porque tinha grandes diferenças. Eu estudo em uma faculdade no Tatuapé e a maior parte dos alunos que frequentam a faculdade vem daquela região. Então sempre que a gente conversava sobre a educação, qualquer coisa relacionada ao ensino dos pais, ao estudo dos pais, à profissão dos pais, a grande maioria da minha sala tinha pais com nível superior, ou pelo menos técnico. Então para eles parecia uma coisa automática ir para a faculdade, sabe? - Eu vou e nunca ninguém me cobrou. Porque é como se fosse automático a*

peessoa chegar lá. Então não foi preciso ter essa cobrança e essa diferença... Como no meu caso, eu sou bolsista então eu não posso ter DPs. Eu poderia pegar duas DPs durante o curso, mas a partir da terceira você perde a bolsa e não tem o que fazer. Então eu teria que de fato estudar direito para conseguir passar e não pegar DPs, porque poderia ter no máximo três. Então já tinha uma pressão sobre a forma de comprometimento. Minha forma de comprometimento teria que ser diferente. E eu via várias pessoas dizendo: - “Esta matéria é difícil... Deixa quieto! Vamos fazer DP.”. A pessoa nem fazia NP2 (Prova de – Conhecimentos de conclusão do semestre) porque é automático para ela. Ela teria dinheiro para cursar uma DP e isso aparentemente não acarretaria, digamos, nenhum dano para ela... Para mim acarreta (risos), mas para a pessoa não. A pessoa achava que não. Achava que era mais fácil fazer uma DP do que fazer a prova do professor, porque a prova era difícil. Então você vai percebendo que a realidade é diferente... Nas aulas de Psicologia Social, na matéria de Relações Étnico-raciais e Negros... A gente tinha que discutir sobre cotas, a gente tinha que discutir sobre relações de poder. Então alguns discursos eram diferentes, conforme a realidade da pessoa, claro. Mas para mim aparecia de modo muito gritante, sabe? De quanto eu era diferente de uma maioria. Em uma sala que tinha inicialmente cento e vinte alunos... que depois diminuiu, mas que tinha inicialmente cento e vinte alunos. A gente vai vendo como cada um pensa. E de como eles não estão ligando para as relações de poder. Não estão ligando para o preconceito. Porque aquilo não os atinge, né?

P – E que tipo de impacto isso causa em você? Isso tudo que você está descrevendo?

FA - *De que eu tenho que me esforçar o tempo inteiro. Isso acaba sendo um pouco cansativo, sabe? Por exemplo, eu me considero razoavelmente inteligente, então eu tenho que tentar o tempo inteiro demonstrar inteligência, demonstrar capacidade, demonstrar uma série de coisas... Que eu sou qualificada, sendo que algumas pessoas talvez tivessem esse reconhecimento, sem a necessidade de mostrar sequer um terço do que eu tenho que mostrar. Eu acho que essa relação, esse contato na graduação me deu esse impacto, às vezes de solidão. De olhar uma sala e pensar: - “Poxa, eu estou aqui sozinha, será? Pensando nisso, lutando por isso?”. Porque de fato, eu acho que fazer uma graduação e conseguir chegar assim, perto do fim... Finalizar uma graduação é uma coisa muito grande para mim, de acordo com meus valores, de acordo com meu*

posicionamento social. Mas assim... Isso não impacta nas outras pessoas, sabe? Elas não percebem isso. Ou impacta, mas elas tentam se distanciar nesse sentido. Em meus grupos de amigos, eu tive que mostrar pra eles o quanto que eu estar no lugar que eu estou hoje é importante... É uma coisa grande. É uma coisa grandiosa. Porque eles não conseguiam ver, até o momento em que eu consegui mostrar para eles.

P – Para quem está ouvindo de fora o que você está dizendo, parece que é como se você entrasse em um meio onde as pessoas que estão ali pertencem àquele lugar e você é como que uma estrangeira ali dentro. Mais uma vez recai na questão que parece bem comum para negros que entram nesse espaço e transportam isso para espaços de trabalho também, de ter que mostrar excelência o tempo inteiro. Parece mesmo um pouco desgastante. Cria um desconforto, como se você estivesse fora do seu lugar... Quando a partir do momento que você está ali, aquele lugar também é seu e isso serve de premissa também para todos seus descendentes. O espaço que você conquista já não é só seu. Eu poderia perguntar, se você tivesse filhos, que nível de formação você gostaria que eles tivessem?

FA - *Superior.*

P – Para os seus filhos, o trânsito no mesmo espaço passa a ser naturalizado também. Mas o espaço teve que ser conquistado. Alguém teve que entrar lá. Dessa sala que você mencionou com cento e vinte alunos, quantos negros havia?

FA - *Que se reconhecem como negros? Ou pode contar os que se dizem pardos também?*

P – Pode calcular conforme você quiser.

FA - *Acho que uns 5, 6.*

P – Agora que você está se formando no nível superior, isso apresenta perspectiva de aumento nos seus ganhos? No seu rendimento?

FA - *Sim. Talvez pela escolha do curso demore um pouco. Mas me dá. É que eu nunca tive a pretensão de ficar rica, mas de ter uma situação estável. Nunca almejei ser preciso ganhar super bem... Eu prefiro ter qualidade de vida e um controle financeiro.*

P – A tendência agora, depois de formada, é que em qualquer colocação você ganhe mais do que ganharia apenas com o nível do colegial?

FA - *Espera-se (risos).*

P – Bom, agora vem o drama da entrada no mercado de trabalho...

FA - *É desesperador.*

P – Bom, não sei se você se lembra na sua história educacional, se ocorreram situações de racismo com você. Ou com algum colega. Alguma coisa que tenha sido mais gritante...

FA - *Tinha amigos que têm um tom de pele mais escuro do que o meu e eles eram chamados de macacos... É uma coisa que eu sempre percebi é em relação a este contato dos meninos com as meninas. Os meninos sempre preferiam as meninas brancas com o cabelo liso. Era a preferência. Eu acho que é de fato racismo. Isso porque a mulher bonita é esse modelo europeu, e a gente não tinha esse modelo, então, quanto mais o cabelo era crespo, mais zoada a menina era. Mais ignorada a menina era na escola. Isso sempre foi evidente. E se a menina fosse loira, ela poderia não ter traços bonitos, mas ela era mais bonita para os meninos. Todos os meninos ficavam atrás dela. Isso é uma coisa que sempre apareceu.*

P – No caso dessas meninas negras, elas ficavam meio de canto...

FA - *É. Ou elas ficavam agressivas, ou ignoravam e ficavam meio cabisbaixas.*

P – Então em termos de situações de racismo na escola...

FA - *Eu não percebia muito comigo. Porque, por exemplo, o meu cabelo... Eu não tinha a noção de racismo que eu tenho hoje, mas como meu cabelo tem cachos, meu cabelo é um cabelo bonito. Agora se meu cabelo não fizesse o cacho... então aquela menina que tem o cabelo crespo e não fazia o cacho, era do cabelo duro. Cabelo de Assolan (referência a marca de palha de aço). Então tinha vários apelidos. O meu, eles até cantavam: - “Eu nasci com o cabelo enroladinho...”... Aquela musiquinha do comercial. – “Aí que lindo seu cabelo!”. Então assim, eu ainda tinha uma escolha de onde eu queria transitar ali. Mas se não fosse isso, se fosse o contrário, era bem penoso.*

P – O que você está dizendo é que quanto maior for o fenótipo negro, maior o preconceito? Se o cara é mais escuro, maior a incidência do preconceito sobre ele. E se o traço estiver amenizado, se o negro tiver pele mais clara, incide menos o preconceito sobre ele?

FA - *Sim. E o cabelo também faz muita diferença... Eu tive dois amigos que eram negros, só que o cabelo deles era liso. E o nariz deles também não era tão achatado,*

sabe? Então eles não se encaixavam... Era um outro traço que os meninos não tratavam como negro, como macaco, sabe? Porque quanto mais traços negros você tinha, mais discriminado você era.

P – É natural as pessoas tentarem escapar da situação de discriminação e de preconceito. Então no caso dos meninos, se namoram com uma loira ficam com um troféu, ou um símbolo de transição social.

FA - *Na família da minha avó eles falam que é para limpar a família. Que deveria casar com um branco para limpar a família.*

P – Uma forma de preconceito...

FA - *É. Não é pesado isso?!*

P – Dá a impressão de que o negro é sujo, não é?

FA - *Sim. Eu já tive um namorado negro que as minhas tias tratavam mal. E quando eu tive um namorado branco ele foi inicialmente tratado bem. Mas aí descobriram que ele era pobre (risos) e já não foi tão legal assim. Ele deixou de ser interessante.*

P – Bom... E especificamente com você, teve alguma situação mais marcante?

FA - *Sim. Porque no fundamental eu ainda não conseguia muito bem entender. Perceber. Eu comecei a me atentar de fato depois dessa matéria na faculdade, que foi Relações Étnico-raciais e Afrodescendentes. Então antes disso eu conseguia compreender, por exemplo, que o fato de ser pobre me priva de certas coisas. Mas depois na faculdade eu consegui perceber... Eu passei por um período de transição. Eu alisava o cabelo e passei a deixar o cabelo crescer. Então nesse período na sala de aula, teve pessoas que faziam comentários. Que riam. Eu pensava: - “Deve ser coisa da minha cabeça.”. E aí outras pessoas, meus amigos, também perceberam isso e eu acabava ficando um pouco irritada. Eu acabava indo de trança e de coque. Porque eu tinha o cabelo alisado, eu cuidava muito do meu cabelo, mas pra mim ficar com o cabelo assim meio a meio: metade branco, metade negro, fazia muito mal pra mim... Mexia muito com a minha autoestima. É horrível. Aí eu chegava na faculdade e ouvia esse tipo de comentários dentro da sala de aula. Aí no semestre seguinte, quando eu deixei o cabelo enrolado, totalmente afro, as mesmas pessoas que estavam falando mal vieram falar que estava bonito o meu cabelo. Isso foi uma coisa que eu comecei a perceber. E outra coisa que eu comecei a perceber é que eles não esperam que eu tenha o*

posicionamento que eu costumo ter. Então, assim... Eles não esperam que você seja inteligente, não esperam que você saiba determinados assuntos. É esperado... Por exemplo, eu tenho dois amigos brancos, e eles falaram para uma outra amiga branca: - “Eu achei que você estivesse por dentro, que você fosse mais engajada com esses assuntos de questões raciais.”... E ela respondeu: - “Não é a F. que está.”. Ou seja, eles não esperavam que eu tivesse determinado conhecimento.

