

**As Inter-Relações entre Discriminação Racial, de Gênero e Exclusão Social na
Trajetória de Mulheres Negras da EJA**

Maristela Pereira Leal

Dezembro de 2017

**As Inter-Relações entre Discriminação Racial, de Gênero e Exclusão Social na
Trajetória de Mulheres Negras da EJA**

Maristela Pereira Leal

Dissertação apresentada ao Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento - ICDP como requisito parcial à conclusão do Curso de Mestrado em Psicologia.

Professora Orientadora: Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Brasília-DF

Dezembro de 2017

Folha de Avaliação

Autora: Maristela Pereira Leal

Título: As Inter-Relações entre Discriminação Racial, de Gênero e Exclusão Social na Trajetória de Mulheres Negras da EJA

Banca Examinadora:

Professora Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira (Presidente)

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castilho Dourado Freire (Membro Externo)

Universidade de Brasília- UnB

Professora Dra. Daniela Borges Lima de Souza (Membro Interno)

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Dedico a todos(as) que não tiveram oportunidade de
acesso e permanência na escola.

Agradecimentos

Agradeço às minhas ancestrais, ao Arcanjo São Miguel, aos meus filhos: Leonardo Luiz, Pedro Henrique e Anna Rubi, ao meu pai, Sr. Leal, (*in memoriam*), e a tudo de bom que havia nele e ainda está vivo em mim, a minha mãe Dona Norma, aos professores Raimundo Rocha Braga, aos professores do Programa de Mestrado em Psicologia do UniCEUB, principalmente à minha Orientadora Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira, por toda a dedicação, profissionalismo e paciência ao longo deste percurso acadêmico. Às professoras, Membros da Banca de Exame de Defesa de Dissertação.

À toda família Dias, representados por José Nazareno Santana Dias e Marcos Vinicius Sant'anna Dias.

À toda equipe da escola onde foi realizada a pesquisa e principalmente às participantes.

Aos amigos, Fran, Vitória Régia, Marcos Gonzaga, Amanda Mello, Michele Alves de Carvalho, Ana Luiza Cruz Sá Barreto e a todos/as os/as participantes do Grupo de Estudos: Identidades Sociais, Diversidade e Preconceito (Psicologia-UniCEUB).

Aos médicos oftalmologistas, Luiz Gonzaga Coutinho, Leonardo Akaishi, Heron Almeida de Faria Rocha e equipe do Instituto de Catarata de Brasília, que devolveram a luz dos meus olhos.

À Ieda Paula, secretária do Mestrado, e aos membros do Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB.

Sumário

Introdução.....	1
Objetivo geral.....	13
Objetivos específicos.....	13
1. A Discriminação como Fator Gerador de Sofrimento Psíquico e as suas Implicações nos Processos Identitários.....	14
2. A Sujeição Histórica das Mulheres Negras: Um dos Legados da Escravidão.....	29
2.1 Olhares acerca da corporeidade das mulheres negras.....	38
3. A Escolarização das Mulheres Negras Excluídas: Reprodução das Desigualdades Sociais, Sub-representatividade e Profecias Autorrealizadoras de Fracasso Escolar.....	48
3.1 O (não) lugar das mulheres negras na educação escolar.....	50
4. Metodologia.....	64
4.1 Por que utilizar a metodologia de pesquisa qualitativa?.....	65
4.2 As participantes.....	68
4.3 Contexto da pesquisa.....	69
4.4 Materiais e instrumentos.....	73
4.5 Procedimentos de construção das informações.....	73
4.6 Procedimentos de análise.....	78
5. Resultados e Discussão.....	80
5.1 A trajetória de escolarização das mulheres negras: o racismo em discussão.....	80
5.2 A trajetória de escolarização de mulheres negras: o sexismo em discussão.....	88
5.3 Implicações do racismo na autoimagem de mulheres negras: invisibilidade e sofrimento psíquico.....	94
Considerações Finais.....	98
Referências Bibliográficas.....	102
Anexo I.....	109

Anexo II.....	113
Anexo III.....	116
Anexo IV.....	118

Lista de siglas

CCN - Centro de Convivência Negra

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FGTS - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

GENPEX - Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-culturais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC - Ministério da Educação

MTPS - Ministério do Trabalho e Previdência Social

PDAD - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Seppir - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UnB - Universidade de Brasília

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Resumo

O presente trabalho buscou analisar as inter-relações entre diversas formas de discriminação sofridas pelas mulheres negras. Ao analisar os prejuízos na construção das identidades de mulheres cujas marcas de pertencimento são historicamente atreladas a estereótipos negativos, pretendeu-se compreender a complexa teia de deslegitimação, a qual as mulheres negras brasileiras, descendentes das mulheres negras africanas escravizadas, estão submetidas. A pesquisa teve como objetivo geral analisar o papel das discriminações na trajetória de mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos – EJA. De forma mais específica, foram focalizados os seguintes marcadores sociais: raça, gênero e classe. Foi utilizada uma metodologia qualitativa de investigação. Para tanto, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, em uma escola nas imediações de Brasília - DF, com oito mulheres autodeclaradas negras, alunas da Educação de Jovens e Adultos - EJA, de forma integrada à apresentação de imagens previamente selecionadas de mulheres negras em situações de prestígio ou protagonismo. Foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo para orientar o trabalho interpretativo em relação às entrevistas. A partir da pesquisa de campo realizada, foi possível compreender que o racismo e o sexismo são elementos estruturantes na sociedade brasileira, afetando de diversas maneiras a trajetória de vida das mulheres negras pesquisadas, impactando, inclusive, na manutenção da sua condição historicamente subalternizada.

Palavras-chave: trajetória de escolarização; mulheres negras; Educação de Jovens e Adultos – EJA; racismo; sexismo.

Abstract

The present work sought to analyze the interrelationships between different forms of discrimination suffered by black women. In analyzing the losses in the construction of the identities of women whose marks of belonging are historically linked to negative stereotypes, it was intended to understand the complex web of delegitimization, which Brazilian black women, descendants of enslaved African black women, are subjected to. The research had as general objective to analyze the role of the discriminations in the trajectory of black women in the Education of Young and Adults - EJA. More specifically, the following social markers were targeted: race, gender, and class. A qualitative research methodology was used. To this end, semi - structured individual interviews were carried out in a school near Brasília - DF, with eight self - declared black women, students of the Education of Young and Adults - EJA, in a way integrated with the presentation of previously selected images of black women in situations of prestige or protagonism. The Content Analysis technique was used to guide the interpretative work in relation to the interviews. From the field research carried out, it was possible to understand that racism and sexism are structuring elements in Brazilian society, affecting in several ways the life trajectory of the black women researched, impacting, even, maintaining their historically subordinated condition.

Key words: trajectory of schooling; black women; Education of Young and Adults - EJA; racism; sexism.

Introdução

A escola é instituição social responsável pela instrução formal dos indivíduos, importante para a formação de cidadãos e cidadãs, capaz não apenas de legitimar as desigualdades, mas também responsável por promover transformações sociais, por meio da quebra de paradigmas, desconstrução de preconceitos, produção de conhecimento, bem como um *locus* de socialização, interação entre os sujeitos e suas diversidades, a escola pública poderia ser um bem comum a todos e todas.

Entretanto, ao analisar a história da educação brasileira, observa-se a sua contumaz incapacidade de garantia de acesso, permanência e qualidade simultaneamente. Ou seja, ora oferece qualidade, mas apenas para a elite, ora alardeia uma pretensa universalização do acesso, porém não são acionados os mecanismos que garantam a permanência e, por fim, os sujeitos que ingressam na escola e permanecem, podem não ter uma formação de qualidade.

As estatísticas educacionais no Brasil, no tocante ao acesso e à permanência da população negra, apontam uma disparidade entre o número de pessoas brancas e negras matriculadas no ensino fundamental e, conseqüentemente, no número de concluintes.

A renda também aparece como fator substancial para o insucesso escolar, sabe-se que existe um ciclo de exclusão, discriminação e fracasso. Este ciclo é retroalimentado, principalmente, quando a escola passa a reproduzir as desigualdades existentes na sociedade, agindo como aparelho ideológico do Estado, segundo Althusser (1985), a favor do *status quo*, incentivando a competição e a meritocracia.

Embora o conceito de qualidade possa ser deveras subjetivo devido ao seu caráter dinâmico e amplo, entende-se por qualidade escolar, de acordo com o Ministério da Educação (Unicef, PNUD, Inep-MEC, 2004), a avaliação satisfatória dos seguintes indicadores: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico escolar, acesso, permanência e sucesso na escola.

A pesquisa justifica-se devido às estreitas relações entre exclusão social, discriminação racial e fracasso escolar. A discriminação racial é um forte elemento de promoção da exclusão e do fracasso escolar, este por sua vez, retroalimenta a discriminação, criando um ciclo vicioso.

Após estudar as questões relacionadas às diversas formas de preconceito, surgiu a necessidade de analisar como ocorre o processo de exclusão quando há uma associação de diferentes formas de preconceito, na Educação de Jovens e Adultos - EJA, uma modalidade de ensino marcada por políticas públicas descontinuadas e pouco abrangentes, sobretudo na escolarização de mulheres negras, quando as várias formas de preconceitos se coadunam, associando diferentes marcadores sociais: raça, gênero e, muitas vezes, classe social.

Neste contexto, faz-se necessário pesquisar os fatores subjacentes à trajetória escolar de mulheres negras, que culminam em desigualdade, desfavorecimento e discriminação.

A seguir, é apresentada a Figura 1 que mostra o percentual de negros e brancos no Brasil:



Figura 1. População residente no Brasil, por cor ou raça (2000 e 2010). (A partir de Rede Angola. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2014/11/numero-de-negros-em-universidades-brasileiras-cresceu-230-na-ultima-decada/>)

O Brasil tem a segunda maior população negra do mundo. Contudo, essa população não tem a sua representatividade proporcional nas escolas, universidades, nas câmaras municipais, distritais e federais, Congresso Nacional e nem em profissões com prestígio social.

A seguir, os gráficos mostram as diferenças de escolarização entre brancos e negros. Apesar de a curva ascendente, a escolarização dos negros ainda permanece inferior em todos os níveis, a Figura 2 refere-se aos dados do Ensino Fundamental II e a Figura 3, refere-se aos números do Ensino Superior:



Figura 2. Taxas líquidas de matrícula no segundo ciclo do ensino fundamental segundo cor/raça – Brasil (A partir de Pnad 1995-2005. Disponível em: <http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/Cap29.pdf>). Nota: A população negra é composta de pretos e de pardos.

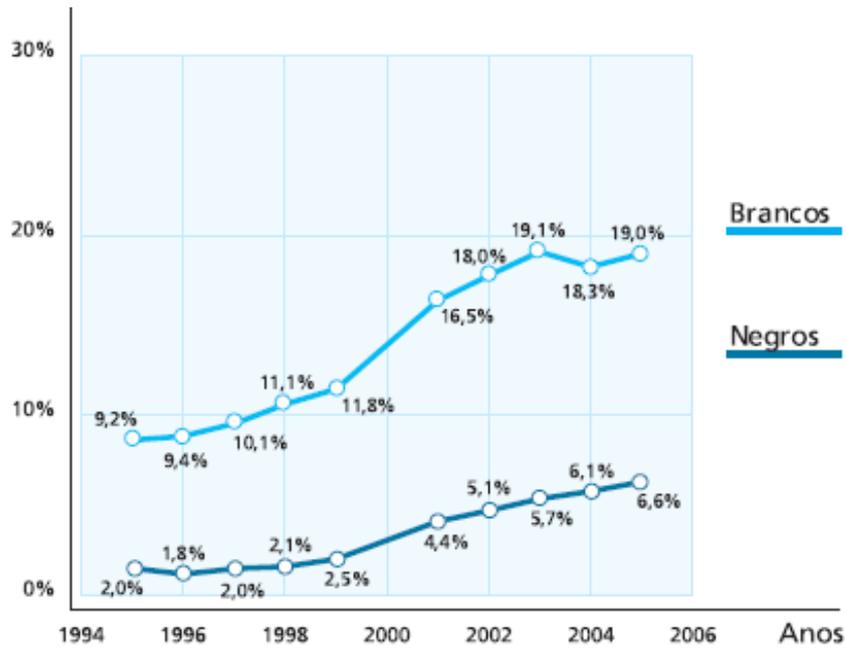


Figura 3- Taxas líquidas de matrícula no ensino médio segundo cor/raça – Brasil, 1995-2005. (Fonte: Pnad 1995-2005. Disponível em: <http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/Cap29.pdf>). Nota: A população negra é composta de pretos e de pardos.

Observa-se na Figura 4, a seguir, que os dados apontam uma violência generalizada, independentemente da escolarização, os/as negros/as permanecem como as principais vítimas de homicídio. Se, por um lado, ao ter o acesso à escola dificultado no período pós-escravidão, fragilizou a formação intelectual do negro no tocante ao acesso ao conhecimento escolar, socialmente valorizado no contexto das sociedades letradas; por outro lado, observa-se que mesmo quando escolarizado, ainda figura como uma parte vulnerável da população brasileira.

Segue a Figura 4 com a taxa de mortalidade de acordo com os anos de escolaridade:

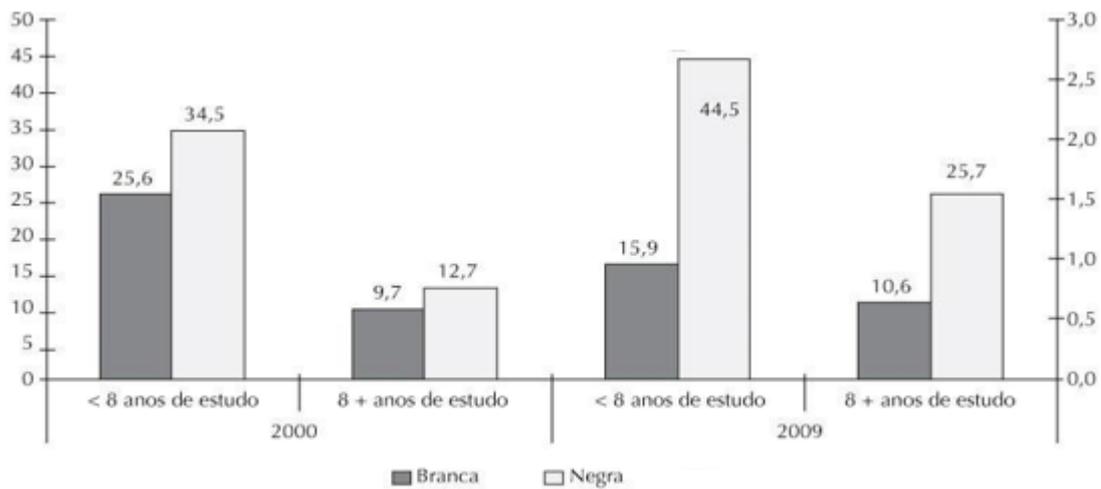


Figura 4. Taxas de mortalidade na população com 15 anos ou mais, segundo raça/cor e anos de estudos. (Adaptado de Sistema de Informações sobre Mortalidade/Secretaria de Vigilância em Saúde/Ministério da Saúde e IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v45n4/2640.pdf>).