P – E tem algum tipo de impacto psicológico, afetivo, que essas situações tenham produzido sobre você? Eu vi algumas coisas aqui... Sobre perfeccionismo, auto exigência, que eu entendo como um modo de impacto...

FA - *Competição. Eu fiquei competitiva e também em algumas situações, insegura. De eu pensar que eu posso, por exemplo, ir para uma vaga e o fenótipo de uma outra pessoa ser mais agradável que o meu. E a questão da beleza. Eu fiquei muito tempo na minha vida sem me achar bonita. Então eu pensava: - “Eu não sou a pessoa mais feia do mundo, mas também não sou bonita.”. Porque eu tinha dificuldade de reconhecer os meus traços como bonitos. A beleza dos meus traços. Eu achava minha boca grande demais, então não sorria. Esse tipo de coisa sabe?*

P – É um tipo de preconceito introjetado mesmo...

FA - *Sim.*

P – E agora que você está na proximidade de se formar, sua formatura exerce algum tipo de impacto sobre você?

FA - *Exerce. Em perceber que eu posso conseguir superar parte de um sistema que vem oprimindo o negro faz tempo. Eu acho que é de fato uma grande conquista sim. É minha, mas acho que é uma representação daquilo que a gente pode ter. Por mais que seja difícil e por mais que o sistema se imponha para que as coisas continuem assim.*

P – Você se sente mais orgulhosa? Mais segura?

FA - *Sinto. Mais segura. As coisas são ainda meio incertas, mas eu acho que você não ter a certeza se você vai conseguir completar a graduação... Porque para a família do meu pai, filho de pobre não faz faculdade. Eles não falam muito em questões raciais. Até porque meu pai é branco... É descendente de africanos, mas tem os traços brancos, o fenótipo dele é branco.*

P – Você sabe que na discussão sobre cotas, uma das polêmicas é sobre o fato de que um aluno que vem do sistema público e ingressa por cotas, depois não vai conseguir acompanhar o ritmo dos outros alunos. Você sentiu isso?

FA - *Comparando minha educação com a de pessoas que tiveram melhores oportunidades, inicialmente eu achei que minha escrita não era tão boa quanto poderia ser, então foi uma coisa que eu tive que correr atrás, mas no restante, na compreensão e interpretação, eu acho que foi bem tranquilo. Eu não senti dificuldade. Foi mais na produção de textos. Na produção de textos que eu tinha alguma dificuldade em me colocar. Então eu conseguia falar corretamente, mas na hora de escrever eu escrevia de forma picada, sabe? Como se eu não tivesse terminado o meu raciocínio. Então eu tive que fazer alguns exercícios e conversar com algumas professoras. Uma professora em especial me ajudou. Porque isso aparecia nas provas dissertativas, então eu acabava perdendo algum ponto nas provas dissertativas. Então quando eu consegui identificar isso, eu procurei melhorar. Eu nunca ficava abaixo da média, mas tive que melhorar.*

P – Quando você diz abaixo da média, fala da instituição, ou da sua média?

FA - *Abaixo da média da faculdade (risos). Sete. Eu ficava abaixo da minha média, dez (risos).*

P – Bom, a gente já está perto de terminar. A gente pensou um pouco na situação de colegas do ensino médio e do ensino fundamental, que não tiveram oportunidade de acesso ao nível superior. Em relação a isso, porque você conseguiu e os outros não? O que é que você teve que eles não tiveram?

FA - *Eu acho que eu tive os valores de minha mãe, que acabou contagiando o meu pai. Porque esse não era um valor do meu pai, mas ele comprou. E eles até hoje se matam muito trabalhando para que eu possa concluir a faculdade, quer eu precise trabalhar ou não. Então eu acho que essa foi uma diferença, eu tive pais que além de dar o incentivo, deram uma estrutura financeira... Eu acho que a estrutura financeira é uma das coisas que mais atrapalham as pessoas para concluir o ensino médio, ou até mesmo chegar a uma graduação. E eu peguei esses valores para mim. Esses valores fizeram muito sentido, de que eu poderia ser... Eu poderia alcançar alguns objetivos. Porque não adianta só eles me incentivarem... Porque eu tive na família pessoas que tiveram a*

mesma condição financeira... O mesmo incentivo... Só que eu comprei isso como um valor meu. Como algo que tinha sentido. Então assim, eu tinha que me esforçar para estudar, mas eu gostava de ir para a escola. Então isso fazia muito sentido para mim, porque eu queria fazer uma faculdade. Porque eu quero fazer um mestrado. Porque eu quero fazer um doutorado. Então assim, o mestrado e o doutorado não é algo que meus pais exigiam de mim, a faculdade talvez sim... É algo que pra mim faz sentido: continuar estudando, continuar adquirindo conhecimento, porque conhecimento é algo que ninguém vai te tirar. Então faz parte de minha identidade. De certa forma tudo que eu conheço, tudo que eu me aproprio é meu.

P – Isso te realiza então?

FA - *Me realiza.*

P – Você destacou os fatores da família então, da estrutura, do incentivo e do desejo da sua mãe. Talvez ela própria tivesse um desejo para si, então em uma situação na qual não é possível realizar ela transfere...

FA - *A minha avó tinha isso. Que ela queria estudar, mas parece que naquela época eram as freiras que tinham que te levar para estudar, alguma coisa assim. E os pais dela não deixaram ela ir. Dizem que quando minha mãe foi para Salvador, eles deixaram ela ir justamente porque os pais de minha avó negaram isso para ela. Só que minha mãe também não teve oportunidade de estudar. Então na minha casa sempre funcionou assim: Vocês vão estudar. Não exijo nada de vocês. Só boas notas. Vocês não vão trabalhar, só tem que estudar.*

P – Bom, eu acho que da minha parte acabou aqui. Considerando o tema da pesquisa tem alguma coisa que você gostaria de falar? De adicionar?

FA - *Eu vejo que a questão da formação, do sucesso no nível superior, que eu espero de fato depois continuar tendo quando de fato for a campo como psicóloga, eu acho que está ligado muito ao sentido que eu dei pra isso, sabe? Eu não vejo a formação... É uma coisa que eu até discuti esses dias com uma colega... Eu falei: - “Gente, a gente está em um evento, a gente pode fazer contatos, né? Criar um network. Vai trabalhando que através dos contatos você consegue ser alguma referência para aquela pessoa.”. Aí essa minha amiga falou assim: - “Eu não consigo me vender... Fazer esse contato como você faz.”. E uma outra amiga também falou isso. Eu falei: - “Gente, eu não sei como*

é pra vocês, mas a formação pra mim faz parte da minha identidade.”. Então assim, eu não estou me formando só porque eu preciso de uma formação. Isso pra mim é muito mais amplo. Então eu estou me formando, eu estou quebrando paradigmas, eu estou entrando em um caminho novo, talvez principalmente pra minha família... Porque é diferente você vir de uma família onde sua mãe é neuropsicóloga... Eu tenho um colega que a mãe é neuropsicóloga, então ele já sabe mais ou menos para onde vai, e eu antes nem sabia o que era Psicologia... Eu escolhi Nutrição porque eu nem sabia que existia Psicologia.

P – Mas se você perguntar para seu amigo sobre os pais e avós da mãe neuropsicóloga, você vai observar que talvez não vai muito longe essa referência de formação.

FA - *Não... Mas já tem uma geração. Então se meus pais soubessem, eles me ajudariam. Por exemplo, eu tinha lição de casa, minha mãe estudou até a quarta série, ela não sabia me ensinar. Não podia me ajudar. Então, se eu não soubesse, tinha que pedir para alguém me ensinar. Mas acho que isso deles não sabem, dava para mim e meus irmãos, a necessidade de saber. Acho que tem essa diferença. Então quando não sabia... Igual, com matemática a gente tinha um tio que sempre sabia, então a gente ia com um caderno e ele repassava o exercício e corrigia. Meu tio é o irmão mais novo do meu pai, ele tem o ensino médio. Então ele passava os exercícios pra gente e no outro dia ele voltava e corrigia esses exercícios de matemática.*

P – Ou seja, ele participou um pouco desse processo, além do seu pai e da sua mãe...

FA - *Sim. Eu tive tios que podiam... Igual, uma tia minha me ensinou a ler. Eu estava no pré-zinho ainda, quando eu cheguei no primeiro ano eu já sabia ler. Então tem essas diferenças... que a gente tinha que ir buscar. Ir atrás. Buscando... Buscando... E se minha mãe tivesse o nível superior, eu acho que seria bem mais fácil para mim chegar hoje em uma faculdade, sabe?*

P – É o que você vai poder oferecer para próxima geração...

FA - *Eu fui em uma entrevista pra JBS, foram três etapas. Aí na primeira etapa tinha um pessoal também, para outras vagas de estagiário, só que eles perguntavam: - “E aí, qual a formação dos seus pais?”. Eles já tinham uma certeza que meus pais eram formados em alguma coisa. Essas são perguntas que se repetem muito nas entrevistas. E tem também uma interpretação minha, baseada nos comentários que meus pais*

ouvem: - “Nossa! Seu filho faz faculdade? Parabéns!”. Então, assim, eles ficam felizes de receber este elogio. Porque as pessoas sempre elogiam eles, por terem filhos que conseguiram chegar no ensino superior, ou que estejam próximos de finalizar.

P – Ou seja, eles sentem orgulho.

FA - *Sim. Mas pra mim também é uma forma das pessoas se surpreenderem. Porque as pessoas se surpreendem? Porque meu pai é pedreiro?*

P – É o inverso da sensação de deslocamento na sua sala.

FA - *É algo novo. Mas seria melhor se não tivesse isso, não é?*

P – Talvez mais pra frente... Agora que você está quase formada você acha então que as pessoas te respeitam mais por isso?

FA - *Talvez. Tem que esperar mais pra ver. Mas eu acho que talvez tenha sim.*

P – Bom, a gente vê que sua formação tem também uma importância para o grupo familiar e do mesmo modo que fortalece você, talvez também fortaleça seus pais, afinal tem o esforço deles também, então é uma conquista da qual eles se sentem participantes, não é?

FA - *Meu pai fica muito orgulhoso. Na formatura do meu irmão ele passou mal. A pressão dele subiu. Aí minha mãe falou pra ele: - “Para de ser besta, você está passando mal!”. Aí minha avó falou assim: - “Não é todo dia que se forma um filho de negro e pedreiro, né?”. A mãe da minha mãe falou para ela. Aí minha mãe ficou quieta assim, pensando... Mas meu pai fica bem orgulhoso sim. Eu só tento explicar para minha mãe, que não é porque eu consegui isso, que tem que desmerecer os que não conseguiram. Acho que isso é uma coisa que me incomoda muito. Não tem que desmerecer as outras pessoas que não conseguiram nem o ensino médio, sabe? Então, por exemplo, o que me incomoda de ver um negro em ascensão é o fato das pessoas pegarem isso, não como uma coisa positiva: - “Olha! Estão em ascensão.”. E sim para usar contra os outros negros que não conseguiram. Então, por exemplo: - “Você não se esforçou o suficiente! Olha Fulano!”. (Pausa). Eu acho que é isso.*

P – Muito bem! Obrigado. Foi muito bom. Eu vou desligar aqui.

Transcrição da Entrevista com A. E. S. (A) e C. A. R. E. S. (C)¹³

Esposa, 33 e Marido, 38 anos

04/11/2017

P (pesquisador) - Então. Hoje, dia 04 de novembro de 2017, estamos conversando para pensarmos juntos sobre o *Sucesso Escolar de Negros em Território Negro* e para isso eu gostaria de conhecer um pouco da história educacional de vocês. Obrigado pela participação. Como vocês constituem um casal, vamos realizar esta entrevista com os dois ao mesmo tempo. Eu vou começar então com um roteiro de identificação, que inicia pelo nome. Vocês sabem que eu registrarei somente as iniciais de seus nomes.

C (esposa) - *Tá bom.*

P - Quem prefere falar primeiro?

C - Posso começar?

P - Vamos!

C - Nome - C. A. R. E. S.

Idade - 33

Religião - cristã

Local de nascimento - *São José dos Campos*

Profissão - *Professora.*

Data de ingresso na Faculdade - *junho de 2012*

Data da formatura - *junho de 2016 (32 anos)*

Local de residência - *Peruche*

Identidade étnico-racial declarada - *negra*

Identidade étnico-racial dos avós maternos e paternos - *negros*

Grau de escolaridade dos avós maternos e paternos - *negros*

A (marido) – Agora eu!

Nome - A. E. S.

Idade - 38

Religião - cristão

¹³ Tendo essa entrevista sido realizada com o casal, para favorecer a leitura as falas do pesquisador (P) foram grafadas em preto; as falas da esposa (C), em vermelho e as falas do marido (A), em azul.

Local de nascimento - *São Paulo*

Profissão - *Arquiteto*

Data de ingresso na Faculdade - *início de 2012*

Data da formatura - *dezembro de 2016 (37 anos)*

Local de residência - *Peruche*

Identidade étnico-racial declarada - *negro.*

Identidade étnico-racial dos avós maternos - *negros*

Identidade étnico-racial dos avós paternos - *negros*

Grau de escolaridade dos avós maternos - *avó materna 4ª série do ensino fundamental; avô materno tem dúvidas*

C - Então... minha mãe fez este exame, mas meu avô eu tenho dúvidas.

P - E por parte de seu pai? Você lembra?

C - Por parte de meu pai, minha avó tem a quarta série e meu avô é falecido. Eu não sei até quando este meu avô estudou também...

P - E seus pais?

C - A minha mãe concluiu o segundo grau e meu pai a quarta série. Depois ele tirou um diploma falso do segundo grau. Ele não quis estudar.

P - Você sabe o que aconteceu com seus avós para limitar ou impedir o acesso à educação?

C - Trabalho. Tiveram que trabalhar.

P - E seus pais?

C - A minha mãe concluiu o segundo grau e meu pai a quarta série. Depois ele tirou um diploma falso do segundo grau. Ele não quis estudar.

P - Você sabe o que aconteceu com seus avós para limitar ou impedir o acesso à educação?

C - Trabalho. Tiveram que trabalhar.

P - E seus pais? Eles avançaram, mas o que houve para limitar o acesso?

C - Meu pai foi morar sozinho com 15 anos, então ele tinha que se sustentar. E minha mãe pode estudar um pouco mais por causa do meu avô. Ela era a única menina, então pode estudar um pouco mais.

P - Então já tinha na família um interesse pelo estudo. Se seu avô apoia sua mãe para estudar, esse já era um projeto, talvez importante para ele mesmo.

C - *É... como eles são desse período pós-ditadura, precisava ter alguma escolaridade para entrar nas fábricas... precisava ter. Tinham oportunidades para entrar nas fábricas... Minha mãe trabalhou em fábricas... São José é uma cidade de fábricas. Meus tios..., todo mundo trabalhou em fábricas.*

P - A família inteira encontrava emprego nas fábricas então?

A - *Totalmente. Embraer, GM...*

C - *Meu tio que me criou e meu avô são da GM, minha mãe foi da Panasonic. Meus outros dois tios trabalham na Johnson.*

P - E você, A.? Você se lembra dos seus avós?

A - *Olha, por parte de mãe eu não conheci nenhum dos dois. Do meu avô eu nunca vi uma foto dele. Da minha avó eu vi, ela era clara, não era negra. Isso passou um pouco para minha mãe, e também para a C. (filha do casal), que é meio clarinha. Então você vê que houve um pouco essa mistura. O meu avô eu não sei, nunca vi uma foto dele, mas escolaridade eu acho que ele não tinha. Eu nunca ouvi minha mãe falando algo assim. E por parte de pai, eu também não conheci o meu avô, só por fotos. Ele era negro, ele era bem parecido comigo e a minha avó eu conheci, ela era negra, só que ambos, eu acho, não tiveram escolaridade. Tenho quase certeza. Minha avó viveu em uma época bem difícil. A avó dela tinha sido escrava, já a mãe dela não pegou o período da escravidão. Eles não tinham escolaridade.*

P - E seus pais?

A - *O meu pai fez até a quarta série e a minha mãe também. Minha mãe também trabalhou em fábricas, quando ela era mais nova, depois ela foi para faxina, porque meu pai não gostava que ela trabalhasse fora. O meu pai trabalhou na Varig também, depois ficou desempregado e não conseguiu emprego de novo, até falecer.*

P - Você tem ideia do que levou seus avós a não terem acesso à escola?

A - *Eu acredito que a necessidade de trabalho e não sei se eles tinham tanta oportunidade como a gente tem hoje. Acredito que não tenham tido oportunidades. Não era tão incentivado. E parece que lá atrás, escrever era uma coisa sem importância, não tinha uma finalidade, não era para nossa classe.*

P - E os seus pais?

A - *Os meus pais... foi por necessidade de trabalho. Minha mãe veio do Recife bem nova, com 17 anos. Ela veio sozinha do Recife, acabou conhecendo o meu pai e eles se casaram...*

P - Corajosa ela.

A - *Corajosíssima, cara. E o meu pai... eu acredito que foi mais por ele não querer mesmo. Ele já tinha a casa própria no Peruche desde aquela época e ele tinha uma estrutura. Eu acho que meu pai, talvez, não quis seguir adiante. Não sei se teve falta de oportunidade.*

P - Em algumas épocas as pessoas concluíam a quarta série e achavam que já estava bom e suficiente assim.

A - *Tem essa coisa da época também. Ele foi até onde era suficiente.*

P - De qualquer modo até aqui, na história de ambos, a gente vê uma coisa parecida. A falta de oportunidades dos avós e a necessidade de gerar renda. Essa realidade parece que melhora um pouco na geração dos pais, com aumento das oportunidades de acesso à educação, embora ainda difícil de usufruir devido à necessidade de gerar renda. E agora vocês, na terceira geração, conseguiram chegar ao nível acadêmico. Isso deve ter relação com o aumento de vagas e de oportunidades, mas imagino que vocês também devem ter tido algo além, em termos de estrutura de apoio e condições econômicas. Em relação aos seus irmãos, se for possível, você me diz qual a identidade étnico-racial e o grau de escolaridade deles?

C - *Sobre os meus irmãos, por parte de pai e mãe eu tenho uma única irmã mais velha, ela é negra. É para focar no ensino universitário?*

P - Não, até onde ela chegou.

C - *Até o segundo grau. Ela tem 27 anos e tem o segundo grau. Porém por parte de pai, eu tenho outros irmãos... Se não me engano eu tenho 5 irmãos, mas não os conheço. Eles são negros, mas não os conheço para saber até que ponto eles estudaram. Eu tenho uma irmã em Lorena, que tem ensino superior, os outros eu não sei te dizer.*

P - Então você não tem contato com esse grupo.