A taxa de homicídios em todo o Brasil tem números semelhantes ao de países assolados pela guerra civil. Estes números evidenciam uma das facetas mais cruéis do “racismo à brasileira”: sutil (ou nem tanto), velado, por não apresentar fronteiras físicas explícitas de segregação entre negros e brancos, mas, extremamente letal; como mostra o gráfico a seguir:

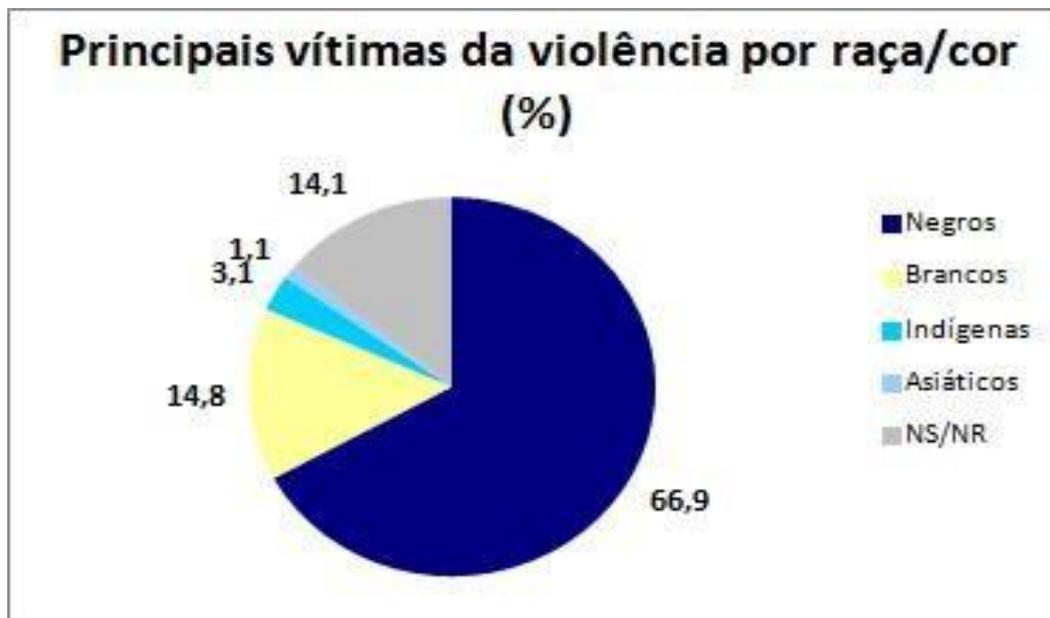


Figura 5. Principais vítimas por raça/cor em porcentagem (2010). (A partir de Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República -Seppir/PR. Disponível em: http://www.senado.gov.br/senado/datasenado/release_pesquisa.asp?p=44)

A remuneração bem abaixo do que recebem os trabalhadores brancos, faz das camadas populares, uma classe predominantemente negra. Isto, muitas vezes, mascara o preconceito racial, atribuindo-lhe características de preconceito social apenas, em um contexto de exclusão fortemente ligado ao período escravagista.

Em síntese: no Brasil, a classe menos favorecida, tem uma cor predominante e a classe economicamente mais abastada, também. Ou seja, a pobreza e a riqueza no Brasil têm cor e, segundo diz Rita Izsák ¹, a cor da pobreza é negra. Segue a Figura 6 com o panorama da renda de acordo com a raça, em cada região brasileira:

¹ Rita Izsák é relatora especial das Nações Unidas sobre Questões das Minorias. Disponível em: <http://ftimaburegio.jusbrasil.com.br/noticias/236565651/onu-a-pobreza-tem-cor-no-brasil-e-os-negros-sao-os-mais-ameaçados-pela-crise-economica-do-pais>

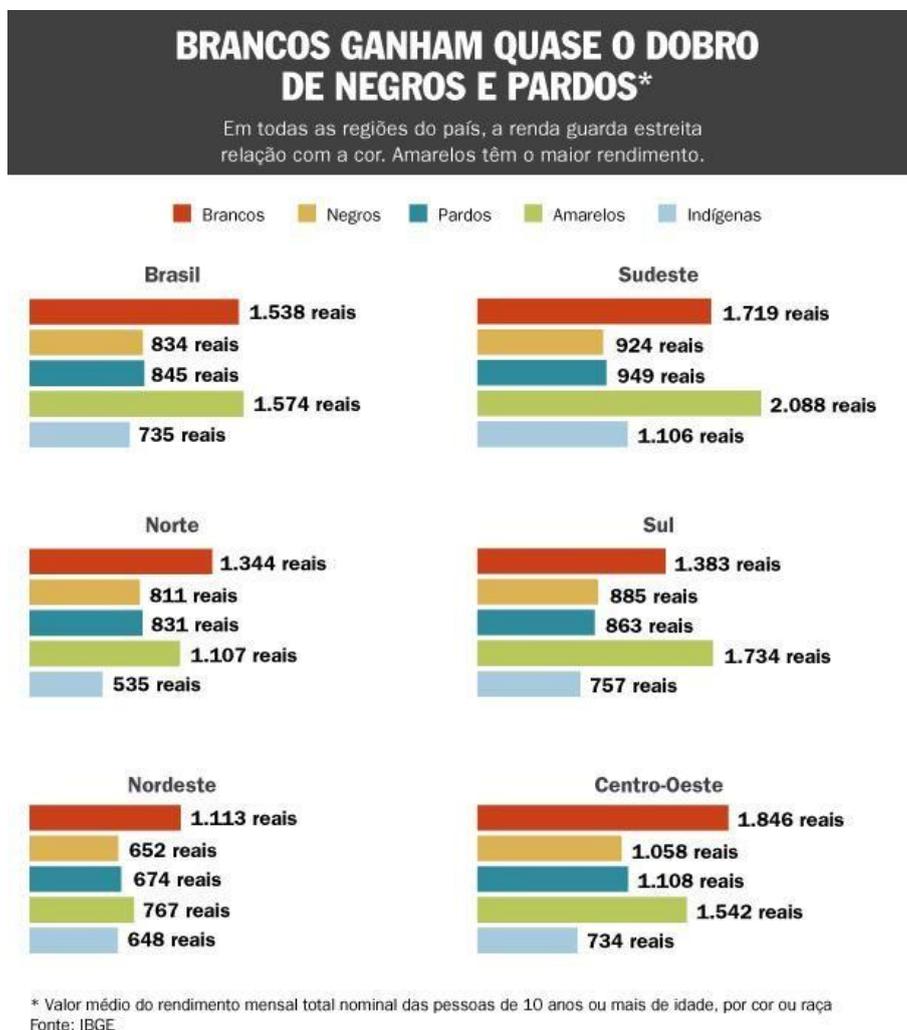


Figura 6- Gráfico que demonstra divisão da renda entre a população, na divisão por raças/cor (A partir de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2010). Disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/ibge-mostra-a-persistencia-de-dois-brasis/>)

O mito da democracia racial brasileira sugere uma relação igualitária e harmoniosa entre as diversas raças, de forma a minimizar os efeitos de 388 anos de escravidão a qual foram submetidos/as os/as africanos/as trazidos/as para o Brasil.

Todavia, analisando os dados estatísticos, apresentados anteriormente, a raça negra aparece sempre em desvantagem quando são comparados os dados de acesso e permanência na escola, acesso ao mercado formal de trabalho e remuneração em relação à população branca. Há ainda dados alarmantes acerca do recrudesimento da violência sofrida por

mulheres negras e jovens negros, principalmente nas periferias das grandes cidades.

Muitos fatores contribuíram para que eu me engajasse no enfrentamento das diversas formas de preconceito, sobretudo, quando vários marcadores sociais se coadunam como, por exemplo: gênero, raça e classe social. Levando a situações estigmatizantes e ao sofrimento psíquico.

Eu, negra, filha de nordestinos, semianalfabetos a mais nova dos oito irmãos e a primeira a ter concluído o ensino superior, senti, ao longo da minha trajetória os efeitos nocivos das discriminações.

Iniciei o meu processo de escolarização aos sete anos numa escola de zona rural há 50 km de Brasília, onde conclui o ensino fundamental, não me adaptei ao ensino médio regular e não conseguia conciliá-lo com o trabalho. Após algumas desistências e tentativas sem sucesso de concluir o Ensino Médio por meio da Educação de Jovens e Adultos - EJA, concluí anos depois por meio de provas supletivas.

Passei no vestibular da Universidade de Brasília-UnB, com isenção de taxa, por hipossuficiência financeira e sob o sistema de cotas raciais. Lá participei de projetos e ações afirmativas que possibilitaram a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, inclusive um projeto fruto de uma parceria entre a Ford Foundation e o Centro de Convivência Negra CCN – UnB, chamado Pós Afirmativas.

Convivi com diversas formas de preconceito, a ponto de não conseguir discernir quais seriam os fatores que desencadeavam mais discriminação: gênero, raça ou condição social. Seja como for, conviver com todos os preconceitos juntos, fez com que eu me retraísse e me sentisse menos capaz de desenvolver as minhas potencialidades, uma vez que antes de toda e qualquer ação, eu tinha que vencer a descrença da maioria das pessoas.

Aprendi na escola sobre os africanos, meus antepassados, uma história parcial e estereotipada, na qual culpabilizavam os negros pela escravidão, pois, esta seria uma prática comum em algumas “tribos” africanas. Cheguei a sentir vergonha por ser negra e, na impossibilidade de mudar a cor da pele, passei a ter uma postura comedida, no afã de me tornar invisível.

Porém, não mantive a postura discreta por muito tempo, diante das inquietações motivadas pelo hábito da leitura, cultivado desde os cinco anos de idade, questionar e enfrentar passou a ser algo inerente à minha conduta, muito mais que um discurso: ação.

Observei que quando frequentava eventos acadêmicos, ou para pessoas com poder aquisitivo mais elevado, a presença de negros e negras era ínfima. Entretanto, retornava à minha casa, na cidade Estrutural (uma das áreas de menor índice de desenvolvimento humano, com maior número de analfabetos e baixa renda *per capita*), os negros e as negras eram a maioria da população, bem como a maioria entre os jovens e as jovens em conflito com a lei. Pude constatar isso ao participar do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (GENPEX – UnB).

Percebi que fazia parte de uma maioria marginalizada e praticamente sem representatividade nos espaços sociais privilegiados e de poder. Esta tomada de consciência norteou as minhas estratégias de enfrentamento e, após a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, cursei três pós-graduações, ingressei no mestrado, intensifiquei a minha participação em ações sociais de conscientização e empoderamento da população negra.

Há inúmeras tentativas de silenciar a população oprimida, deslegitimando a sua luta e negando a existência de práticas discriminatórias no Brasil. O racismo é um inimigo, carregado de mecanismos de segregação e obscurecido por uma falsa noção de igualdade. Como se fosse possível construir igualdade de oportunidades, desconsiderando os pontos de partidas desiguais.

A discriminação racial funciona para os brancos como calçados que usam para correr contra negros descalços. Torna a corrida tranquila para os primeiros e extenuante para os últimos. Para que a equalização racial ocorra no Brasil, em um horizonte de tempo aceitável, é preciso, primeiro, tirar os calçados dos brancos. Depois, deixá-los correrem descalços por algum tempo e calçar os negros para que os alcancem. (Theodore et al., 2008, p. 9).

Em termos metafóricos, descalços ou calçados, é preciso reconhecer os mecanismos de segregação e romper as barreiras que nos limitam. A cada passo dado, muda a perspectiva, é uma forma de fazer justiça e reverenciar a nossa ancestralidade.

Com o intuito de desvelar os mecanismos de exclusão que permeiam a trajetória escolar das mulheres negras, será apresentada, a seguir, a Figura 7 com os dados da escolarização de acordo com a raça. Embora a trajetória da curva seja ascendente, a escolarização dos negros e

negras ainda permanece inferior à escolarização de homens e mulheres brancas.

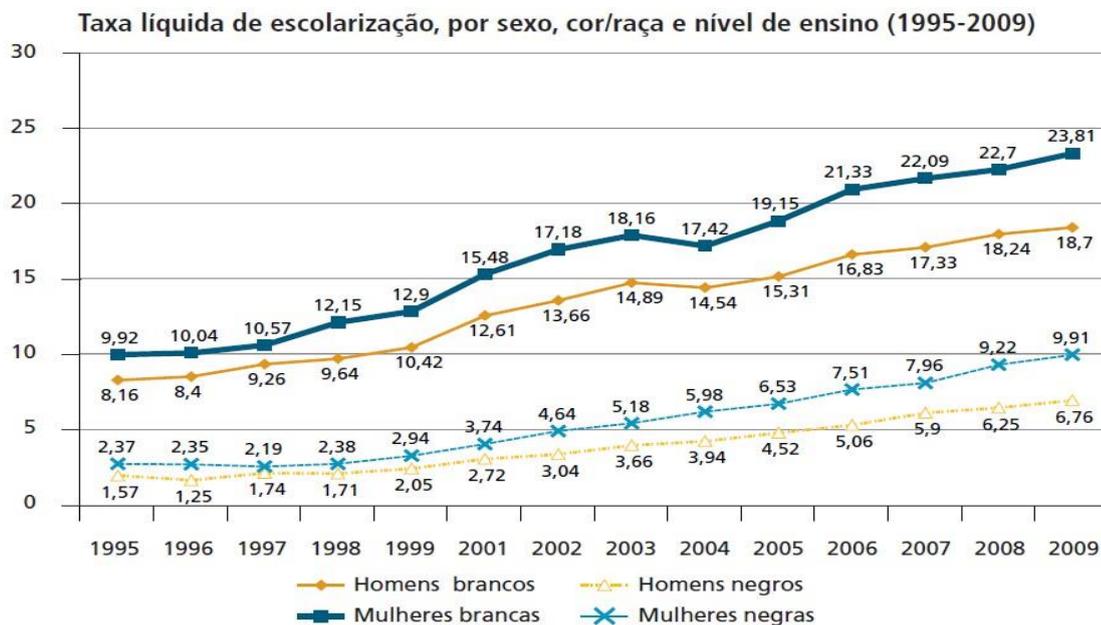


Figura 7. Taxa líquida de escolarização, por sexo, cor/raça e nível de ensino (A partir de Sotero, 2014)

No Ensino Médio e Superior as diferenças se acentuam, indicando que a pretensa universalização do Ensino Fundamental, coloca os/as estudantes (sejam eles brancos ou negros) em igualdade de acesso, sem considerar as desigualdades das condições de permanência, sobretudo no ensino médio quando nas camadas menos favorecidas, o início da vida adulta marca também a emergência da inserção dos/as jovens no mundo do trabalho, podendo comprometer a permanência do/a jovem trabalhador/a na escola.

Sobre as mulheres, além das questões relacionadas ao mundo do trabalho, pesam as responsabilidades da maternidade, uma vez que a gravidez, como fenômeno social em um contexto marcado pelo patriarcalismo, é geralmente considerada como responsabilidade exclusiva das mulheres.

A gravidez na adolescência é apontada em diversas pesquisas, como um fator de evasão e fracasso escolar. Vencida a barreira da escolarização, falta-lhe remuneração compatível, equiparada aos homens negros e aos homens e mulheres brancas com a mesma escolaridade.

A Figura 7 revela que as mulheres negras encontram-se mais escolarizadas em comparação com os homens negros, mas esta vantagem não se reflete no aumento da renda.

Segue o panorama da renda de acordo com o gênero e a raça:

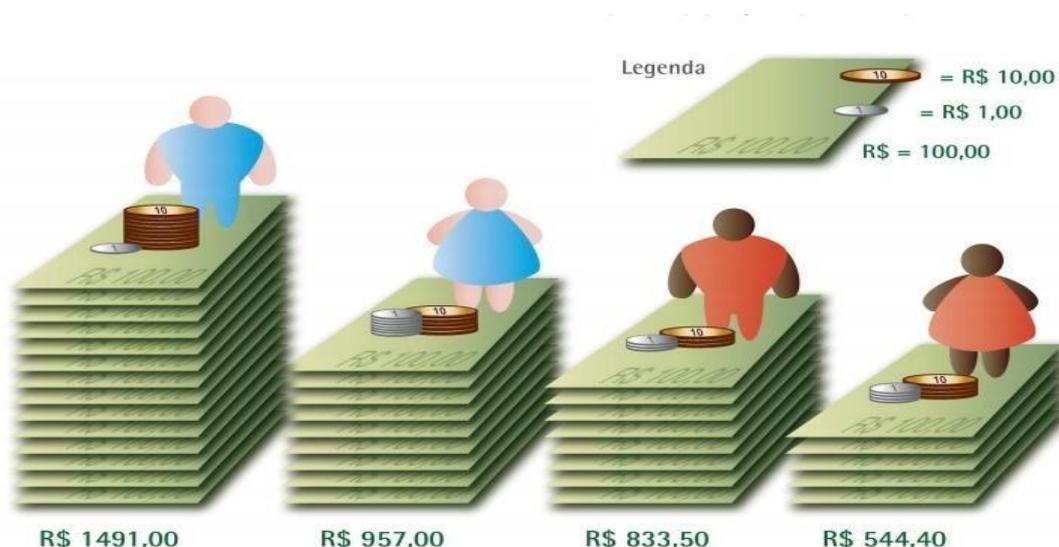


Figura 8 - Renda média da população, segundo sexo e cor/raça. (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) disponível em: http://www.ipea.gov.br/retrato/infograficos_pobreza_distribuicao_desigualdade_renda.html

Embora as leis como a Lei Maria da Penha (Lei 11340/06) que visam coibir a violência doméstica e a Lei 13.104/15 conhecida como Lei do Feminicídio, que aplica penas maiores aos homicídios praticados contra as mulheres, tenham como objetivo proteger as mulheres em geral, sem distinção de raça, são leis que nasceram em um contexto de crescente violência contra as mulheres negras, que figuram como principais vítimas, tanto de violência doméstica como de homicídio. Ou seja, dentro de um grupo alvo de diversas formas de violência, as mulheres negras constituem a parte mais vulnerável.

A mídia reafirma, frequentemente, a posição subalternizada das mulheres negras ao representá-las em posições de pouco prestígio ou objetificando o corpo da mulher negra, revelando que o assédio sofrido desde a escravidão, permanece em alguma medida até os dias de hoje.

Para analisar as inter-relações entre discriminação racial, de gênero e exclusão social na trajetória de mulheres negras da EJA e as suas implicações nos processos identitários, seguem o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar as implicações das discriminações raciais, de gênero e de classe social na trajetória de mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Objetivos Específicos:

- Problematizar como diferentes formas de preconceito trazem sofrimento psíquico e prejudicam a construção das identidades de mulheres negras.
- Identificar, no contexto educacional, quais situações corroboram para a manutenção do racismo, a partir do relato das participantes.

Capítulo:

1. A Discriminação como Fator Gerador de Sofrimento Psíquico e as suas Implicações nos Processos Identitários

O modo como a sociedade brasileira está organizada mostra a forma desigual como a população negra e a população branca ocuparam o espaço geográfico, acessaram bens e serviços e se organizaram na pirâmide social. Os/as negros/as, sendo a maioria da população, não encontram representatividade em nenhum polo positivo, em termos de prestígio social. Refletindo sobre a forma como o preconceito pode estar associado às diversas formas de segregação à qual a população negra está submetida, Pérez-Nebra e Jesus (2011) afirmam:

O preconceito no Brasil é expressado continuamente não apenas pelas atitudes e práticas cotidianas das diversas comunidades, mas principalmente, por meio da estrutura social que efetivamente exclui as populações sócio-historicamente discriminadas, estratificando de maneira desigual as classes, os grupos, os indivíduos. (Pérez-Nebra & Jesus, 2011, p. 219).

Devido ao processo histórico de segregação, os negros e as negras compõem uma das partes mais vulneráveis da sociedade brasileira atual. Pois, a ocorrência simultânea de diversos fatores de subordinação causa uma teia de deslegitimação muito mais complexa que uma simples soma de vulnerabilidades (Louro, 1997).

Sabe-se que em ambientes com tradições patriarcais, pesa, sobre as mulheres, o preconceito quanto à sua condição feminina. Em ambientes de prestígio social, pesa, sobre os homens e as mulheres de condições menos favorecidas, o preconceito de classe social, e, em todos os ambientes onde as mulheres negras convivem, pesa o preconceito quanto à sua raça.

O preconceito racial pode destacar-se sobre os diversos tipos de preconceitos sofridos pelas mulheres negras, não simplesmente somando-se aos outros, mas como um fator subjacente e estruturante das relações sociais constituídas assimetricamente devido às discriminações. Quando diversas formas de preconceito se coadunam forma a “sinergia de vulnerabilidades” (Parker, 2000, citado por Franco & Cicillini, 2015).

A associação de vulnerabilidades na visão de Adorno (2001) pode ser explicada da seguinte forma:

Mais usualmente utilizada em nossos dias pelos movimentos sociais e de direitos humanos, a expressão vulnerabilidade social sintetiza a ideia de uma maior exposição e sensibilidade de um indivíduo ou de um grupo aos problemas enfrentados na sociedade e reflete uma nova maneira de olhar e de entender os comportamentos de pessoas e grupos específicos e sua relação e dificuldades de acesso a serviços sociais como saúde, escola e justiça. (Adorno, 2001, p.11)

Para Crenshaw (2002)², quando os diversos marcadores sociais se coadunam, forma a interseccionalidade. Este conceito foi essencial para o enfrentamento das demandas feministas das mulheres negras, pois são demandas específicas de mulheres que carregam consigo experiências de discriminação de gênero, racial e, muitas vezes, de classe social, todas as experiências imbricadas em um processo histórico de subalternização. Esta realidade não era compartilhada com as mulheres brancas ligadas ao feminismo. Nas palavras de Crenshaw (2002):

Trata de uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (Crenshaw, 2002, p. 177)

A materialização das consequências da interseccionalidade reflete-se nas estatísticas que mostram o recrudescimento da violência contra as mulheres, em suba maioria negra, e a remuneração abaixo da remuneração recebida por homens negros com menos anos de estudos.

Estes elementos corroboram com a composição majoritariamente negra da classe economicamente menos favorecida, uma vez que os homens negros recebem remunerações inferiores em relação à remuneração dos brancos, sejam eles homens ou mulheres, revelando o quão danosa pode ser a discriminação, baseada na estereotipia, no estigma e no preconceito contra as pessoas negras.

Madureira (2007) afirma que preconceitos correspondem a “fronteiras simbólicas

² Kimberlé Crenshaw é uma importante ativista pelos direitos feministas, professora de Direito, nascida em 1959 nos Estados Unidos. Importante por cunhar o conceito de interseccionalidade e por evidenciar as diferenças entre as bandeiras de luta do feminismo das mulheres brancas em relação às demandas das mulheres negras.

rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos” (p. 84).

Estas barreiras culturais concretizam-se nas interações sociais, uma vez que as fronteiras simbólicas representam um fator basilar de separação entre o indivíduo e o outro. “O outro, que é diferente, não é algo que não possa ou não deve existir. Ele existe” (Itani, 1998, p. 128).

Nada é ou existe por si só, os sujeitos se constroem sempre em relação aos outros sujeitos, em processos imersos nos contextos históricos e culturais, nos quais as pessoas estão inseridas (Valsiner, 2012). A subordinação feminina é a figura no processo que tem a dominação masculina como fundo, pois, subjacente às questões relativas aos processos identitários, a marcação das diferenças e o favorecimento das desigualdades, estão em jogo as relações de poder. Pertencer ou não a um grupo pode ser determinante na ocupação da posição de opressor, ou de oprimido, dominado ou dominante.

Ao analisar os mecanismos que ampliam a vulnerabilidade de um grupo social com relação a outro, inclui-se o sofrimento psíquico atrelado ao enfrentamento das associações de fatores discriminatórios no cotidiano dos sujeitos pertencentes aos grupos vulnerabilizados.

O machismo e o patriarcalismo são estruturantes na organização da sociedade brasileira, justificando uma falaciosa fragilidade feminina que, por sua vez, cumpriu e ainda cumpre um papel na manutenção da ordem social. De acordo com Louro (1994):

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender- e justificar- a desigualdade social. (Louro, 1994, p. 20-21)

Argumentos científicos foram amplamente utilizados para justificar a suposta inferioridade feminina, como se as mulheres fossem biologicamente predeterminadas a desempenhar determinadas funções. Estes argumentos sustentaram-se até a ocorrência de novos estudos, uma vez que as verdades científicas não são imutáveis como, algumas vezes, acredita o senso comum. As verdades científicas são provisórias e esta provisoriedade permite o seu desenvolvimento, não linear e progressivamente, mas sempre imbricada com processos históricos e sociais.

A marcação das diferenças é um fenômeno social, e esta marcação é essencial para que se estabeleçam as relações de poder (Moreira & Câmara, 2008), ainda que, na tentativa de justificar determinados privilégios, alegando a supremacia de um grupo ou indivíduo em relação ao outro, sejam usados argumentos biológicos ou históricos. Segundo Louro (1997):

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (p.41)

A naturalização das diferenças entre masculino e feminino que reafirmam as relações de poder (entre homens e mulheres), ocorreu como a naturalização de diversos outros processos seguindo a tendência cultural de se explicar todos os fenômenos sob o ponto de vista da natureza, como algo permanente e acima da sociedade.

No entanto, com a observação dos fenômenos e pesquisas científicas, esta tendência foi gradativamente sendo substituída por explicações que levam em consideração o contexto, o ambiente e as relações entre os sujeitos e ambiente e sujeitos e outros sujeitos.

Para Moreira & Câmara (2008) “Com base nessas diferenças, formam-se grupos distintos, ‘nós’ e ‘eles’, dos quais o primeiro usualmente corresponde ao hegemônico, ao ‘normal’, ao ‘superior’, ao socialmente aceito, ao exemplo a ser seguido” (p. 44).

E é esta normatização e pretensa superioridade que marcam as relações sociais, uma vez que ao afirmar a identidade, indivíduos ou grupos podem criar barreiras simbólicas de separação, hierarquizando as diferenças e, portanto, enrijecendo as fronteiras de separação (Madureira, 2007).

No processo de construção das identidades são travadas batalhas de autoafirmação, pertencer a um grupo pode significar não pertencer a outro. Nossos pertencimentos identitários delineiam quem somos e quem não somos, porque ser ou não ser depende das relações que estabelecemos com os outros. Ou seja, ao se definir o que é, também é definido o que não é, tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social, conforme é discutido por Woodward (2000).

É importante destacar que as diferenças observáveis, sob diversos aspectos, não representam, por si só, um fator de discriminação. Entretanto, quando os indivíduos são classificados em relação às suas diferenças e há uma série de características que são elencadas

como superiores em relação às outras, as desigualdades são geradas.

A desigualdade pode justificar um tratamento díspar e desencadear um processo de desumanização do outro, responsável por barbáries como a escravidão, relações assimétricas de poder e privilégios de classes, raça ou de gênero em relação ao outro.

Para Moreira e Câmara (2008), “torna-se claro que as diferenças são construídas socialmente e que, subjacentes a elas, se encontram relações de poder.” (p.44). Ou seja, marcar as diferenças entre “eu” e os “outros” é um mecanismo que pode anteceder o processo de hierarquização das diferenças e oportunizar o domínio de um indivíduo ou grupo sobre outros.

As diferenças podem ser observadas sob aspectos socioculturais, biológicos, étnicos, de gênero, entre outros. Entretanto, para que tais diferenças sejam convertidas em desigualdades, é necessário que haja uma hierarquização das características que diferem os sujeitos.

Acerca da marcação social da diferença e seus desdobramentos, Woodward (2000) considera que “a diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou “forasteiros” (p.50).

A diferença é, portanto, um elemento relacional, sempre de um sujeito em relação ao outro. Para Louro (1997, p.50) “no interior das ‘redes de poder’, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades”.

O indivíduo nasce e insere-se em um meio cultural já existente, no entanto, a sua identidade cultural não nasce consigo, nem lhe é oferecida como algo pronto, será constituída a partir de interações deste indivíduo com o meio social. Para Ferreira (2000), a identidade é: “Um processo dinâmico em torno do qual o indivíduo se referencia, constrói a si e a seu mundo e desenvolve um sentido de autoria em sua própria vida”. (p.48)

Nossos pertencimentos identitários são como lentes através das quais o indivíduo constrói as suas concepções da realidade e atua como sujeito ativo na manutenção ou transformação social.