C - *Eu sei da existência por ter fuçado, mas a gente não tem contato não.*

P - E você, A.?

A - *Eu tenho dois irmãos. Um deles faleceu, o mais velho. E o do meio tem o segundo grau completo.*

P - Deixa eu te perguntar... Tem uma incidência alta de falecimentos na sua família. Você tem avós que não conheceu?

A - *Não.*

P - E você sabe o que levou ao falecimento de tantos parentes?

A - *Eu acho que um avô teve um derrame, ou foi questão cardíaca também?*

C - *Todos foram (acometidos de problemas cardíacos), menos seu irmão.*

A - *Meu pai e minha mãe... É. Minha mãe e meu pai. Meu avô também por parte de pai, mas minha avó não, ela morreu bem velhinha.*

P - Você perdeu ambos os pais?

A - *Perdi. Perdi os dois e meu irmão também. Meu irmão mais velho.*

P - Que houve com ele?

A - *Um acidente de carro, em 2003.*

P - Muitas perdas, né?

A - *É sim... O meu irmão chegou até a estudar na USP. Ele entrou em Física, mas parou antes do fim do curso. Foi pela necessidade de trabalho também.*

P - Deve ter deixado filhos...

A - *Um menininho. Quando ele faleceu o menino tinha dois meses de idade.*

P - Nesse caso a gente não entende se houve um componente genético para os problemas cardíacos ou se as pessoas tiveram que suportar muita pressão, de uma vida muito dura, vida em que as pessoas se desgastam mais e se preocupam mais, mas as condições cardíacas é bom você avaliar e cuidar em você...

A - *Com certeza! Eu já me cuido.*

P - O importante aqui é acompanhar desde cedo mesmo, está certo. Agora vamos à pergunta seguinte: os colegas de vocês, do ensino fundamental e médio, vocês lembram, ou têm ideia de quantos chegaram ao nível superior de ensino?

C - *Eu fiz magistério. Então, quase todos chegaram. Da minha turma acho que só umas duas não conseguiram. Mas todas as outras... tem coordenadoras, tem diretoras, todas engajadas, professoras... Todo mundo está engajado. Só a K. e a P. que não se inseriram e foi mais por escolha própria. Uma dela quis ser dona de casa.*

P - É que eu estou fazendo o levantamento de acesso, pelo histórico dos ancestrais e depois pelas laterais, pensando nos irmãos e colegas, pra gente ter noção de como foram as oportunidades de educação ao longo do tempo e saber um pouco mais do que vem acontecendo agora. Você se lembra, A., do pessoal que estudou com você no fundamental, ou no médio?

A - *Cara, eu me lembro de poucos... um dos que eu lembro foi internado por causa de drogas, que era negro também. Eu gostaria de ajudar, mas cara eu não lembro, a gente perde totalmente o contato. Eu não vou me lembrar não.*

P - E durante o percurso de formação de vocês, quais foram as maiores dificuldades que vocês encontraram para essa meta de formação?

A - *Durante todo o período? Ou só na faculdade?*

P - Se lembrar, durante todo o período. Pode pensar em toda sua história.

C - *Na verdade eu fui fazer Magistério para poder ganhar dinheiro. Porque na minha família, por ser todo mundo de fábrica, ao sair da escola você tinha que arrumar um emprego. Tinha que trabalhar de todo jeito. Aí eu descobri que com o Magistério eu iria ganhar dinheiro pra estudar. A minha prima fez logo na sequência, então eu pensei, eu vou fazer também. Eu não tinha emprego.*

A - *Eles ofereciam uma bolsa.*

C - *É, a gente ganhava uma bolsa para estudar. Era muito pouco... acho que era cento e oitenta reais que a gente ganhava se não faltasse. E isso ajudou.*

P - E na universidade?

C - *Pra universidade inicialmente eu fiz FIES, depois eu prestei o PROUNI e passei para o PROUNI.*

P - Se não houvesse esses programas você acha que seu acesso seria inviável?

C - *Sim.*

P - Ou seja, o fator econômico ainda impede o acesso?

A - *Isso.*

C - *Sim. Até porque nós dois fizemos a graduação depois de já casados.*

P - Essa é a realidade que eu tenho testemunhado. O principal fator de exclusão dos negros e as principais dificuldades de acesso aos bancos escolares é a pressão econômica, a necessidade de trabalhar e gerar renda por um lado e, eventualmente, a

necessidade de dispor de recursos para este investimento ao longo do curso. Estou vendo que os programas ampliaram oportunidades... Parece que o FIES por algumas dificuldades já vem reduzindo o número de financiamentos...

A - Reduziu bem, quase acabou já.

P - Agora, se o FIES está reduzindo o número de financiamentos... Então, quando o Estado propõe um programa interessante para promoção de alguma mobilidade de mercado, logo na sequência o programa esbarra em outras dificuldades...

A - Foi isso que eu falei lá atrás. Logo que surgiu o FIES eu falei: “- Cara vamos entrar, porque uma hora isso vai acabar.”

P - E pra você, A.? Quais foram as dificuldades encontradas nesse processo?

A - Cara, eu vou falar pra você. Foi muito difícil porque a gente já tinha uma idade e também pela questão de ter filha, ter esposa, é bem difícil pra você encarar. E o facilitador foi o programa de acesso. Quando eu fui prestar eu fiz o ENEN, e então me inscrevi na faculdade para ter 50 ou 100% de bolsa. Aí quando me chamaram na faculdade me liberaram uma bolsa de 50%, mas mesmo assim eu achei que não ia dar para cursar pagando, ia ficar muito apertado. Logo depois chamaram para 100% mas eu estava dois nomes atrás das vagas de bolsa 100%. Foi aí que eu entrei pelo PROUNI.

P - Teve algum tempo de lapso entre o colegial e a faculdade?

C - Teve quase dez anos. Eu me formei em 2002 no Magistério.

P - E o que dificultou o acesso durante esses dez anos?

C - Quando terminei o colegial, eu fiz Publicidade durante três anos, mas eu não consegui...

A - Não conseguiu pagar...

C - Não consegui... eu tive que trabalhar. E era bem complicado o acesso à faculdade em São José dos Campos. Era muito longe. E eu nem tranquei... tanto que a faculdade me processou. Pegou meu nome, meu salário... foi uma confusão. Aí depois disso nós engravidamos, eu tive a L. e aí não deu mais.

P - E porque você retomou isso dez anos depois? Você guardou essa vontade dez anos?

C - Inicialmente foi porque o A. conseguiu ingressar com a bolsa de 100%, então nós pensamos, como não vai ter que pagar a dele, eu vou fazer, porque eu tinha 50% de

FIES, e os outros 50% a empresa que eu trabalhava pagaria. Então a gente pensou que agora ia dar... eu quis aproveitar o momento financeiro.

P - Quer dizer, um limitador econômico, que também dificulta o acesso físico à faculdade, a materiais, equipamentos... porque depois que se ingressa na faculdade surgem outras necessidades, precisa dos livros, transporte, computador...

C - É.

P - Gente, e agora? Vocês estão formados. A formatura de vocês apresenta perspectiva de aumento dos ganhos econômicos?

C – *Eu, desde formada no Magistério, fiquei algum tempo atuando nessas escolas particulares, mas o meu foco era o funcionalismo público. Quando eu estava no sexto semestre da Graduação eu prestei concurso e estou para ser chamada. Além desse eu prestei um outro concurso também.*

P - Parece ter ampliado as perspectivas, teria melhorado também a condição econômica?

C - *Melhorou.*

P - E você, A.? Sua formação apresenta possibilidade de aumento dos ganhos?

A - *Sim, cara, e outra coisa que eu percebi depois que me formei, foi que você com o diploma na mão, consegue demonstrar no papel. Eu já trabalhava na área, mas com o diploma é outra coisa. Mas melhorou sim, cara. Eu fiquei desempregado um pouco depois de me formar, que eu me formei no ano passado. E aí eu tentei uma coisa por fora, não deu certo e eu me inscrevi na Catho (site de divulgação de currículos), e em uma semana eu fui indicado para um trabalho. Mais perto daqui... então foi muito importante. Inclusive porque antes eu tinha trabalhos que apareciam por fora, mas que eu não podia fazer.*

P - Você está trabalhando com o que, A.?

A - *Estou trabalhando com análise de projetos arquitetônicos. Estou trabalhando como analista de projetos, mas às vezes eu faço uns projetos no Autocad também... Mas assim, você vê que aumenta sua capacidade de concorrer. Quando você não tem o diploma, por mais que você seja capaz de fazer, você não tem como provar, então você passa a ter uma perspectiva melhor.*

P - Bom. Uma vez que vocês estão formados, que nível de formação vocês gostariam de oferecer para a L. (filha do casal)?

C - Menos do que a gente não dá! (risos)

A - A gente tem bastante sonhos para a L. sim...

C - Pode até ser que vire uma pressão. Mas a gente tenta não pressionar.

P - Tem uma coisa que já faz diferença. Se eu estou estudando em casa e meus avós não tiveram acesso, se eu preciso de uma ajuda eles não têm como ajudar. E também, no caso de vocês, quando entraram no curso de graduação vocês foram os primeiros. Não tinha uma referência anterior. Parece que para algumas pessoas o estar na sala da faculdade é alguma coisa automática, natural, que vem de pai para filho... Quando a pessoa alcança aquela idade, ela vai pra faculdade... Enquanto para um pioneiro é mais difícil, é um ambiente totalmente novo. Já no caso da L. ela vai ter agora dois referenciais. Dois referenciais que podem dar todo apoio ao desenvolvimento dela...

A - É verdade.

P - Se pensar, o esforço de vocês rompe com uma história de gerações e desde lá da história da escravidão, vocês são os primeiros que conseguiram romper com muitos anos de falta de acesso ao ensino. Para a L. esse caminho já fica mais fácil, até pelo fato de ela ter em casa um referencial.