Ferreira (2001) afirma que “as concepções de realidade, construídas nas relações interpessoais, são mediadas pelas crenças, padrões, práticas e normas veiculadas pela sociedade” (p. 83). Ou seja, ser humano significa ser em determinado contexto histórico e cultural e em relação com os outros indivíduos.

Para Sabat (2001):

As identidades culturais são constituídas a partir das diferentes formas como grupos sociais se reconhecem entre si. Ou seja, as identidades culturais não são dadas a priori, não são preexistentes aos sujeitos, elas se constituem no processo de

representação de um grupo, sempre em relação a outros grupos, que carregam características diferentes daquele que está sendo representado. A questão das identidades emerge em meio a processos de desigualdade, produzidos a partir de diferenças. Emerge quando grupos sociais não se reconhecem como iguais (p. 15).

Ter a identidade racial associada a uma raça escravizada durante séculos pode gerar sofrimento psíquico e favorecer as tentativas de apagamento das marcas de pertencimento étnico-racial. Por isso, é necessário, entre outras medidas, transformar as práticas sociais e pedagógicas para favorecer o enfrentamento efetivo da discriminação racial e de gênero.

Nesse sentido, Gomes (1996) considera que:

Se entendermos a educação como um processo de desenvolvimento pleno do indivíduo, que se desenvolve dentro e fora da escola, não há como negar a necessidade de uma competência política e profissional dos/as educadores/as para entender as múltiplas dimensões da formação humana (p. 27).

Segundo Silva (2005), a desconstrução da ideologia racista que desumaniza e desqualifica pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico/racial e da autoestima dos afrodescendentes, passo fundamental para o exercício pleno dos direitos de cidadania.

Nota-se que, ao mesmo tempo em que a cultura transmite determinadas crenças, valores, ideias que contribuem para a deterioração das identidades dos/as afrodescendentes, é também no interior da cultura que esses sujeitos podem construir visões positivas sobre suas identidades.

Como a cultura é parte inerente do funcionamento psicológico das pessoas, as práticas de discriminação, sejam elas raciais, sociais, de gênero, orientação sexual, ou outras, têm significativa relevância sobre a construção das identidades sociais e também nos processos de marcação simbólica das diferenças (Madureira, 2007).

De forma mais específica, no afã de afirmar a sua identidade, indivíduos ou grupos tendem a supervalorizar as suas características distintas do outro. O que pode resultar na criação de barreiras culturais (preconceitos) entre indivíduos e grupos sociais (Madureira, 2007), dificultando o conhecimento e reconhecimento da alteridade do outro.

No processo de (re)conhecimento do outro, pode acontecer um julgamento antecipado e uma categorização baseada em estereótipos, e, a partir deste julgamento, um comportamento

discriminatório. De acordo com Pérez-Nebra e Jesus (2011) “(...) o primeiro passo, a categorização que fazemos, é o estereótipo. A segunda, de julgamento sobre o grupo, é a atitude negativa é chamada de preconceito. Finalmente a terceira, de comportamento baseado nesse preconceito, é a discriminação” (p. 223). Nesse sentido, para Pérez-Nebra e Jesus (2011):

Há uma tendência geral humana a generalizar a partir de similaridades percebidas e a não se focar no que é diferente. Pelo fato de termos de reagir de maneira relativamente rápida, baseamo-nos no que é comum a nós e, a partir daí, formamos generalizações, que podem estar corretas, ou não (p. 223).

Segundo Pérez-Nebra e Jesus (2011), “O estereótipo é necessário para a sobrevivência do ser humano” (p.224). O estereótipo pode funcionar como um ponto de partida para o preconceito e a discriminação, mas estereótipos podem ser positivos, ou não conter juízo de valor negativo ou positivo.

Para Smith e Bond (1999, citado Pérez-Nebra e Jesus, 2011), o estereótipo categoriza e simplifica um mundo social complexo. Outra função do estereótipo está em organizar a maneira como vamos interagir com o nosso grupo social ou qualquer outro grupo.

O problema do estereótipo é quando, em vez de ser usado como uma visão inicial do outro, torna-se a única visão do outro, como se os sujeitos fossem “peças” acabadas e não sujeitos ativos no processo de construção das suas identidades. É preciso educar o olhar sobre os outros sujeitos e a sua subjetividade, respeitar o que o outro é ou está sendo.

De acordo com Pérez-Nebra e Jesus (2011), “O papel educativo é fundamental na formação dos estereótipos, sejam eles positivos ou negativos, e como são o substrato do preconceito, é, portanto, fundamental para este também” (p. 227).

Se, por um lado, no processo de construção das identidades sociais, os indivíduos podem reafirmar as suas marcas de pertencimento, por outro lado, pode haver tentativas de apagamento das marcas, em consequência da possibilidade de um julgamento estereotipado precipitado e negativo baseado em características superficiais, por parte de outros indivíduos ou grupos.

O preconceito assenta-se sob dois pilares: a estigmatização e a estereotipia, sendo a discriminação a materialização do preconceito. (Madureira, 2007; Myers, 1995). Nesse sentido, a estereotipia cumpre a função de reconhecimento antecipado do outro, de elementos externos que permitem “ler” o outro antes de um contato mais próximo. É uma avaliação mais célere e pode ser usada como avaliação preliminar.

Os estereótipos, geralmente, são resistentes à mudança. Porém, quando se conhece uma pessoa, frequentemente se ignora o estereótipo do grupo e a pessoa é julgada individualmente. Para Myers (1995), os estereótipos são mais poderosos quando julgamos desconhecidos e quando julgamos grupos inteiros.

No entanto, o que acontece geralmente é que esta avaliação inicial torna-se rígida e, em função dos estereótipos, pode haver emissão de julgamentos precipitados e distorcidos, sobre pessoas e principalmente sobre grupos. Para Myers (1995):

Muitas vezes os estereótipos distorcem nossos julgamentos dos grupos. Às vezes nós julgamos os grupos como um todo. Nestes casos, é irrelevante conhecer pessoalmente alguns membros do grupo. O que importa - o que molda a opinião pública - é a nossa impressão sobre o grupo como um todo. Uma vez que conheçamos uma pessoa em particular, muitas vezes somos capazes de pôr de lado estereótipos e preconceitos. No entanto, ambos permanecem como poderosas forças sociais. Crenças estereotipadas, atitudes preconceituosas e comportamento discriminatório têm envenenado nossa existência social. (p. 384).

Sobre as mulheres negras, pesam o julgamento antecipado a partir dos estereótipos negativos associados à cor da pele e à sua condição feminina. No entanto, não há qualquer embasamento científico que sustente os argumentos que atestam a inferioridade feminina e a inferioridade das pessoas negras.

As identidades de gênero, assim como as outras identidades (raça, por exemplo), não são conceituadas de forma permanente e imutável: são frutos do contexto cultural de um determinado tempo e espaço. Conforme Louro (1997):

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (Louro, 1997, p.21).

As discriminações raciais, de gênero e de classe social, apresentam enraizamentos históricos e são, frequentemente, reforçadas nas práticas cotidianas recorrentes voltadas à

manutenção dos estereótipos negativos associados a estes marcadores sociais. Segundo Silva (2005, p.24), os “estereótipos geram os preconceitos, que se constituem em um juízo prévio a uma ausência de real conhecimento do outro”.

Os estereótipos não são algo necessariamente negativos, mas podem tornar-se negativos a medida em que a estereotipia assume a função de generalizar e hierarquizar os sujeitos e suas idiossincrasias. Para Silva (2005):

Os estereótipos, a representação parcial e minimizada da realidade, conduzem o estereotipado e representado, em grande parte, à auto-rejeição, à construção de uma baixa auto-estima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização. (p. 30)

Ocorre normalmente, por parte das mulheres negras, tentativas de aproximação ao ideal de beleza eurocêntrico (branco). Para isso usam-se artifícios como alisamento dos cabelos afros, por exemplo, incentivando o apagamento das marcas de pertencimento racial e ensejando a assimilação de valores da cultura normativa atual.

No entanto, mesmo que as mulheres negras se aproximem do ideal de beleza amplamente divulgado pela mídia, pode ser que não colha os benefícios desta aproximação, pois existem barreiras rígidas que limitam o acesso ao grupo da cultura dominante: aproximar-se do grupo não significa pertencer a ele.

Preconceito e discriminação formam uma díade eficaz na manutenção do *status quo*. Segundo Itani (1988), “preconceito, como significado, quer dizer pré-conceito, uma opinião já formada a respeito de um assunto, pessoa ou objeto” (p.125).

Desta forma, o preconceito arraigado no imaginário dos indivíduos pode materializar-se sob a forma de discriminação, gerando sofrimento psíquico. Embora as vivências de sofrimento psíquico sejam particulares, existem algumas semelhanças nas manifestações. Para Costa (2010), “ainda que os sintomas expressos pelo sujeito sejam semelhantes aos de outras pessoas, a manifestação subjetiva do sofrimento é sempre exclusiva do indivíduo e irredutível, ou seja, impossível de ser enquadrada em uma classificação geral” (p. 60)

Para Madureira (2007), “por trás do “verniz” de tolerância e cordialidade, encontramos uma série de ideias pré-concebidas sobre determinados grupos sociais, ideias que estão na base das práticas discriminatórias que atravessam as relações sociais travadas no cotidiano” (p.43).

Acerca da forma como a sociedade percebe as diferenças, Goffman (1988) tece as seguintes considerações:

A sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que tem a probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relações sociais em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com 'outras pessoas' previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado os primeiros aspectos, nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua 'identidade social' [...] (p. 11).

O estigma altera o fluxo das interações sociais, uma vez que o sujeito estigmatizado comumente sente-se desqualificado perante o outro. Para Goffman (1988), a estigmatização é “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”. (p.07).

Nesse sentido, muitas vezes, o estigma assume tal importância que silencia e obscurece todas as outras características do estigmatizado, resumindo a totalidade do sujeito ao estigma que lhe é atribuído. Os sujeitos estigmatizados e discriminados são a maioria nas estatísticas de analfabetismo e exclusão social, demonstrando os prejuízos da estigmatização, um fenômeno social, materializado em várias esferas no cotidiano dos indivíduos.

Conforme Santos (2005), “(...) desde os primórdios da filosofia, é o estabelecimento de o que é e pode ser conhecido é aquilo que permanece sempre idêntico a si mesmo. O seu contrário, a negatividade, não tem estatuto, não tem existência” (p.62). Esta negação da existência do que é diverso, tende a valorizar a homogeneização e fomentar os preconceitos e as discriminações.

A díade de preconceito e discriminação geralmente baliza as relações entre os diferentes, transformando as diferenças em desigualdades (Madureira, 2007). O que normalmente acontece quando se atribui valor à diferença, quando se hierarquiza os indivíduos: a diferença é percebida na comparação entre um referencial e outro.

Ser diferente não significa ser inferior, no entanto, quando os sujeitos analisam os outros a partir da sua referência de “normalidade”, o outro pode tornar-se tanto inferior como

uma ameaça aos olhos de quem o analisa.

Essas relações sociais permeadas pela discriminação têm uma forte tendência em reproduzir e perpetuar as práticas excludentes, principalmente quando são apoiadas em estereótipos historicamente construídos. Por exemplo, a imagem dos negros atrelada ao desempenho de funções subalternas, ou a imagem das mulheres negras, associada ao desenvolvimento de trabalhos domésticos, construída ao longo dos séculos de escravidão no Brasil.

Capítulo:

2. A Sujeição Histórica das Mulheres Negras: Um dos Legados da Escravidão

Os negros chegaram ao Brasil como escravos, trazidos do continente africano em condições desumanas. A escravidão negra no Brasil durou mais de 300 anos, e seu término oficial somente veio ocorrer com a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888. Entretanto, mesmo após a abolição da escravatura, os/as negros/as não tiveram acesso à terra, à moradia e à educação escolar. Nas palavras de Santos (2005):

A discriminação racial que estava subsumida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros. Mais do que isso, ela passou a ser um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros (Santos, 2005, p. 21).

Na história das mulheres negras no Brasil, observa-se que a sua posição inicial de subserviência, devido à sua condição de escravizada aos brancos (fossem homens ou mulheres), marcou sua trajetória e fragilizou as ações emancipatórias nos anos subsequentes. Eis uma das razões por que, até hoje, existem dados estatísticos que atestam a condição social desfavorável das mulheres negras em relação a homens negros e mulheres e homens brancos.

As péssimas condições de vida às quais as mulheres negras foram submetidas durante e após a escravidão deixaram marcas profundas na forma da organização da sociedade brasileira, colocando-as em condições desiguais de inserção, permanência no mundo do trabalho, nas escolas e na forma como elas ocuparam os espaços geográficos, acomodando-se nas periferias, morros e locais de difícil acesso. Acerca dessas condições, Schwarcz (2010) afirma:

Como não foram estabelecidas políticas para esses negros encontrarem novas moradias, novos trabalhos, restou a competição desigual com os brancos para se inserirem na sociedade. Lembrando que foi no conjunto da abolição que o governo brasileiro investiu na migração de europeus para assumirem a produção no lugar dos escravos, visando

com esse projeto, o branqueamento da população brasileira, acreditando que a grande entrada de brancos seria a solução para eliminar a cor preta: (...) dessa forma, paralelamente ao processo que culminaria com a libertação dos escravos, iniciou-se uma política agressiva de incentivo à migração (...) (Schwarcz, 2010, p.187).

As crianças negras embora nascidas livres da escravidão, quando tinham a oportunidade de estudar, eram educadas sob influência do longo período escravocrata, além disso, as práticas eram manipuladas para a continuidade do negro como mão de obra. Sobre as práticas educativas, Fonseca (2002) afirma:

(...) não buscavam uma transformação no status dos negros na sociedade livre, mas sua manutenção na condição que foi tradicionalmente construída ao longo de mais de três séculos de contato entre negros e brancos: deveriam permanecer como a parcela de mão de obra do estrato mais baixo do processo produtivo e ter suas influências sociais controladas ou minimizadas para que a população brasileira não sofresse um súbito processo de africanização junto à abolição do trabalho escravo. (p. 142).

Hodiernamente, a taxa de escolarização é maior entre as pessoas brancas e esta tendência tem se mantido estável, passando por gerações um contumaz déficit educacional das pessoas negras. Nesse sentido, a taxa de escolarização dos/as negros/as apresenta déficits e, apesar da emergência de políticas de inclusão e ações afirmativas nos últimos anos, tais políticas ainda não foram suficientes para equalizar as desigualdades educacionais entre brancos/as e negros/as. A remuneração bem abaixo dos valores recebidos pelos/as trabalhadores/as brancos/as faz da classe menos favorecida economicamente, uma classe predominantemente negra.

Ao garantir o acesso à escola, acreditava-se que seria possível reduzir as desigualdades, porém, as medidas que visam a “universalização” do ensino, chegaram à população negra com séculos de atraso. O movimento das classes menos favorecidas para ter acesso às escolas fez com que o governo, de uma maneira geral, garantisse o acesso, mas no tocante a qualidade do ensino e condições de permanência, faltam incentivos. A crítica de Arroyo (2006) é atual e procedente porque:

Há várias décadas que as camadas populares vêm pressionando o Estado para entrar na escola. E entraram. Não na escola que durante anos serviu aos filhos das camadas dirigentes, mas em uma rede escolar de segunda ou terceira categoria. Com dois ou três anos incompletos foram expulsas, obrigadas a sair para entrar precocemente no mercado de trabalho, por falta de condições materiais, psíquicas, motoras e outros condicionantes tão pesquisados. Saíram porque o lugar delas não era esse, seu destino é o de trabalhadores (p.16).

As políticas de acesso não são suficientes para garantir também a permanência daqueles/as que chegam em condições desiguais ao sistema de educação formal. E, mais uma vez, a análise crítica de Arroyo (2010) revela que “enquanto o Estado proclama a universalização do ensino fundamental como superação das desigualdades, sua titulação apenas permite o acesso a empregos desqualificados, elementares, de sobrevivência, reproduzindo e aprofundando as desigualdades, quebrando o vínculo prometido entre escolarização, emprego e igualdade”. (p.1399).

O ritmo lento em que progride a educação projeta uma igualdade de condições para mais de uma geração. Segundo Carvalho e Segato (2002):

De acordo com as projeções do IPEA, se a educação brasileira continuar progredindo no mesmo ritmo que hoje, em treze anos os brancos devem alcançar a média de oito anos de estudo e os negros só atingirão essa meta daqui a 32 anos. Com isso, o Brasil arcaria com o ônus de perder os talentos de mais uma geração de jovens negros, em sua quase totalidade. (Carvalho & Segato, 2002, p.29).

Por trás da aparente normalidade da estrutura da sociedade brasileira, há séculos de luta de uma parcela invisibilizada, incluídas em um processo educacional excludente. Para Patto (1996): “Não estamos, portanto, diante de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito, mas diante de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso” (p. 412).

A população branca permanece mais escolarizada e acessa os melhores cargos e salários.

Ou seja, há uma espécie de *apartheid social*, mesmo que não haja leis de separação entre negros e brancos, dificultando as ações de enfrentamento, com mecanismos simbólicos eficazes de segregação, uma vez que a representatividade das mulheres negras nos espaços privilegiados, nas profissões de prestígio social é incipiente e ainda que as mulheres negras exerçam a mesma função que as mulheres brancas, frequentemente, recebem remuneração inferior.

Não é possível mensurar, em que medida o legado da escravidão é o responsável pela condição subalternizada das mulheres negras, mas é possível entender que atrelado às condições desumanas de exploração do seu trabalho, houve um cerceamento do acesso ao processo de escolarização, associado à estereotipia, estigmatização e hierarquização das diferenças.

É necessário compreender em que medida o longo passado escravista, a marginalização do acesso ao trabalho e a instrução formal, sobretudo das mulheres negras, influenciam na sua trajetória, afetam a construção da sua identidade racial e acabou por legitimar um processo de segregação histórico, baseado em critérios arbitrários.

Ao analisar a história dos negros, faz-se necessário, analisar a questão do gênero feminino. Em um contexto adverso como o da escravidão, as mulheres negras sofriam triplamente: por serem negras, mulheres e escravas. Numa sociedade predominantemente patriarcal e racista, como a brasileira, ser mulher e negra pode ser determinante na posição social que a pessoa ocupará, bem como influenciar no acesso a determinados postos de trabalhos, no exercício (ou não) de funções de prestígio social e na manutenção da sua condição subserviente.

Para Schiff (1993), “a cadeia mais eficaz é a que leva a dar aos dominados a ilusão de sua impotência. Não seria possível nenhuma dominação duradoura de um grupo social por outro, se os dominados recusassem a ideia de inferioridade.” (p.14).

Assim, sabe-se que a construção histórica da inferioridade da população negra cumpre uma função central na manutenção da estratificação social da forma como está organizada: sob a forma de uma pirâmide, cuja base é composta por negros e negras. As mulheres negras compõem esta base e sofrem com a ausência de perspectivas de mudanças, uma vez que a sua origem desfavorecida mostra-se sob vários aspectos, como fatores limitadores de projeção social.

Apesar de reconhecer que a educação acontece também em espaços não escolares, a escola atua de forma ímpar na formação dos sujeitos no contexto das sociedades

contemporâneas letradas, por ser ela a instituição oficial de ensino.

O racismo pode explicar em que medida a instituição escolar, como um todo, naturaliza a subalternização dos/as negros/as, organizando o seu calendário em torno de feriados cristãos europeus, selecionando os conteúdos com parcialidade, utilizando livros didáticos com forte enraizamento da cultura eurocêntrica dominante e silenciando, obscurecendo ou ignorando as contribuições afro, na cultura brasileira.

Para Peres (2009), quanto mais enrijecidos e cristalizados forem os valores norteados pelos programas de ensino, quanto mais reguladoras forem as atividades formadoras, mais a retificação de desigualdades e exclusão social serão estabelecidas.

Esta afirmação explica, em parte, os motivos da exclusão dos/as negros/as na escola. A desvalorização da cultura africana e afro-brasileira, a parcialidade no ensino da história da África e da escravidão negra no Brasil, conjuntamente com as práticas que promovem a cultura europeia em detrimento das demais culturas, causam alienação nos sujeitos, pois não se reconhecem como partícipes e veem a sua imagem, muitas vezes, atrelada a conceitos negativos.

Reiterando a função social da escola e seu compromisso com as transformações sociais, Arroyo (2010) afirma:

As escolas não são um espaço tranquilo onde verdades verdadeiras são repassadas, mas questionadas. Questões que vêm da dinâmica social e cultural, das ciências, da política, dos movimentos sociais, do movimento docente e também dos educadores e dos educandos, das formas tão precarizadas de viver a infância, adolescência, a juventude ou a vida adulta. Interrogações que penetram no interior das grades curriculares as desestabilizam em suas certezas. (p. 51).

Observa-se o quanto a criança e, mais tarde, a jovem negra pode sentir-se alienada ao frequentar uma escola em que a sua perspectiva é pouco valorizada e onde os comportamentos e ideologias tendem a ser homogeneizados.

A escola é o *locus* da educação formal e é nela que as diversidades sociais e étnico-raciais se convergem. Nesta convergência, é necessária uma revisão das práxis pedagógicas

para que não haja reprodução dos preconceitos, enaltecimento de determinada cultura ou de determinado grupo, em detrimento da cultura de outro/s.

Nesse sentido, para Munanga (2005) “(...) a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”. (p.17)

Observando o quanto a sociedade ainda reproduz práticas racistas e sexistas, ressalta-se a importância da escola na formação dos sujeitos em oposição às práticas discriminatórias baseadas em critérios arbitrários, como gênero e raça, propondo uma análise crítica e reavaliando os conteúdos e ações dentro e fora do âmbito escolar.

Neste contexto de desigualdade e exclusão, não somente a legislação deve avançar no sentido de garantir os direitos dos/as negros/as, por meio da criminalização do racismo e através de ações afirmativas, mas também é necessário investir na educação, que tem um papel fundamental na concretização desses direitos. Conforme afirma Munanga (2005):

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (Munanga, 2005, p. 16).

Estudar a história e a cultura afro-brasileira pode contribuir com o empoderamento da população negra, uma vez que no estudo da história do Brasil, sem o viés de valorização da matriz africana, existe uma tendência a obscurecer as contribuições e a importância dos africanos, trazidos sob a condição de escravos.

Há, ainda, o sofrimento psíquico atrelado à falta de representatividade e à predisposição em acreditar que o ensino que contemple a diversidade étnico-racial existente no nosso país seria significativo apenas para os negros. De acordo com Munanga (2005):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas

aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005, p.16).

Todos/as ganham quando a educação é mais diversa e valoriza as contribuições de diferentes culturas na formação dos/as alunos/as. De acordo com o modelo bidirecional de transmissão cultural, proposto por Valsiner (2012), todos/as os/as participantes, em um processo comunicativo, “estão transformando ativamente as mensagens culturais” (Valsiner, 2012, p. 34).

As escolas poderiam ser um ambiente em que essas diferentes formas de compreender as mensagens culturais fossem valorizadas, estimuladas e até promovidas. Onde várias e diferentes formas de explicar o mundo fossem cotidianamente oferecidas aos/às seus/as alunos/as, de modo que eles/elas estivessem sempre aprendendo que a história tem muitas versões e que se pode falar em *histórias* no lugar de uma única história.

O (não) lugar dos/as negros/as no ensino de história pode ter consequências práticas como a perpetuação do silenciamento, a falta de produção bibliográfica e acadêmica com temáticas raciais, bem como consequências em termos psicológicos, pois o indivíduo que tem a sua identidade desvalorizada, sub-representado, ou tem a sua representação reduzida a uma representação estereotipada, sofre e tende a tentar apagar as suas marcas de pertencimento.

Não se pode ignorar que esse sofrimento a que estão submetidas as mulheres negras na construção de suas identidades tem consequências terríveis sobre suas vidas cotidianas. Considerando que a vida psicológica humana é afetiva em sua natureza (Valsiner, 2012) e que, muitas vezes, essas mulheres vivenciam, infinitas vezes, emoções ligadas à dor, à solidão, ao desprezo e à desvalorização de suas identidades, podemos imaginar alguns efeitos dessas vivências na maneira como enxergam e planejam seu futuro, por exemplo.

Para Valsiner (2012), “a centralidade da experiência afetiva é uma totalidade criada no tempo, que nunca acontece da mesma maneira como já aconteceu, mas, ainda assim, ilumina nossos encontros posteriores” (p. 251). Desse modo, compreendemos a importância que as

experiências afetivas positivas têm nas vidas das pessoas em sua capacidade de sonhar, de desejar, de esperar mais do mundo, de acreditar em si mesmas e no mundo que as cerca.

Quiçá os/as docentes não tenham clareza quanto ao sofrimento psíquico ligado às representações estereotipadas no contexto da sala de aula, pois, não tiveram nas suas vivências pessoais ou na formação intelectual, oportunidades de problematizar as questões de gênero, raça e classe social. Para Munanga (2005):

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo (p.19)

2.1 Olhares acerca da corporeidade das mulheres negras

Se no ensino da história, geralmente, já há uma invisibilização das mulheres e diminuição da sua importância, com relação às mulheres negras na história do Brasil, há uma inegável tendência em retratá-las apenas sob a condição de escravas. Nesse sentido, a história das mulheres negras é a história do coletivo, do grupal, como se não existisse um protagonismo individual: as escravas, as mulatas, as empregadas domésticas. Ou, quando há protagonismo, aparece sob a forma de lista, por exemplo, “As dez mulheres negras que fizeram história”. Geralmente em capítulos específicos, separando as mulheres negras da história geral, ou veiculados em materiais e meios ligados ao movimento negro.

Superar as barreiras do preconceito de gênero, de raça e classe social tem sido o desafio de gerações de mulheres negras desde o fim oficial da escravidão no Brasil. Entretanto, a superação de tais barreiras envolve muito mais que o desejo pessoal das mulheres engajadas nesta luta e de homens sensíveis a esta temática: a construção dos estigmas e dos estereótipos de inferioridade das mulheres negras tem profundos enraizamentos históricos e a desconstrução tem se mostrado uma tarefa difícil.

Se, por um lado, existe um movimento de valorização e reconhecimento das mulheres como cidadãs, dignas de direitos iguais aos dos homens, por outro lado, este movimento parece chegar sempre atrasado: tal movimento envolve a desconstrução de equívocos históricos que acabam por reforçar as desigualdades entre homens e mulheres. Ou seja, as ações educativas de construção de uma cultura de valorização das mulheres, parecem sempre mais incipientes diante da disseminação da cultura machista vigente, ensejando o uso de mais tempo e energia para que se desconstrua práticas e até mesmo leis que depreciam as mulheres.

Em relação às mulheres negras há uma associação de fatores que limitam ainda mais a representatividade positiva: o corpo das mulheres negras foi objetificado quando estava sob a condição de escravizada. Associar a escravidão somente à execução de trabalhos forçados, com uso de violência física e psicológica e em condições insalubres, é invisibilizar o fato de que o corpo das negras foi objetificado, de outras maneiras, durante e, em alguma medida, após a escravidão.

Para Monteiro (1989):

O uso do corpo da mulher negra vai para além do econômico, da produção material de bens, vai para além da reprodução. No seu corpo reside o desejo imaginário, machista e escravista que a torna responsável pelo apetite sexual que provoca no senhor, enquanto provoca, em sentido inverso, a violência da senhora (Monteiro, 1989, p. 96).

Libertar-se da segregação historicamente imposta, sob um corpo cujas marcas corporais trazem consigo os elementos de inferiorização, constitui-se como um dos grandes desafios das mulheres negras.

Quando crianças, é comum a oferta de bonecas caucasianas, com longos cabelos lisos, filmes com princesas brancas e bruxas negras. Tais personagens podem criar no imaginário infantil uma associação do bem com as personagens brancas e do mal, com personagens negras, dificultando as ações de reconhecimento, pertencimento e representação da criança negra com a sua raça.

Esta visão maniqueísta do bem (associado ao branco) e do mal (relacionado ao negro) tem encadeamentos que perpassam o imaginário infantil, se estendendo à literatura geral, à

publicidade, à dramaturgia, à teledramaturgia, ao cinema e à música. Para Souza (1990), saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas.

Os veículos de comunicação e materiais pedagógicos, em geral, buscam relatar a história da miscigenação que originou o povo brasileiro, de uma forma romanceada, silenciando as atrocidades que geralmente subjazem os processos de dominação como no caso de colonizadores X colonizados, senhores X escravos.