C - É, agora ficou muito claro pra gente que a profissão... minha mãe tinha profissão, meu pai tinha profissão, mas quando não é documentado, você acaba sendo explorado, ficando em uma situação não tão justa. Tem pessoas que tem conhecimentos... o A. antes da graduação, já sabia um monte de coisas de Arquitetura, ele já trabalhava muitos anos com isso, mas não tinha o diploma para validar. Então tudo isso não é muito justo. Mas acaba sendo necessário.

P - Entendi. Você podia até fazer um projeto melhor do que alunos recém-formados, mas sem o diploma ficava impedido de exercer. Bom... durante a história educacional de vocês houve alguma manifestação de racismo, diretamente com vocês, ou que vocês tenham observado e que tenham sido mais marcantes para vocês?

C - A história do A. é mais triste...

A - A C. foi perceber o racismo depois de um tempo... ela estudava em uma escola que tinha muitos brancos em São José dos Campos, e eu também, por incrível que pareça. A gente estudava em escola pública, mas mesmo no Peruche, ao menos no Capitão (escola integrante dos aparelhos públicos do Parque Peruche) em si... Tinha a Escola

Ary Barroso, que tinha bastante negros, mas só que no Capitão em si, estudavam muitos brancos e japoneses e, cara, era muito claro para mim, que eu era negro e as outras pessoas eram melhores. Era desde pequeno isso, eu não sei porque. Porque em casa não se falava muito nisso. Eu morava na Rua F., antiga rua F. e eu via que tinha muitos negros ali, mas na escola não tinha. Eu conseguia identificar isso. O negócio era claro e tinha coisas que eu participava e coisas que eu não participava. E os professores, às vezes você sentia... Teve uma coisa que aconteceu e que eu até falei pra C. A C. falou: “Você tem algum problema psicológico em relação a isso, você tem que tratar isso.”. Mas uma vez eu cheguei na sala com o meu caderno, estava bem esculhambado o meu caderno, sem capa, e a professora chegou aos berros, falou: “- Que porcaria é essa? Como que você traz um caderno desses!”. Aí ela pegou e jogou o caderno, cara. Para eu ir pegar no chão. Ela disse: “- Este lixo de caderno!”. E jogou no chão. Para eu ir pegar, para me humilhar na frente de todos. Cara, eu engoli a seco aquilo. Eu fiquei com muita raiva. Tanto que eu falei pra C. Isso foi uma coisa que desencadeou algo muito ruim em mim e eu passei a não gostar muito de gente que aparentava ter uma classe melhor. E gente branca. Eu comecei a ficar com raiva, cara. Foi uma coisa que começou na escola... na escola não dá pra ensinar uma coisa dessas, né, cara? Depois eu melhorei, mas a gente sofria muito, principalmente com os alunos mesmo. Mesmo entre os negros tinha esse negócio. O cara falava: “- Eu sou negro, mas o A. é azul”. Tinha essa coisa aí. É como uma autodefesa: vou criticar o outro, que tem um traço mais forte, para livrar o meu... É algo que hoje eu entendo, mas naquela época... Graças a Deus eu melhorei, eu consegui superar. Isso foi algo muito difícil pra mim. Eu lutei muito com isso aí... A população, as crianças, os próprios adultos... o pessoal da escola, eles não sabem lidar muito bem com isso. E na faculdade também. Você vê que o acesso... Quando você chega na faculdade... Como a C. falou... Eu quando entrei na faculdade já tinha muita experiência, eu já trabalhava com isso. Trabalhei muitos anos com o A., um amigo nosso que é arquiteto também, então eu já cheguei lá com um bom amparo. Eu sabia bastante coisa em relação às pessoas que estavam entrando. E tinha pessoas lá, brancas, com mais dinheiro, que pelo fato de você mostrar que sabia mais ficavam com uma postura: “- Poxa! Como esse cara que é negro pode saber mais que eu?”. E você sentia certo desconforto em relação a isso. Então é algo que você pode

notar. Mas eu lidei de boa com isso. Eu era mais velho e até tentei me diminuir um pouco para não constranger ninguém. Como a gente tem uma cultura cristã a gente tem isso em relação às pessoas... Então achei melhor me diminuir um pouco para as pessoas não se sentirem incomodadas: “Poxa! Aquele cara só quer ficar falando!”. As pessoas às vezes não têm um preparo e se sentem muito diminuídas dentro das universidades, das instituições por aí. É difícil demais, cara.

P - Parece que depois de um tempo as pessoas passam a não acreditar mais nos próprios potenciais e podem até incorporar esse sentimento de inferioridade. É o preconceito que determina uma condição de inferioridade. Quando a gente tem a passagem do respaldo da Religião para o respaldo da Ciência, é interessante observar que as primeiras teorias foram produzidas por brancos, né? E aí surgiram teorias bastante racistas. Uma delas é a Teoria do Déficit Biológico, vocês já ouviram?

C - *Eu sei.*

P - Então, no caso dessa teoria, a gente tem um cientista, dizendo que o negro tem capacidade intelectual inferior à do branco, mas que é mais predisposto para os trabalhos físicos. Ou seja, você vê que a Ciência quando ocupa o lugar da Religião, segue na mesma direção... E depois vem outra teoria, para amenizar o racismo da primeira, a Teoria do Déficit Cultural, que fala de um déficit cultural, compartilhado por indivíduos em situação de pobreza.

C - *E que ainda se usa. Não com esse nome.*

P - É que a educação formal chega toda fundamentada em conhecimentos e valores de um universo branco para impor às crianças e isso rompe com o sentido da educação, não é? Não se parte dos interesses das crianças e daquilo que elas sabem fazer. E outra coisa que vale observar, é que o racismo é um fenômeno que ocorre no meio social. Então. Eu vi um estudo feito com crianças bem pequenas, em idade pré-escolar, um estudo sobre autoconceito, o conceito que as pessoas têm de si. É interessante observar que nesse estudo as crianças entravam na escola com bom autoconceito, todo mundo gostando de si mesmo, todos vendo qualidades em si, mas, nos anos finais da educação pré-escolar, o autoconceito já demonstra estar em declínio. Isso quer dizer o que? Que você coloca sua criança para que ela se socialize, no contato com os outros, e o que ocorre é que o autoconceito dessa criança começa a declinar...

C – Eu, quando comecei a trabalhar na primeira escola, eu falei para o A. Eu disse: “Poxa A.! as crianças desacreditam que eu sou professora.”.

A - É verdade.

C - Eu tive uma aluna, que eu entrei na sala de aula e ela perguntou: “- Você vai ficar com a gente hoje?”. Aí ela veio, me abraçou na cintura assim, e disse: “- Você se parece comigo.”. Tipo, pra criança é um alívio, ver alguém, que não a moça da limpeza, que se pareça ela. E falando da minha parte agora, eu sofri muito racismo. Muito racismo. De cabelo... E como o A. disse, eu demorei muito para perceber isso. Eu fui perceber isso na adolescência. Na minha escola começava uma sala de pequeninhos e aí você seguia junto... Eu tinha um amigo negro, que era o M. Teve uma vez que o M. pegou meningite, e aí todo mundo ficava falando que eu ia pegar meningite porque a gente era negro.

A - Olha isso cara!

C - E aí me excluía das brincadeiras, falavam do meu cabelo. Creolina! Me chamavam. Aí teve um caso, com a dança da vassoura, que me marcou mesmo. Estava tendo um baile da dança da vassoura e, meu, ninguém queria trocar a vassoura e eu ficava com a vassoura. Agarrada com a vassoura e ninguém queria trocar a vassoura para fazer par comigo. E na minha escola, tinha poucos negros. Eu não me lembro de outro negro.

A - Na minha escola também era pouco. Na minha sala era eu e mais um. Negro. Por incrível que pareça, isso no Peruche.

C - Na minha escola era só mais um. Isso também por conta do local.

P - Mas isso é um dado interessante. O pessoal do Peruche está onde, então?

A - Então, o pessoal do Peruche ia para o Ary Barroso cara, que era difícil entrar no Capitão mesmo. Tinha fama de ter um nível melhor. Eu lembro que minha mãe ficava lá na fila à noite. Porque tinha um número de senhas... É igual a escola da minha filha, eles gostam de pegar alunos que venham de escolas pagas, eles querem puxar o negócio e não querem mesclar. Tanto é que lá se vê que as crianças são um pouco mais tranquilas em relação a outras escolas.

Não deixa de ser um sistema de clivagem e segregação também...

A - Exatamente.

C - Tanto que um dos fatores que fez a L. entrar lá é porque ela veio de escola particular. A gente ficou em cima, mas teve gente que ligou lá, os primos dela, tentaram e não conseguiram vaga.

P - E com a L. tem esse tipo de situação? Ou é mais tranquilo para ela?

A - *Teve algumas, né?*

C - Teve. No colégio anterior, no próprio adventista teve, eu tive que ir lá na escola. Ela pintou a mão do pai de marrom, para o dia dos pais. E aí fez um outro desenho e chegou em casa com outro desenho. Fez uma outra mão e pintou de rosa. Aí eu falei para ela: “- L. porque você trocou o desenho com a mão do seu pai? A mão do seu pai não é essa.” Ela falou: “- Ficou todo mundo rindo de mim. Eu joguei a mão fora.”.

P - Em 2016 eu conversei com dois alunos negros no Ary Barroso, e pedi para desenharem a cor de pele. Ambos me desenharam o rosa. Perguntei então com quem parecia mais aquela cor, se com a minha ou a deles. Eles então observaram e logo depois corrigiram. Pegaram o marrom para expressar sua cor, mas um deles desenhou o tom marrom abaixo do rosa e o outro no meio do rosa, como se estivesse cercado pela outra cor. Talvez a C. possa trabalhar isso com os alunos dela pra ver como respondem e conversar sobre isso.