Em ambos os exemplos, as mulheres foram vítimas de violência sexual, acrescida de todos os outros tipos de violência que permeiam a exploração da força de trabalho, e a sua condição feminina subalternizada por diversos processos sociais e psicológicos. De acordo com Alencastro (2000):

Houve no Brasil um processo específico que transformou a miscigenação — simples resultado demográfico de uma relação de dominação e de exploração — na mestiçagem, processo social complexo dando lugar a uma sociedade plurirracial. O fato de esse processo ter se estratificado e, eventualmente, ter sido ideologizado, e até sensualizado, não se resolve na ocultação de sua violência intrínseca, parte consubstancial da sociedade brasileira: em última instância, há mulatos no Brasil e não há mulatos em Angola porque aqui havia a opressão sistêmica do escravismo colonial, e lá não. (Alencastro, 2000, p. 353)

A televisão é um dos veículos de comunicação mais populares no Brasil sendo, muitas vezes, a principal fonte de informação e entretenimento das classes menos favorecidas, e, frequentemente, dissemina, de forma parcial, a história dos negros em suas novelas e séries, onde, geralmente, representam papéis subalternos ou personagens secundários.

Na publicidade, um comercial como o do shampoo Jhonson's Gotas de Brilho³, veiculado nos canais de televisão aberta e na internet em meados de 2015, pode corroborar com a associação do branco a signos de beleza. A cena do comercial é composta por meninas brancas tomando banho, usando o referido shampoo para lavar os cabelos. Dançando, com os cabelos esvoaçantes, surgem ilustrações de carruagens, castelos e coroas. Ao final, é apresentada a seguinte afirmação: “Nova linha Jhonson's gotas de brilho com óleo de argan, sua princesa com

³ Comercial disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WAwcu1ave4o>

cabelos de princesa”. Numa alusão à associação de características “de princesa” ao cabelo liso, no referido comercial, nenhuma menina era negra, nem tinha cabelos afro e nem ao menos cacheado.

O cabelo crespo das mulheres negras é usado como um instrumento de autoafirmação e de luta em favor das características identitárias de matriz africana, uma vez que as características associadas à cultura eurocêntrica é disseminada como sinônimo de padrões de beleza, vestuário e comportamento.

Manter o cabelo crespo, em uma sociedade que supervaloriza o cabelo liso, é mais que uma mera escolha baseada em questões estéticas ou de preferências pessoais. Para Gomes (2003):

Dentre as muitas formas de violência impostas ao escravo e à escrava estava a raspagem do cabelo. Para o africano escravizado esse ato tinha um significado singular. Ele correspondia a uma mutilação, uma vez que o cabelo, para muitas etnias africanas, era considerado uma marca de identidade e dignidade. Esse significado social do cabelo do negro atravessou o tempo, adquiriu novos contornos e continua com muita força entre os negros e as negras da atualidade (Gomes, 2003, p.7).

Observa-se a importância do cabelo na construção da identidade das negras e quão danosa pode ser a falta de representatividade nos diversos meios sociais, nos espaços escolares que representa um microcosmo da sociedade, as características associadas aos negros tendem a ser subalternizadas, devido ao longo passado escravista e a cultura normativa vigente.

Para Munanga e Gomes (2006):

Nosso corpo e seus atributos constituem o suporte e a sede material de qualquer processo de construção da identidade. Através das relações “raciais”, no Brasil como em outras partes do mundo marcadas pelas práticas racistas, aos negros foi atribuída uma identidade corporal inferior que eles introjetaram, e os brancos se auto atribuíram uma identidade corporal superior. Ora, para libertar-se dessa inferiorização, é preciso reverter a imagem negativa do corpo negro, através de um processo de desconstrução da imagem anterior e reconstrução de uma nova imagem positiva. Ou seja, construir novos cânones

da beleza e da estética que dão positividade às características corporais do negro (Munanga & Gomes, 2006, p.15-16).

Mesmo após 129 anos da abolição da escravatura, sabe-se que a subordinação por meio do trabalho, como no caso do trabalho doméstico, faz parte do legado que a escravidão deixou, uma vez que, o trabalho doméstico é remanescente do trabalho que as escravas “de dentro” desenvolviam na “casa grande” durante o período da escravidão, e é um trabalho cuja mão de obra é essencialmente feminina e negra.

Por ser um trabalho mal remunerado, com rotina estafante e sem horário rígido para o término da jornada, principalmente se a empregada doméstica mora na casa onde trabalha, o trabalho com essas características é reconhecido como uma ocupação culturalmente associada às mulheres negras, conforme é destacado por Cunha e Gomes (2007):

A sujeição, a subordinação e a desumanização, que davam inteligibilidade à experiência do cativo, foram requalificadas num contexto posterior ao término formal da escravidão, no qual relações de trabalho, de hierarquias e de poder abrigaram identidades sociais se não idênticas, similares àquelas que determinada historiografia qualificou como exclusivas ou características das relações senhor/escravo. (Cunha & Gomes, 2007, p. 11).

O que poderia estar registrado apenas nas páginas da história de um passado longínquo, ainda se constitui em realidade no presente, conforme o relatório divulgado em 11/03/2016, pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS),⁴ elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). O trabalho doméstico ainda é a principal ocupação das mulheres negras, em que pese as recentes conquistas trabalhistas como recolhimento obrigatório do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), pausa para almoço e férias de 30 dias.

Tais conquistas não servem como parâmetro comparativo com outras categorias profissionais, uma vez que as conquistas recentes das trabalhadoras domésticas são conquistas consolidadas por outros grupos, há décadas, no Brasil.

⁴ Estudo apresentado no lançamento do programa do Ministério do Trabalho "Mulher Trabalhadora". Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-03/programa-mulher-trabalhadora-discute-igualdade-de-genero-no-mercado>

Há um número significativo de trabalhadoras domésticas que atuam na informalidade, seja por desconhecer os direitos conquistados, seja pela invisibilidade social e histórica, que dificultam as ações de reconhecimento e valorização desta categoria profissional. Entender o trabalho doméstico atualmente desenvolvido, em sua maioria, por mulheres negras, vinculado às suas raízes escravistas, explica, em parte, a sujeição e subordinação atreladas ao desenvolvimento deste ofício.

As relações assimétricas entre seus senhores e os/as escravos/as e o contexto desumano das relações de trabalho, referem-se às relações de poder que podem ser estabelecidas a partir da inferiorização e desumanização do outro.

Os castigos imputados aos negros/as durante o período da escravidão, desde a sua captura e ao longo da viagem nos navios negreiros são justificados devido à estereotopia, à estigmatização de que indivíduos com determinadas características fenotípicas (distantes das características dos indivíduos de matriz caucasiana) seriam diferentes. Esta diferença os tornaria inferiores, justificando assim a subordinação e a sujeição, às quais foram submetidos.

Ou seja, falar de escravidão é falar, necessariamente, em relações de poder, a partir da marcação das diferenças, observadas por meio da observação inicial de características, e posteriormente, pela desqualificação do outro (indivíduos ou grupos) devido às características anteriormente observadas. Assim, a desqualificação e desumanização do outro pode justificar a dominação, como ocorrem com a classificação das diferenças entre homens e mulheres e entre brancos e negros.

No Brasil, o racismo e o sexismo configuram-se como partes estruturantes na formação cultural, principalmente no que se refere à representação social das mulheres negras e suas consequências no mundo do trabalho. Para Segato (2006):

A reprodução aparentemente automática do ciclo de realimentação entre preconceito e discriminação configura o costume: pensamos e agimos assim por costume e vivemos numa paisagem social costumeira, onde os negros e as mulheres são mais pobres, se encontram nas posições mais subordinadas e realizam trabalhos e serviços mais desprestigiados (Segato, 2006, p.18).

Obscurecer a discussão acerca da escravidão e seus desdobramentos não contribui para

a eliminação de práticas discriminatórias oriundas do passado, mas que ecoam até os dias atuais. Para Pinsky (2010):

A escravidão não é simplesmente um fato do passado a herança escravista continua mediando nossas relações sociais quando estabelece distinções hierárquicas entre trabalho manual e intelectual, quando determina habilidades específicas para o negro (samba, alguns esportes, mulatas) e mesmo quando alimenta o preconceito e a discriminação racial. Assassinar a memória, escondendo o problema, é uma forma de não resolvê-lo. (Pinsky, 2010, p.7).

As tentativas de superação do racismo, minimizando as consequências da escravidão, esbarram no legado histórico deixado por ela. Para negar as implicações materiais e simbólicas deste processo histórico de marginalização racial, seria preciso ignorar cerca 75 % da história do Brasil.

De acordo com Bento (2002):

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo (Bento, 2002, p.27).

As desigualdades de inserção e permanência no mundo do trabalho marcam a trajetória das mulheres negras e cumprem uma importante função na manutenção da organização social brasileira estratificada sob uma pirâmide, com uma base composta em sua maioria por negros, e as negras, cujo sucesso na escolarização pode não significar uma ruptura com o ciclo ancestral de exploração da sua força de trabalho.

Capítulo:

3. A Escolarização das Mulheres Negras Excluídas: Reprodução das Desigualdades Sociais, Sub-representatividade e Profecias Auto realizadoras de Fracasso Escolar

A escola, no Brasil, sempre foi um lugar para uma minoria privilegiada. Quando as camadas populares pressionaram e conseguiram entrar na escola, esta já não tinha a mesma qualidade de quando era privilégio de poucos. Ocorreu que a população menos favorecida acessou uma escola cuja finalidade era voltada, basicamente, para a produção de mão de obra.

Para Marques e Castanho (2011), a escola, nas sociedades letradas como a nossa, ocupa lugar por excelência para que se cumpram as funções da educação e da aprendizagem dos conhecimentos, das artes, das ciências e da tecnologia. Por isso, a luta para ter acesso à escola tornou-se algo necessário para que a população negra se libertasse da sua condição subalternizada em relação à população branca, por terem sido escravos e por não terem acesso à escola, durante, e nos períodos subsequentes à abolição da escravatura.

Nas interações ocorridas no âmbito escolar, podem ocorrer práticas que privilegiam um grupo em relação ao outro, neste contexto, grupos sociais marginalizados historicamente

sofrem um processo de desvalorização da sua cultura, ensejando o apagamento das marcas de pertencimento identitário, causando sofrimento psíquico de diversas formas. Para Madureira e Branco (2012):

Nos diversos contextos socioculturais, existem fronteiras simbólicas que delimitam, de forma semipermeável, as diferenças entre os indivíduos e grupos sociais. Quando tais fronteiras se tornam rígidas, não permeáveis, e passam a qualificar alguns grupos a partir da desqualificação, constante e difusa, de outros grupos, percebemos o preconceito em ação (discriminação) (Madureira & Branco, 2012, p.131).

Nos livros didáticos, a representação dos/as negros/as tende a ser minimizada. Devido à influência eurocêntrica, as contribuições das populações de matrizes africanas escravizadas no Brasil são diminuídas ou invisibilizadas. Há uma ausência de negros/as em situações de prestígio e sobram imagens em situações subalternizadas.

Segundo Silva (2005), “a visão dessa representação pode desenvolver também nos alunos não negros preconceitos quanto à capacidade intelectual da população negra, e, nas crianças negras, um sentimento de incapacidade que pode conduzi-las ao desinteresse, à repetência e à evasão escolar” (p. 26).

De acordo com Silva (2005):

Não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de autorrejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial. (p.25)

Os livros didáticos têm uma importância fundamental na formação intelectual dos alunos brasileiros, sendo um dos principais recursos pedagógicos utilizados pelos professores. Devido à sua durabilidade e à abrangência de distribuição (gratuita e nacional), o livro didático alcança as populações onde a luz elétrica e a internet não chegaram. Por isso, é tão importante primar pela veiculação de informações que não contenham traços de nenhum tipo de discriminação.

Para Silva (2005), a presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a autorrejeição e a baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado.

A representação estereotipada pode fomentar o preconceito contra os/as negros/as reforçando a construção, por parte das crianças negras, de uma autoimagem deturpada, e ensejando o abandono escolar dos negros e negras no sistema de educação formal. Este processo de autorrejeição cria, no senso comum, a falsa ideia de que os negros praticam racismo contra eles mesmos.

Nesta concepção existem duas formas de violências imbricadas: a primeira, que “autoriza” a prática de racismo, por parte de outros grupos, uma vez que os próprios negros o praticam entre si. A outra forma de violência é a culpabilização da vítima, que é uma explicação, frequentemente, utilizada para isentar o opressor da responsabilidade e justificar esta e outras formas de violência. Para Silva (2005, p. 31), a vítima do racismo torna-se o réu, o executor; e o autor da trama sai isento e acusador.

O racismo e a discriminação são recorrentes na trajetória das mulheres negras no Brasil. O que causa estranhamento é toda esta estrutura de segregação atravessar o processo educacional e seguir adiante, como se todo o sofrimento psíquico atrelado à trajetória marginal das mulheres negras, sofresse pouca ou nenhuma alteração diante do processo de escolarização.

3.1 O (não) lugar das mulheres negras na educação escolar

A educação escolar obrigatória, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), começa dos 4 e vai até os 17 anos. Sendo assim, parece razoável esperar que os sujeitos, após cerca de 13 anos de escolarização, saiam minimamente conscientes da sua historicidade e da sua importância no mundo.

Entretanto, da forma como a escola tem se organizado, supervalorizando uma cultura em detrimento de outra/s, ou reduzindo a importância dos sujeitos ao mero aperfeiçoamento da sua força de trabalho, dificulta a construção da identidade dos sujeitos que não pertencem à cultura normativa vigente.

Em que pese todos os esforços dos movimentos negros e dos movimentos negros feministas, em busca da igualdade de condições de acesso, permanência e sucesso no processo escolar, não significa necessariamente que o problema de acesso da população negra à escola foi resolvido. Isso porque, ao acessar uma educação que não valoriza a sua perspectiva e que

tende a homogeneizar as diferenças, pode haver a exclusão daqueles/as que foram incluídos/as no contexto escolar.

Esta exclusão gera um número incomensurável de desperdício de “inteligência” (Schiff, 1993). Existe uma espécie de gargalo para o acesso ao sistema de ensino. Além disso, dentro dos sistemas de ensino, vários gargalos que selecionam os que alçarão as outras etapas de escolaridade.

A pouca representatividade dos/as negros/as cria a falsa ideia de minoria negra e, com isto, justifica-se a falta dos negros e negras em diversos contextos. Entretanto, no Brasil, concentra-se o segundo maior contingente de negros, ou seja, a sub-representatividade apresenta elementos estruturantes que subjazem às questões numéricas. Segundo Silva (2005), “a invisibilidade e a reduzida representação do negro no livro didático constroem a ilusão da não existência e da condição de minoria do segmento negro, mesmo nas regiões onde ele constitui maioria”. (p. 30).