C - Você vê que as crianças de certo modo são ensinadas. Elas veem tantos atos de segregação e elas têm tão poucas referências negras... Tem um filho de uma amiga minha, amiga que eu conheci na faculdade, me identifiquei com ela e nós fomos do primeiro ao último dia juntas, e ela... uma vez estávamos estudando psicologia, estávamos falando sobre isso, sobre cabelo... tem até o artigo de uma estudante, sobre a interferência do cabelo das meninas negras. E ela falou: “- Nossa, C., eu nunca tinha pensado nisso!” (Ela é branca). “- Isso causa tanto sofrimento em vocês. Vai lá em casa um dia!”. Aí fui lá e ela me disse: “- Nossa, o G. (filho da amiga) não conhecia pessoas negras.”. O filho dela não conhecia pessoas negras...

A - *“Olha isso!”.*

C - Tanto que o menino dela foi em casa. O menino fica atordoado quando vai em casa. Teve a festa do Peruche e o menino ficou doido: “- Meu, gente negra!”.

A - *Curtiu a bateria e tudo...*

C - Você vê que não tem um preconceito dela. Ela apenas não tinha contato. E a gente não fala muito sobre isso. Parece que o pai dela era racista. Não gostava muito de negros, enfim... eu sofri bastante. E hoje em dia ainda sofro.

P - O racismo parece incidir bastante sobre o traço fenotípico, o cabelo, o A. que é mais escuro que os outros...

C - A tonalidade...

P - Parece que as pessoas tentam modificar os traços fenotípicos para evitar a discriminação.

A - Sim.

P - E a gente vê isso também do ponto de vista cultural, que se pensar bem a história tem uma continuidade do movimento etnocida, ou da destruição da cultura do outro povo e genocida, que é o pior ainda, pois visa o extermínio. Bom... ainda sobre o racismo, teria alguma situação que vocês gostariam de destacar? Que tenham acompanhado com algum colega?

C - Na minha escola fundamental, como falei, tinha o M. que já sofria, mas depois da meningite ficou pior. Não sei o que acontecia naquela época. Ninguém falava muito as coisas. Não tinha mediação nem proibição. Hoje eu vejo que as professoras... elas não lutam a favor da causa, mas se elas veem uma situação elas interveem mais: “Não faça isso! Não pode falar assim com seu colega!”. É o politicamente correto. Não porque de fato tem uma preocupação com isso. Mas antigamente eu não via as professoras corrigindo atitudes de racismo, essas coisas.

A - Algumas das professoras, acho que também eram racistas, então... então acho que também estavam ali (na mesma direção de discriminação praticada por outros alunos).

P - Difícil isso de ser educado por uma professora racista. Para a formação do próprio conceito e identidade... você é ensinado a se sentir inadequado, inferior...

A - Tinha um rapaz lá, loirinho e de olho azul. As meninas ficavam sempre perto do cara. E, além disso, a professora sempre enaltecia o cara. O moleque era inteligente mesmo. Ele era um cara simples, mas só que como ele parecia com o Macaulay Culkin (ator norte americano).

P - Acho que já devem ter esquecido dele, A. (risos)

A - *Então tinha esse negócio de ser parcial, era algo que era muito ruim, cara. E você percebia. Eu era criança, mas eu percebia isso aí, tanto nos colegas, quanto nos professores. Esse negócio de ser parcial. Um cara que era negro, ele não era visto, ele não se destacava, só na rua. Só que na rua cara, você vê que o cara que era esperto se destacava pelos talentos dele. Você vê que quem se destacava na rua era por causa dos talentos que tinha. Mas na escola não. Na escola era por causa da aparência, você é valorizado se tem olho azul. Às vezes eu falava: - Pô! Porque que eu não tenho o cabelo do jeito desse cara?!”.*

P - Ou seja, se não tivesse esse tipo de contato meio social a pessoa jamais se sentiria diminuída. Este valor do racismo é um valor social e a criança só começa a perceber isso quando ela entra em convívio em uma instituição...

A - *No meio social. Na inter-relação.*

P - Isso. Bom... deixa eu retomar... sobre situações no ensino acadêmico ficou faltando falar alguma coisa? Do percurso de vocês?

A - *Na faculdade as pessoas são mais crescidas, então não tem tanta expressão do preconceito. Mas teve uma vez que a gente teve uma discussão sobre isso aí, sobre o FIES, e cotas... Cotas, cara. E aí teve um professor meu, e ele foi por aí, contestando as cotas. Aí eu disse para ele: “- Olha professor, esse negócio de meritocracia mostra que as pessoas não entendem a situação dos outros.”. E eu acho isso uma forma de racismo, cara! Acho uma forma de racismo e da falta de entendimento com a nossa situação e a nossa causa. As pessoas não entendem que o negro sofreu muito lá atrás. Esse negócio de mérito... Nesse histórico que você fez aqui... o meu avô... eu nem sei quem foi o meu avô... A pequena parte de investimento que volta para a população é importante! Por exemplo, o (Programa) Bolsa Família é discutível, mas tem lugares onde os caras não têm nada. Então essas ações vêm ocorrendo de modo meio solto, mas são ações que vão ter um bom retorno. Por exemplo, para a L. e para os primos dela, dessa geração nossa. Não sei se tem algum cara que vai fazer alguma tese, ou uma descoberta grande, mas foi uma quebra de um ciclo. Isso a gente discutiu muito na faculdade, cara. E os caras de lá não enxergavam. Eles achavam que você tinha que ir pelo seu esforço. Na linha da meritocracia. E foi um debate muito estranho, cara. Você vê que as pessoas, apesar de eu colocar, não conseguem enxergar que os brancos tinham uma situação de*

privilégio. Mais que mérito, eles tinham um privilégio. E foi algo assim que eu achei... achei que por estar em um ambiente de nível superior, como se diz, as pessoas teriam capacidade de enxergar uma coisa tão simples como essa, cara.

P - Você vê que as pessoas têm dificuldade de se colocar na situação do outro. Tem um trabalho legal, de uma americana, Jane Eliot, é um documentário que chama *Olhos Azuis*, não sei se é adequado para passar para as crianças, mas eu usava para trabalhar com meus alunos.

C - *Ah, eu já vi.*

A - *Eu sei qual é.*

P - Vale a pena conhecer, pois ela põe os brancos na situação dos negros, segrega e faz eles se sentirem na situação de pressão escolar que é exercida sobre o negro, durante três horas e as pessoas têm dificuldade de suportar. Ela observa que os adultos brancos não aguentam três horas do tratamento oferecido diariamente às crianças negras. E tem razão. Seria bom ao falar de meritocracia, a gente pensar na condição e no ponto de partida de um e de outro. Pelo que você disse, na própria escola a aparência parece ajudar o aluno a ter mais, ou menos mérito. Concordo com você também quanto às cotas. Tem que ter cotas e não tem o que discutir. É uma questão de justiça social. Se da educação infantil até o final do colegial as escolas públicas tivessem um nível análogo ao da USP, talvez pudéssemos discutir meritocracia. Bom... essas experiências que vocês contaram, de segregação e racismo durante a educação, deixaram algum tipo de impacto psicológico em vocês?

A - *Poxa, cara! Eu vou falar pra você... eu, pra me enxergar como... Esses dias eu estava falando, a gente estava tendo um trabalho em grupo lá na igreja, a gente estava tendo uma atividade de integração familiar. Tem um rapaz lá que está dando umas aulas. E ele pediu para falar uma característica da minha filha que eu achava que ela tinha. E eu falei autoestima, né? E hoje eu também tenho. Mas cara, isso daí demorou. Eu acho que eu estou atrasado, estou décadas atrás... eu não tinha nenhuma autoestima, tanto que eu fui perceber isso ao longo da minha caminhada na vida. Tanto que eu tinha algumas qualidades... alguns atributos. As pessoas falavam dos meus atributos, mas eu... não acreditava, cara. Por conta de tudo isso aí. Porque eu sempre enxerguei o branco melhor que eu. Essa era a informação que tinha. Eu já tive um professor negro,*

mas você não tem... você não vê figuras negras assim, tanto na escola, quanto na faculdade e o racismo é direto... Meu! Você não pode! Você é negro, eu nem sei o que você está fazendo aqui! Mas com o passar da vida eu fui... deletando essas coisas de mim.

P - Ou seja, a educação te ensinou o sentimento de inferioridade? É isso?

A - *O que me trouxe tudo isso aí foi minha baixa estima, porque me tirou até o que eu tinha. Porque mesmo você tendo algumas qualidades, essa coisa do racismo, de te colocarem pra baixo, tanto os professores, como os alunos, como seja quem for é... te rouba a tua autoestima. E mesmo você sabendo, parece que você não sabe, cara. Tanto que quando eu entrei no curso técnico, tinha bastante pessoas brancas, como sempre tem, e cara, eu comecei a ver... eu comecei a ter medo cara. Eu pensei, acho que eu não vou conseguir, e isso sabendo das coisas, cara. Precisei que passasse algum tempo para ver, poxa, esses caras são iguais a mim, ou até sabem menos. Na faculdade foi a mesma coisa cara. Será que eu vou conseguir? Eu já estou mais velho. Eu sou negro. Já me falaram que eu não consigo. Mas depois você vê que as pessoas são iguais a você. Algumas sabem menos que você, tem algumas que sabem mais sobre outros aspectos que você, mas estamos todos juntos. Isso é uma coisa que é implantada na sua cabeça. É algo que te trava. Tenho um amigo o M. que teve uma formação boa também. Ele fez USP, ele fez mestrado, ele falava muito isso aí. Da gente ter essa autoestima ruim. O M. sempre teve uma boa autoestima apesar de tudo. Ele foi um cara com o qual eu aprendi muito. Foi muito importante para mim também, tanto ele como meu irmão. Mas isso tudo me roubou, cara. Principalmente o racismo.*

P - E como você resgata sua estima pessoal depois da educação?