Ainda que, para alguns, a escola possa parecer um território neutro, onde conteúdos são repassados e os alunos apenas os assimilam passivamente, Schiff (1993) questiona:

Qual é a função social do ensino? Será a de fornecer a uma “elite” os meios de se tornar culta? Será a de fornecer aos industriais a mão de obra tecnicamente qualificada e psicologicamente dócil? Será a de formar cidadãos tanto inteligentes quanto úteis? Quem tem realmente o poder de decidir o que é socialmente útil? (p.150).

Tais questionamentos devem estar no cerne da estruturação dos currículos escolares e, conseqüentemente, na pauta das ações e reflexões que compõem a prática docente, uma vez que a alardeada paz social pode ser, na verdade, o silêncio dos excluídos. A pretensa democracia racial é quase sempre discurso construído a partir da perspectiva da minoria dominante no afã de manter a sua posição de domínio.

Para Schiff (1993), sendo o ser humano um ser social por excelência, podendo, portanto, agir sobre a sua própria história, a mudança social é possível e passaria por uma mudança na escola, mudanças escolares e sociais se retroalimentariam.

Segundo Villamarín (2002): “é ilusório acreditar que é possível mudar a escola sem mudar a sociedade, e também acho que é ilusório esperar mudar a sociedade sem mudar a escola” (p. 179). Não se pode construir uma sociedade justa e solidária com pessoas condicionadas, pela escola e por outras esferas sociais, ao conformismo e à competição.

A meritocracia culpabiliza os sujeitos subordinados pela sua condição, alardeando que as oportunidades estão postas para todos/as, numa condição de igualdade de condições, de acesso e permanência.

No entanto, no âmbito das relações sociais permeadas por tensões, por rupturas e assimilações, observa-se que a tendência é de continuidade e não de transformação social, uma vez que o discurso de igualdade, muitas vezes, tende a suplantar as diversidades, sob o falso pretexto de sermos todos/as iguais: definitivamente não somos, e, tudo que se afasta do ideal eurocêntrico, branco, hétero, cristão, pode se aproximar do polo negativo, relacionado às trajetórias marginais de negros e negras oriundos da diáspora africana, da qual descendem os/as negros/as do Brasil.

O processo de escolarização das mulheres negras no Brasil ocorreu, e ainda ocorre, a partir do enfrentamento de diversas barreiras, sendo elas físicas, sociais ou subjetivas. São inúmeras as dificuldades que as mulheres negras precisam superar para permanecer e concluir os estudos, como a falta de representatividade, deturpação da sua história e desvalorização da sua cultura. Isto, certamente, acaba por fragilizar o seu processo emancipatório e revela os efeitos da díade sexismo e discriminação racial, na manutenção do *status quo*.

Para Louro (1997), “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores” (p.64).

Alguns fatores intraescolares que podem contribuir para o fracasso são: a falta de insumos e materiais, bem como a estrutura física deficitária da escola. Fatores extraescolares, como a violência urbana e a necessidade de trabalho, contribuem para o fracasso na continuidade e para o abandono da escola.

A descontinuidade de permanência na escola regular faz da trajetória de escolarização das pessoas de classes menos favorecidas, uma trajetória acidentada: com contumazes evasões e retenções. A falta de condições materiais pode afetar a trajetória escolar dos indivíduos. No entanto, não há uma relação direta entre a falta de condições financeiras e o fracasso escolar, uma vez que o fracasso escolar é um fenômeno psicossocial complexo com fatores que perpassam e extrapolam as questões sociais.

Para Sposati (2000): “Exclusão social e fracasso escolar configuram duas situações negativas e o resultado da relação entre ambas é a precariedade. (...)” (p.21). Quanto mais

exclusão social, mais fracasso escolar e vice-versa, reiterando a ideia de mecanismos de segregação que se retroalimentam.

Segundo Patto (1996), o advento do capitalismo foi importante por romper com as relações assimétricas de poder entre o senhor feudal e os seus servos. Todavia, fez surgir o trabalhador que vende a sua força de trabalho por um salário. É a formação, portanto, da categoria de assalariado e suas consequências: a alienação e a mais valia. Nas palavras da autora:

À medida que a burguesia ia acionando diversos mecanismos técnicos e políticos que garantissem o aumento do lucro e a acumulação do capital, a situação do proletariado ia se deteriorando progressivamente. Se no momento da revolução francesa, burgueses e trabalhadores pobres e explorados pela nobreza se irmanaram na luta contra o inimigo comum, à medida que os anos passam a divisão social se expressa basicamente pelo antagonismo entre capitalistas e proletários (Patto, 1996, p.31).

A pesquisa desenvolvida por Patto (1996) possibilitou a quebra de paradigmas históricos que associavam diretamente a falta de condições financeiras ao percurso acidentado dos estudantes oriundos das classes populares. Sabe-se que a escassez de recursos materiais pode ter consequências em diversas esferas.

No entanto, apontá-la como fator preponderante para o insucesso escolar pode minimizar outros fatores igualmente importantes, para além das condições econômicas do alunado (ou da falta delas), como, por exemplo, o que se investe e como se investe na educação e instrução formal destes indivíduos para superar as barreiras causadas pela falta de recursos financeiros.

De acordo com Patto (1996), a escola reproduzia o contexto de segregação da época. “Na área educacional o quadro era também coerente com a sociedade brasileira de então: a educação escolar era privilégio de pouquíssimos” (p.55).

A falta de representatividade em diversos contextos reitera a normatização da situação subalterna à qual a população negra está submetida há vários séculos. Para Carvalho (2003):

A ausência de professores negros faz incidir sobre os alunos negros, pobres e ainda

sobre onerados financeiramente, uma tripla discriminação: a injustiça simbólica de carecer de figuras modelares de identificação que os ajudem a construir uma autoimagem positiva e suficientemente forte para resistir aos embates do meio acadêmico racista em que têm que se mover (p.165).

Os embates citados por Carvalho (2003) tornam-se cada vez mais frequentes quando, apesar de toda a deslegitimação, as mulheres negras ingressam na carreira acadêmica, ou ocupam cargos de chefia. Sendo assim, faz-se necessário implementar políticas públicas e ações afirmativas para acelerar a redução das desigualdades e favorecer a equidade. Oferecendo oportunidades iguais aos diferentes, ampliam-se as desigualdades.

Para melhor compreensão dessa temática, Santos (2008) tece as seguintes considerações:

(...) a desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade a pertença se dá pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença se dá pela exclusão. Se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é, sobretudo, um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. (...) Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita (p. 280-281).

Observa-se que há uma ampliação no conceito de exclusão social, não o restringindo apenas à questão material, uma vez que, no aspecto material a exclusão pode ser entendida como a impossibilidade ou dificuldade de acessar bens e serviços para a promoção de uma melhor condição de vida. Já no aspecto subjetivo, refere-se à forma com que o indivíduo lida com as diversas formas de carência, estigmatização e desprestígio.

Considerando que é na cultura que os sujeitos constroem formas de resistir, de transgredir ou de desobedecer às mensagens vindas dos seus contextos culturais imediatos (Valsiner, 2012), entende-se que a escola, essa mesma que contribui para a manutenção dos preconceitos e das discriminações de raça, também pode ser um espaço de reflexão, de

contestação do status quo, e de transformação das desigualdades em que vive a população negra em nosso país. Nesse sentido, para Gomes (2010):

(...) realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, à presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, e a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superadas no ambiente escolar (p. 104).

A escola tem se caracterizado por seu caráter dualista no que se refere à finalidade da instrução dos indivíduos: uma face voltada para a formação intelectual das elites (saber científico) e a outra face voltada para a formação tecnicista (formação de mão de obra).

As camadas populares rompem com a tendência de favorecer os mais favorecidos, ao ter a sua trajetória escolar exitosa, embora, no caso das mulheres negras, não haja relação, necessariamente, entre maior escolaridade e maior renda.

Se, por um lado, a escola pode atuar fomentando as mudanças e transformações sociais, por outro, ela tende a reproduzir a ideologia dominante, uma vez que a escola não atua dissociada do contexto no qual ela está inserida, pois os muros das escolas são 'permeáveis', permeados pelas ideologias e conflitos da comunidade que a cerca.

A atuação docente pode legitimar a discriminação ao ignorar as diversidades social e cultural dos/as educandos/as, submetendo-os/as a conteúdos homogeneizantes e normatizadores, desconsiderando os pontos de partidas desiguais e a historicidade dos sujeitos. Todavia, as ações desejáveis para implementar as mudanças sociais necessárias, vão ao encontro do empoderamento dos/as educandos/as, por meio do fortalecimento da sua cultura na construção da identidade.

A escola pública tem uma função essencial na emancipação da população historicamente marginalizada, e na percepção de Gadotti (2007):

Nenhum país do mundo se desenvolveu sem uma boa escola pública. Nenhuma

sociedade se desenvolveu sem incorporar a maioria dos seus cidadãos ao bem viver. A escola pública do futuro, numa visão cidadã freireana, tem por objetivo oferecer possibilidades concretas de libertação para todos (p. 40).

Conhecer os mecanismos de segregação possibilita a sua ruptura. Desta forma, a escola não é, por si só, uma instituição redentora, mas permite, por meio do acesso ao conhecimento historicamente constituído, amplamente valorizado pela sociedade letrada, reconhecer os desafios e as possibilidades dos sujeitos no cerne de uma sociedade capitalista.

Observa-se que não há relação direta entre a escolaridade e o aumento da renda, na trajetória das mulheres negras, contudo, a mobilidade social possibilitada pelo eventual aumento da renda seria apenas um dos benefícios da escolarização, uma vez que o processo de escolarização formal, proposto pela escola, abrange a formação global dos sujeitos.

Em que pese as críticas à forma de atuação e estrutura do sistema escolar vigente, não estar inserido neste contexto educacional pode ser ainda mais danoso para a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, instrumentalizar os indivíduos para romper com ciclos ancestrais de exploração da sua força de trabalho significa oportunizar uma nova maneira de entender o mundo para além das explicações dogmáticas e da naturalização das desigualdades.

As dificuldades de acesso e permanência na escola marcam as trajetórias dos indivíduos, de modo que as suas aspirações, concluídos os estudos, muitas vezes, versam basicamente em torno da inserção e ascensão profissional, reduzindo as aspirações dos sujeitos a um mero aperfeiçoamento da sua força de trabalho. De acordo com Dayrell (2003):

Que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização nos quais o ser humano é proibido de ‘ser’, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana (...). Não é que eles não se construam sujeitos, ou o sejam pela metade, mas sim que eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem (p. 43).

Incluir sem rever as práticas pedagógicas, sem uma reformulação do currículo e revisão do material didático, cria uma falsa sensação de igualdade baseada na tolerância e não no

respeito e na valorização da diversidade.

Estar fora da escola, do processo educacional ou não lograr êxito na trajetória escolar, pode ser determinante na forma como o indivíduo se percebe e atua na sociedade. A manutenção do *status quo* assenta-se na manutenção da estrutura social estratificada, garantida por uma escola dual e excludente. Prejudicando a materialização do ideal de Freire (2005) para quem “a educação modela as almas, recria os corações; ela é a alavanca das mudanças sociais” (p.28).

As mulheres negras e outros grupos socialmente menos favorecidos sofrem no âmbito escolar com as consequências das baixas expectativas dos/as docentes em relação ao seu êxito em termos de desempenho: são as chamadas “profecias autorrealizadoras”. Para Rosenthal (1966), “alguém profetiza um evento, e a expectativa do evento muda o comportamento de quem fez a profecia de tal modo que torna a profecia mais provável” (p. 196).

Este conceito não se aplica somente à escola, mas, na escola, materializa-se quando se empregam poucos recursos na educação de determinados sujeitos, ou oferece-se uma educação sem compromisso com a formação global, sob o pretexto de que “para quem nada tem, qualquer coisa serve”.

Conforme mostra a pesquisa empírica realizada por Patto (1996), há um baixo investimento governamental e docente nas escolas localizadas nas periferias, cuja comunidade é economicamente menos favorecida. A pesquisa aponta, também, o descrédito quanto à trajetória ascendente das pessoas advindas deste contexto.

O sucesso na trajetória escolar (acesso, permanência e linearidade) pode fazer pouca ou nenhuma diferença na vida de algumas pessoas pertencentes à elite econômica. No entanto, na vida de muitas mulheres negras que estão enredadas em um ciclo perverso de segregação, lograr êxito na trajetória escolar pode ser determinante no rompimento do ciclo e em ações de enfrentamento das causas e consequências das diversas formas de discriminações que ocorrem dentro e fora do âmbito escolar.

E comumente ocorre, infelizmente, de a escola falhar justamente onde todas as outras instituições falharam. Para Silva (2005), existe, por parte de muitos/as professores/as, uma baixa expectativa em relação à capacidade dos/as alunos/as negros/as e pertencentes às classes populares.

A profecia nasce ancorada em estigmas e preconceitos e tem como ponto de partida uma análise superficial baseada na estereotipia e, no caso das alunas e dos alunos, no relatório escolar dos anos anteriores. O docente “profetiza” o ponto de chegada, não muito longe do destino dos pais. Esta baixa expectativa de sucesso pode impactar negativamente na forma como o/a

professor/a interage com o/a estudante, pode promover a exclusão.

Segundo Schiff (1993):

Quanto mais estivermos convencidos de que uma coisa não pode se realizar, mais ela realmente se torna impossível. Desse modo, enquanto os professores e os pais dos pequenos escolares acreditarem no caráter inevitável dos fracassos escolares, mais eles serão inevitáveis (p. 47).

As profecias autorrealizadoras ancoram-se em preconceitos e sustentam-se, por um lado, sob a falta de representatividade da população negra em espaços sociais privilegiados e ocupando cargos ou profissões relacionadas ao sucesso e ao poder. Por outro lado, sustenta-se na associação da imagem da população negra atrelada à realização de funções subalternas.

O fracasso escolar é um fenômeno complexo que envolve vários atores na sua composição: educandos, família, comunidade e instituição escolar. Quando o/a estudante fracassa, há um inegável fracasso da instituição escolar.