A - *Cara, eu vou falar pra você. Uma das coisas que me ajudou foi ter entrado para a igreja. Eu comecei a conhecer muitas coisas, eu comecei a me olhar, a gostar mais de mim. Eu comecei a ter um ponto de referência, de que eu podia ser aquilo que eu quisesse, porque alguém me aceitava, que era Deus. Devido eu conversar com outras pessoas que também tiveram dificuldades, e esse contato, de trocar ideias, trocar experiências, que foi muito importante para mim na minha vida. A gente entrou já faz uns seis anos e eu consegui me olhar como uma pessoa capaz de fazer as coisas. Eu*

acho que eu guardava muita raiva das pessoas, da professora, do sistema em si. Algo que me trouxe de volta foi a religião mesmo. Que me resgatou.

P - Talvez o acolhimento neste grupo tenha te ajudado a se aceitar após a segregação em grupos anteriores. E você acha que sua graduação também contribuiu para a melhora de sua estima pessoal?

A - *Com certeza.*

P - Na comunidade da igreja tem toda a aceitação.

A - *Exatamente. E na faculdade, no contato com as pessoas eu aprendi muito, professores que tinham doutorado, que falavam de um modo diferente da população e me fizeram abrir muito a mente. Isso, unido à religião, foi libertador, cara.*

Você quer falar um pouco sobre o impacto do racismo e da segregação sobre você, C.?

C - *Então. Você sabe que para mim ainda é bem difícil. Ainda tenho dificuldade com o cabelo. Com a estética. O A. sabe disso. Apesar de eu me orgulhar da minha formação e achar que eu sou um exemplo que foge da curva, isso contribui para que eu consiga me manter e me deixa melhor, mas ainda é bem difícil. É bem difícil para mim, essa questão da autoestima e desse impacto. Às vezes eu queria até esquecer que eu sou negra, mas aí eu lembro... Quando eu vou entregar as notas de uma criança, um pai olha pra mim com aquela cara de cadê a professora? Aí eu lembro.*

P - Eu conversei com a Professora J., do Ary Barroso, e ela me falava justamente isso. Quando ela está com o avental, os pais ainda reconhecem ela como professora, mas se ela tira o avental já não é reconhecida.

C - *É assim. Então com algumas coisas eu ainda luto. E eu tenho certeza de que isso é reflexo de muitas experiências. Não. Você não pode. Você não consegue. Seu cabelo é isso. A sua pele... não pode, não dá, não é... pra mim ainda é bem difícil...*

P - As propostas ocidentais de educação, a meu ver, deixam, em sua maioria, muito a desejar. Eu apresentei em congresso, um estudo comparativo que traz elementos da tradição africana iorubá, mostrando que na educação, o africano procurar ver as qualidades dos indivíduos e de que modo essas qualidades podem contribuir para o fortalecimento do coletivo. Então o sujeito quando se forma pensa no que a aptidão dele pode ajudar o social. No Ocidente é o inverso, fazemos a formação com ênfase nas competências individuais, para que você possa disputar com a pessoa que está ao seu

lado, para derrubar ela. Aí fica um contra o outro, e ao invés de servirmos o coletivo, se pensa sobre o que é possível retirar dele. Eu acho esse paradigma da competição completamente primitivo. Eu vejo a solidariedade como uma saída bem melhor.

A - E ocorre mesmo essa divisão. O próprio negro atribuiu muito disso a ele. Porque você vê, a gente mesmo estando formados, você não consegue reunir um grupo. Não só entre os negros formados, mas entre os negros que têm ideias para melhorar a situação. A gente assimilou essa cultura europeia. Faz parte do meio. Por isso é bom resgatar a história. Isso que você está falando, que é algo da África, é importante. Outro dia eu vi um vídeo de uma tribo, Ubuntu, onde as crianças estão correndo. Tem um vídeo onde o menininho está correndo. As crianças estão correndo. Mas aí um menino cai, aí todos voltam e pegam ele. Carregam ele pra ele também vencer. Então é o coletivo. E a gente tinha que resgatar isso.

C - Todo mundo cresce junto.

A - Todo mundo cresce junto.

C - Eu assim... eu luto contra, me cansa um pouco esse negócio de toda hora ter que ficar afirmando me auto afirmando. Eu sempre falo pra ele, às vezes é melhor a gente se preservar. Então pra mim ainda é muito difícil. Claro que a igreja ajudou, pensar no todo de Deus me ajuda a vencer barreiras, a não ficar mal. Mas é difícil.

P - Quer dizer que depois de todos os anos na educação formal vocês obtiveram o diploma e mais uma péssima lição, desses anos todos.

A - Sim.

P - Gente, e em relação às facilidades? O que houve nessa história que ajudou a chegar à conclusão dessa formação.

C - Para mim foi o meu querer fazer diferente. Acho que por isso meu interesse pela Educação. Uma coisa que eu queria trabalhar, com as mulheres e as crianças. Porque eu acho que isso me ajudou a querer excluir essas coisas da vida das outras mulheres e das crianças. Então ter passado por essas coisas teve um lado bom, de querer fazer algo diferente. Também encontrei pessoas maravilhosas e isso me ajudou.

P - Quem quer fazer diferente quer mudar o mundo, não é?

C - Tem pessoas. Eu encontrei pessoas engajadas, brancos e negros. Fui do movimento negro durante muitos anos. Vi bons exemplos, e outros que não foram tão bons. Então todo esse percurso, de vida escolar, professores, amigos, me ajudou a querer mudar.

P - A estrutura familiar te ajudou?

C - O nosso casamento é bem diferente do casamento dos nossos pais. Isso ajudou. A gente tem bastante parceria.

P - E você A.? Para sua formação o que você teve que os outros não tiveram pra...

A - Pra poder conseguir chegar lá? Olha cara, tinha um cara com quem eu trabalhava, que era o A., acho que foi a ajuda das pessoas de fora. Esse cara o A., muita coisa que eu sei hoje é por causa dele, foi algo assim, de estender a mão. Foi um incentivo. É algo que eu pretendo fazer por outras pessoas. Você vê que, de pouco em pouco, se a pessoa ajudar o vizinho, eu acho que contribui mais. Isso era algo que eu defendia muito lá na faculdade. E as pessoas naquela época, só interessadas no fora Dilma...

P - Fora Dilma, entra Temer não é? (risos)

A – Bom, pra mim foi a ação entre vizinhos. Foi algo que me ajudou, esse rapaz que me ensinou muito, teve muita paciência comigo e cara, se ele não tivesse me acolhido, acho que eu não teria chegado aonde eu cheguei. Então, teve a parte da ajuda e a parte de eu também aproveitar as oportunidades do momento. Tinha cara que me perguntava por que eu não saía de lá pra ir procurar um outro emprego melhor, mas cara, eu era novo. O A. deixava o computador na minha mãe. Naquela época mal tinha computador. Você lembra do PC 486?

P - Lembro.

A - Então, ele deixava na minha mão. Ele falava: “- Cara, vamos lá!” Essa oportunidade que esse rapaz me deu que me ajudou e também meu irmão, que foi um exemplo. Meu primo, que foi um exemplo. Ao meu lado, teve um cinturão de pessoas que me ajudaram, cara. A igreja também, depois que a gente conheceu. Então teve um cinturão de pessoas que ajudou.

P - Gente, eu já estou quase no final aqui. Mas, e o Peruche? O que vocês têm a dizer sobre o Peruche?

A - Deixa a C. falar. A C. mora há menos tempo no Peruche.

C - Poxa, eu acho um desperdício sabia? Eu vejo muita gente nova parada. Muita gente na rua. Muito desperdício de talentos. Eu conheci uma moça no ponto de ônibus, uma moça da rua de cima. Ela é trançadeira. Ela faz uns esquemas com o cabelo. Talentosa, sabe? E tem um monte de filhos, uma vida difícil... O namorado batia nela e tal. E eu vejo vários focos. No nosso quintal. No quintal do V. (outro de nossos entrevistados que nos apresentou o casal). Muitas pessoas no Peruche, que é um bairro que tem muitos negros, eu vejo muitos talentos desperdiçados. E, em contrapartida, eu vejo também pouquíssimo investimento educacional. A gente foi tentar fazer um projeto educacional da Hope, uma ação da igreja, mas a gente foi super barrada. E vários empecilhos foram postos, tudo meio proposital para o pessoal continuar ali. A gente mora em um quintal que tem cinco... seis adolescentes. E ninguém estuda. Ninguém. A maior parte deles já são mães, pais e ninguém estuda. Ninguém trabalha. É um desperdício eu acho. E no bairro eu percebo muito isso. Você passa na C (rua) tem muito adolescente, muito jovem desocupado. Não estou nem dizendo só da educação formal, porque eu penso que a educação informal também favorece muito a inclusão social. Tem o movimento do pessoal da escola de samba. É cultural, mas eu não vejo nada politizado.

A - Qual movimento da escola de samba? O Memo?

C - É, o Memo Memo. Eles têm um movimento cultural e é válido. É um movimento cultural da comunidade e a gente tem que validar. Mas eu penso que não é estruturado para a causa política e social mesmo. De tirar o jovem da rua, o pessoal da rua. É um grande desperdício. Dá vontade de fazer alguma coisa. Eu tento...

P - E você, A.? Gostaria de falar alguma coisa?

A - Ah, eu gostaria. É que eu nasci no Peruche, né? Eu acho que no Peruche o espaço que a gente tem é bem bacana, por ter bastante negros. Tem o pessoal que vem lá da Zona Sul e repara nisso. Puxa, o Peruche é um lugar que tem bastante negros.

P - É, o Peruche é classificado como território negro.

A - É um território negro!

C - Todo mundo que vem de São José (dos Campos) fica maravilhado: “- Nossa, como tem negro aqui!”.

A - Isso é muito bom. Acho que até por conta disso eu pude superar algumas coisas na escola, porque eu tinha referência. Eu tinha o meu lado. Olha onde eu estou! A C. até

fala, ela veio de fora, então ela até fala, eu fico brava com o pessoal. O pessoal aqui acha que são os melhores em tudo que fazem. O samba é melhor. Vocês tiveram as melhores saídas. Os melhores bailes... Eu falei: poxa! Eu acho que isso é porque a gente teve muita união. Esse laço. Porque a gente era tudo igual, não só em relação à cor, tem brancos também, mas socialmente é integrado o negócio. Todo mundo está no mesmo patamar e a gente tem isso daí. Isso aí se consolidou e foi muito bom. Isso é algo que poderia ser trabalhado.

P - Tem uma diferença em relação a outros grupos e comunidades?

A - Tem uma diferença...

C - *Tem uma diferença, você logo percebe. E como eu não sou do bairro, quando eu cheguei eu falei: “- Nossa, o pessoal aqui se acha. Acha que sabe tudo, que pode tudo.” Tem uns nomes que você sempre ouve. Ai você pergunta: “- Quem é Fulano?”. Todo mundo acha que eu tenho a obrigação de conhecer. Por ser negra, por estar dentro de um ônibus no Peruche, os outros acham que eu tenho obrigação de conhecer essa pessoa.*

A - *Isso é uma coisa que as outras comunidades não têm. É referências. O C., que é um cara que sempre morou na Rua Águas Virtuosas. Então, tem o C. das Águas Virtuosas, tinha a padaria da Santa Eudóxia, eu sabia que tinha um pessoal lá. Os malandros. Os caras que são bons. O cara que fazia ação social. O V. (referência a outro de nossos entrevistados) que fazia trabalho social. Então todas essas coisas, são referências. São coisas que já estão se perdendo. Chegam as pessoas novas e as pessoas novas tem uma outra linha de pensamento, de querer ficar mais isolado, dentro de casa. Já não tem mais aquele negócio de futebol. Tanto é que agora vão tirar o espaço do campo, que é algo antigo... tem história ali...*

C - *É por isso que eu acho um desperdício. Você vê que é uma comunidade que, justamente por ter essa interação, por serem solidários, isso é algo que ainda poderia ser usado para melhorar a situação. Tem muitos jovens se perdendo, com drogas, essas coisas...*

A - *E essas características, são coisas que ainda tem, principalmente entre as famílias antigas, famílias que estão lá há anos. Eu sou de uma. A família do V. é outra. Então*

isso que a gente tem no Peruche, isso é raro. Pelo menos aqui em São Paulo, isso é raro.

P - E pensando nisso tudo, uma vez que vocês estão formados, vocês têm interesse de reverter de algum modo para a comunidade?

C - *Sem dúvida. Eu já até tentei. Como eu te falei a gente estava fazendo um projeto na igreja, era pra reforço escolar, a gente já falou de creche. Eu tenho planos concretos de reverter isso para a comunidade, principalmente nessa linha que eu estou te falando. Com mulheres, meninas, crianças. E algumas coisas eu já até pensei com o A., neste programa de apoio familiar, nós pensamos em voltar isso para a comunidade. E eu acho que, nossa! Seria fantástico poder reverter isso para essa comunidade em específico. Porque é um grupo que se parece comigo.*

P - Só para lembrar, agora vocês passam também a ser referências comunitárias. Então quando forem procurar determinado profissional, vão pensar, tem o A. que é arquiteto, tem a C. que é pedagoga, então é interessante ver que vocês já fizeram uma transição de quem antes buscava uma referência, para ser uma nova referência no bairro. Esse é um fator importante no Peruche. Em geral as pessoas se formam e partem para cuidar de suas vidas. Mas no Peruche o pessoal tem sempre vontade de contribuir com o coletivo. De devolver para a comunidade. Eu acho isso uma diferença fantástica, porque o sistema ensina a gente o extremo oposto.

A - *Cara, no Peruche, sempre que tem festa a gente junta as pessoas. Então a gente sempre estava se vendo. Isso está se perdendo, porque a gente não conhece os mais novos. Mas essa interação, nas antigas gerações, tinha muito. Tanto que eu conhecia os amigos do meu pai, e a partir daí eu conhecia os filhos deles, e das ruas. O pessoal de todas as partes do bairro. A gente sempre tava junto. Então tinha essa integração, só que está se perdendo. Acho que devido a isso a gente quer colaborar. Em relação à L., a gente não quer um futuro para ela com pessoas que não estão bem. Porque adianta ela estar bem e os outros ao redor não estarem bem? Acredito que a gente ainda tem um pouco disso no coração. As pessoas que viveram um pouco disso. Eu tenho 38 anos, quem tem uns 27 ainda viveu isso. Essa integração. Tinha as quermesses, tinha as festas... e tem ainda a cultura do samba.*

C - Para a L. a gente prioriza muitas coisas e uma delas é não deixar a comunidade. Porque, quando tem festa das crianças a L. está lá, fica o dia inteiro de pé descalço e eu acho muito importante pra ela fazer parte desse todo. Estar lá no meio do pessoal. Às vezes tem algumas coisas que acontecem, que depois a gente precisa sentar com ela por conta da nossa orientação religiosa, mas a gente deixa. Vai lá, brinca... às vezes tem umas situações e ela pergunta. A gente orienta, conversa. Então a gente não quer que ela perca essa identidade do coletivo. E de contribuir de alguma forma com a comunidade da qual ela faz parte. E pra mim é um sonho também poder contribuir de forma efetiva para a comunidade. Até para tirar um pouco do peso que ficou em mim. Eu sempre falo, tem uma prima minha a C., que eu gostaria de me aproximar mais dela, por conta de questões da vida, que passam pelo social e eu queria ajudar. Eu queria ajudar as meninas.

P - Gente, pra terminar e considerando a natureza do estudo, que trata do sucesso escolar de negros em território negro, tem alguma coisa que vocês gostariam de falar para complementar?

A - Ah eu gostaria de falar cara. Porque a gente... uma coisa que a gente tem que ver é que o estudo liberta, tem tanta coisa que a gente vê, que é libertador. E tem lugares em que as pessoas te olham assim, por sua pele, por seu cabelo, e você tem que dar uma carteirada, cara. É algo que é chato, porém te defende. A C. falou algo para os meninos que é verdade: - “Gente, estudem. Se você estudar, você vai sofrer menos”. Então eu acho que a gente tem que incentivar os jovens a estudar, porque isso é bom pra todo mundo. E vai ser benéfico tanto para os brancos terem contato com o negro. Porque eu na faculdade criei amizade com uma menina e eu vou falar pra você, ela não sabe o quanto ela me ajudou. Porque ela era uma menina de classe alta, morava no Jardim São Bento e cara, a humildade que ela tinha em relação às pessoas, me ensinou muita coisa. Eu tinha aquela raiva de branco, ela me ajudou um pouco a rever isso. E eu só pude ter o contato com ela, porque a gente estava lá, na mesma sala. Então essa integração entre o negro, o branco, pobre e rico, isso aí se dá na educação também. Isso é algo que se alcança na educação. Eu acredito que é o canal mais rápido para essa integração. Para um entender o outro. Para aprender não é só a escola, porque hoje com o Youtube você pode aprender um monte de coisas. Mas tem a integração

social que é a escola que favorece. São culturas diferentes, não é só o professor, você está lá com pessoas diferentes e a inter-relação entre as pessoas, a integração ajuda muito.

P - É um campo importante para lidar com todo tipo de diferença.

A - *É incrível cara. Tinha uma menina lá que era angolana, na faculdade e tinha também a V. que trabalhava em uma penitenciária. A angolana gostava muito de estética, ela gostava de moda. Gostava de se arrumar... e ela era bem negra. Bem negra mesmo e ia pra faculdade com aquele cabelão... E tinha também a V., a maior correria... A menina morava em Osasco, trabalhava em Franca e estudava em Santana... E tinha a C., que era uma patricinha, mas com um coração pra unir as pessoas. Ela chamava a gente pra ir na casa dela. Ela só não fazia mais por conta do pai dela, da insegurança... Então essas coisas diferentes acabam se juntando na escola e isso é uma coisa que a gente tem que vender para os nossos, dessa integração. Você tem que estar lá pra mostrar sua habilidade. O samba e todas as coisas que a gente tem. O meu jeito de fazer uma coisa não é igual ao de nenhum outro cara, então eu tenho tudo que eu aprendi no Peruche, eu tenho meu jeito de fazer as coisas...*

C - *É todo gingado.*

A - *É todo gingado. A C. fala isso sobre o pessoal do Peruche. Outro dia a gente encontrou um rapaz em São Paulo e ele veio falando alto, todo gingado, você logo sabe de onde veio. Teve um dia também que eu tinha acabado de entrar na academia do Sesc, daí eu vi um cara falando e pensei: “- Esse cara deve ser do Peruche”. Passou uns dias o cara chegou e disse: “- E aí negão? Tá aí treinando ou tá enganando?”. Aí o cara falou: “- Aí meu irmão, você mora onde?”. “- É no Peruche.” “- É no Peruche, você tá louco? Morei lá na D...!”. Então essas características são muito importantes. Legal é pegar isso e levar para as outras pessoas. Na igreja tem isso. Na escola tem que ter. Esse é o canal que muda as pessoas, que muda a sociedade...*

P - Tem razão, poderia ser...

A - *Poderia ser.*

C - *Poderia.*

P - Gente posso considerar encerrado? Então deixa agradecer vocês e depois vou comunicando, quando houver a defesa, a publicação. Muito obrigado pela participação de vocês.