A instituição fracassa ao promover a competição e hierarquizar os/as alunos/as, estimulando a meritocracia; fracassa quando, em vez de equalizar, aprofunda as desigualdades por meio de práticas pedagógicas homogeneizantes, ao não considerar a historicidade, a identidade e os pontos de partida desiguais dos sujeitos, podendo ser categorizadas como uma forma de violência. Nesse sentido, adverte Restrepo (1998):

A escola é violenta quando se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem divergentes que entram em choque com a padronização que se exige dos estudantes. Haverá violência educativa sempre e quando continuarmos perpetuando um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula, a negar as singularidades, a tratar os alunos como se todos tivessem as mesmas características e deversem responder às nossas exigências com resultados iguais. (p. 65).

Sendo a escola, muitas vezes, o único espaço de instrução formal ao qual as mulheres negras têm acesso, faz-se necessário ressignificar a linguagem adotada no espaço escolar, a fim de minimizar a (re)produção de preconceitos, principalmente considerando a linguagem como um instrumento de dominação cultural e com enraizamentos afetivos. Nesse sentido, de acordo com Louro (1997), “temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando

perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui”.

(p.64)

Para analisar as raízes históricas que subjazem à segregação, como associar a condição econômica menos favorecida com o fracasso escolar, por exemplo, Patto (1996) faz a sua análise a partir de uma pesquisa empírica realizada no início dos anos 1980 quando a pesquisadora, além de realizar uma vasta revisão bibliográfica, foi a campo pesquisar confrontando as teorias vigentes à época que apontavam razões biológicas e sociais para justificar o fracasso escolar da população menos favorecida.

Apontada, algumas vezes, como causa do fracasso escolar, a condição financeira desfavorecida também figura como consequência deste mesmo fracasso. Entretanto, ocorre na trajetória escolar das mulheres negras, afetadas por diversos mecanismos de segregação, que atrelado à sua condição de mulher e negra, pesa a condição social subalternizada, pois quando um fenômeno figura na esfera de causa e na esfera da consequência, é, na verdade, a força motriz que retroalimenta o ciclo de subalternização e desprestígio.

Sob a perspectiva epistemológica do materialismo histórico, Patto (1996) aponta a mudança do modo de produção e o surgimento do capitalismo, como fatores preponderantes para uma ressignificação das relações de trabalho, uma vez que destituiu a relação dominante de senhor feudal e servo, possibilitou a queda das monarquias e o surgimento de uma nova classe dominante, a burguesia, e uma nova classe de dominados, o proletariado.

Contudo, as mudanças ocorreram gradualmente e neste ínterim os antigos servos, agora proletários, ficaram em uma situação insustentável, pois não detinham mais os meios de produção nem matéria prima e terra para cultivar.

Patto (1996) considera que o fracasso escolar é um fenômeno caracterizado pela evasão e/ou repetência, ou seja, pelas dificuldades de acesso ou permanência na escola, que definem a sua linearidade, interrupção, abandono ou conclusão. É produzido por diversos mecanismos de segregação, discriminação e preconceito. Na escola, tais mecanismos são formalizados a partir da práxis docente, da seleção dos conteúdos ministrados, dos livros didáticos e da forma como se desenvolvem as relações de poder.

Sabe-se que o fracasso escolar se revela, muitas vezes, na descontinuidade dos estudos, na evasão ou na repetência, relacionadas às dificuldades de acesso e à permanência dos indivíduos até a conclusão das etapas escolares.

4. Metodologia

Aspirando em ser reconhecida como ciência, a psicologia adaptou os seus métodos de pesquisa, aproximando-os aos métodos das ciências naturais, medindo e quantificando o que *a priori* não seria passível de mensuração (Terence, 2006).

Para Barreto (2016), considerar que a ciência é conhecimento construído socialmente é fundamental para compreendermos a pluralidade que existe na psicologia. A pluralidade revela-se sob a forma de diversas abordagens teóricas, instrumentos e metodologias de pesquisas utilizadas nesta ciência.

Superar a análise do sujeito como um ser à parte da sociedade, sem considerar a cultura, os processos identitários, as implicações inerentes ao espaço e ao tempo em que se localiza e de forma mais específica a psicologia escolar. Nesse sentido, a atuação do/a profissional de psicologia inserido/a no ambiente escolar, conforme é discutido por Madureira (2013), deve se distanciar de uma abordagem clínica, voltada para o tratamento de “alunos com problemas”.

Ou seja, o/a psicólogo/a escolar deve se ocupar da tarefa de contribuir para favorecer as relações entre os diversos atores inseridos na comunidade escolar (Madureira, 2013), e compreender os conflitos como parte integrante das relações interpessoais.

Em relação à metodologia adotada para a construção do conhecimento científico, esta constitui um terreno fértil para discussões e variedades de “caminhos” possíveis em direção à investigação de um determinado fenômeno. Estes caminhos tendem a ser não lineares, uma vez que os fenômenos investigados nas ciências humanas, não são estáticos, e, muitas vezes, não são passíveis de mensuração devido ao seu caráter subjetivo.

Nas palavras de González Rey (1999) "A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção do conhecimento na Psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana" (González Rey, 1999, p.35, citado por Madureira & Branco, p.66).

Sob a perspectiva epistemológica positivista, há um distanciamento entre o/a pesquisador/a e o fenômeno pesquisado (González Rey, 1997, citado por Madureira & Branco, 2001). No entanto, devido à fragilidade desta “pretensa” neutralidade e ao caráter provisório do

conhecimento científico, faz se necessário problematizar em que medida as metodologias podem limitar a atuação do/a pesquisador/a, conduzindo-o/a por um caminho já trilhado, sem permitir a construção de novos métodos de pesquisa, principalmente ao analisar fenômenos com enraizamentos psicossociais complexos.

Toda investigação se inicia por um problema, a partir de uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais. Ou seja, ao pesquisar um fenômeno, o/a pesquisador/a pode lançar mão de instrumentos já conhecidos, no entanto, diante da complexidade do fenômeno pesquisado pode-se valer de novos métodos, criando outros referenciais em termos metodológicos.

Após a escolha do tema e definição do problema a ser pesquisado, as suas implicações se desdobram sob a forma dos objetivos gerais e específicos delimitados, cuja metodologia adotada deve ser capaz de elucidar os questionamentos propostos. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa desenvolve-se sob a forma de um ciclo que começa com uma pergunta, cuja resposta é provisória e passível de novos questionamentos.

4.1. Por que utilizar a metodologia de pesquisa qualitativa?

A opção por fazer uma pesquisa qualitativa deveu-se primordialmente pelo fato de a pesquisa estar focalizada nas relações humanas e em um fenômeno psicossocial cuja mensuração não dimensiona o alcance das implicações ao longo de uma trajetória, de forma mais específica: a trajetória escolar.

A produção científica sob a ótica da metodologia qualitativa envolve questões sociais, antropológicas, psicológicas e históricas, uma vez que os sujeitos são seres constituídos historicamente e cujas relações não ocorrem de maneira dissociada do contexto social. Para González Rey (2001, citado por Holanda, 2016, p.22):

O histórico da pesquisa qualitativa remete ao final do século XIX nos Estados Unidos, com os estudos da Escola de Chicago associado a uma perspectiva sociológica. A pesquisa qualitativa, no entanto, somente se sistematiza no século XX com a contribuição de autores ligados à Antropologia como Malinowski, entre outros, ao proporem o modelo etnográfico.

O contexto desempenha um papel importante nas interações. Para Guerin (1992), um grupo social pode levar alguém a dizer coisas que não diria se tivesse crescido em outra comunidade, bem como a maneira de agir e compreender o mundo, normalmente refletem o contexto no qual indivíduos estão inseridos.

No tocante à contextualização das falas dos/as participantes de pesquisas que utilizam uma metodologia qualitativa de investigação, tanto forma, quanto conteúdo constituem aspectos relevantes para serem analisados, pois são aspectos culturalmente constituídos e constituintes dos sujeitos em um processo dialógico, entre indivíduo e sociedade.

Portanto, investigar os fenômenos que ocorrem no cerne das interações, imersas em processos dinâmicos exige que o/a pesquisador/a esteja municiado/a de um arcabouço teórico e metodológico capaz de superar a falsa oposição entre teoria e prática, entendendo ambas como sistemas que se retroalimentam.

Devido às especificidades inerentes à pesquisa científica no campo das ciências humanas, fez-se necessário romper com paradigmas de separação entre sujeito e sociedade e lançar mão de metodologias capazes de descortinar as questões que são caras à psicologia, como a subjetividade, por exemplo.

Conforme é discutido por González Rey (2001), o processo de produção teórica e empírica são indissociáveis, embora a relação entre ambas possa ser contraditória. Ou seja, quando o/a pesquisador/a vai a campo, não necessariamente os indicadores empíricos confirmarão os conceitos teóricos adotados, isto não deslegitima a relevância da pesquisa, pois o momento empírico não se configura como o “fim” do processo de construção de conhecimento e sim como um “meio” de se construir conhecimentos científicos. Em termos metafóricos, a ideia é de um ciclo e não de uma sequência direta e linear.

Neste ciclo, tanto a teoria alimenta a pesquisa empírica, quanto a pesquisa empírica pode trazer contribuições para ressignificar a teoria, este movimento confere o caráter científico da pesquisa. Para Madureira e Branco (2001, p. 69), “o conceito de indicadores empíricos aponta para a unidade indissociável entre o empírico e o teórico, pois é somente dentro de um contexto teórico que as informações produzidas no momento empírico adquirem significação”.

A realização de pesquisas qualitativas em psicologia justifica-se por tentar compreender os processos cuja complexidade extrapola as quantificações. Para González Rey (2001):

O estudo dos determinantes qualitativos na psicologia se define pela busca e explicação

de processos que não estão acessíveis à experiência, as quais existem em complexas e dinâmicas inter-relações que, para serem compreendidas, exigem estudo integral dos mesmos e não sua fragmentação em variáveis (p. 50).

A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção do conhecimento na Psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana (p.29).

A epistemologia qualitativa desenvolvida por González Rey (2001) está em sintonia com os pressupostos da psicologia histórico-cultural de Vigostki e colaboradores/as, que analisa o desenvolvimento psicológico tipicamente humano, destacando a relevância fundamental da mediação semiótica.

Cabe mencionar que, de acordo com Minayo (2001), não há uma relação de oposição entre pesquisa qualitativa e quantitativa e sim uma relação de complementaridade, pois ambas operam com “recortes distintos” da realidade, ambas apresentam naturezas distintas.

Por isso, por exemplo, foram apresentados, na introdução, dados estatísticos com números que atestam o desprestígio das mulheres negras em comparação com homens brancos e mulheres brancas. Ou seja, pesquisas quantitativas que envolvem análises estatísticas podem ser importantes para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas.

Em síntese, escolhemos utilizar uma metodologia qualitativa para orientar a pesquisa empírica realizada. Metodologia inspirada nos pressupostos da epistemologia qualitativa proposta por González Rey (2001).

4.2 As participantes

As participantes da pesquisa foram oito alunas autodeclaradas negras, regularmente matriculadas na Educação de Jovens e Adultos - EJA, entre o 2º e o 3º segmentos. A escola está localizada na Cidade Estrutural, situada acerca de 14 km de Brasília, no Distrito Federal.

Tabela 1- Dados sociodemográficos das participantes

NOME FICTÍCIO⁵	IDADE	ESCOLARIDADE	NATURALIDADE
Amaria	48 anos	9º ano	Mato Grosso
Dandara	39 anos	9º ano	Bahia
Etana	18 anos	9º ano	Distrito Federal
Maiamba	22 anos	7º ano	Distrito Federal
Mayasa	28 anos	7º ano	Bahia
Mwana	25 anos	3ª série	Distrito Federal
Nayla	26 anos	3ª série	Distrito Federal
Urbi	20 anos	9º ano	Distrito Federal

4.3 Contexto da pesquisa

A Cidade Estrutural é uma cidade localizada nas imediações de Brasília e a sua origem está atrelada à reciclagem de materiais oriundos do lixo de quase todo o Distrito Federal, depositados em um lugar, conhecido como “Lixão”. A vila, posteriormente alçada à condição de cidade, nasceu e se desenvolveu em torno do lixão, que está em atividade desde 1960⁶, e é a principal fonte de renda da população local.

Os lixões diferem-se dos aterros sanitários devido ao tratamento dispensado aos resíduos sólidos: no lixão não há um tratamento adequado para que o material descartado não se

⁵ Foram escolhidos nomes africanos que simbolizam beleza, força e realeza como nomes fictícios.

⁶ Segundo dados da CODEPLAN o “Lixão” funciona desde a década de 1960, ininterruptamente, praticamente quase todos os dias do ano. Disponível em:

http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/03/160310_galeria_lixao_estrutural_pf

configure um risco para o equilíbrio ambiental. Todos os resíduos são amontoados sem que haja separação quanto à origem, nem tubulações para canalizar os gases produzidos pelos componentes do lixo.

Diferentemente do que ocorre nos aterros, onde o solo é impermeabilizado, para que o lixo descartado (ou o chorume) não escoe, contamine o solo e atinja o lençol freático. O lixo fica geralmente sob um abrigo e as tubulações direcionam os gases para serem usados como fonte de energia.

Por ter, inclusive, lixo orgânico a céu aberto, o lixão é um lugar insalubre, onde trabalham homens, mulheres e crianças, e estes convivem com insetos, animais peçonhentos, urubus e gases tóxicos com mau odor produzidos pela decomposição de materiais orgânicos. É neste lugar que muitas famílias retiram materiais recicláveis, ou, peças de vestuário, sapatos, utensílios e alimentos que são consumidos em meio às montanhas de lixo, ou depositados em grandes sacos de estopas (geralmente utilizados para armazenar rações para animais) e vigiados diuturnamente pelos cachorros dos catadores.

É importante mencionar que Brasília é uma das cidades com o maior Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil e possui uma das maiores *rendas per capita*. No entanto, muito próximo à Brasília, a Cidade Estrutural apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano muito próximo ao de países como a República Democrática do Congo, conforme demonstra o documentário “Noruega e Congo no centro do Brasil”⁷.

Ser a cidade mais desigual em um dos países mais desiguais do mundo pode trazer graves implicações, principalmente entre os indivíduos que compõem as camadas menos favorecidas.

Neste contexto, os contornos que marcam simbolicamente as diferenças (Woodward, 2000) são mais fortemente delineados. Mais do que isso: essa marcação simbólica da diferença converte-se em forte desigualdade quando, por exemplo, o estigma por ser natural de uma cidade cuja principal atividade econômica advém do lixo, torna-se balizador nas interações sociais cotidianas.

Para os que não têm comida garantida todos os dias, a prioridade não é estudar, mas sim,

⁷ Para saber mais acerca da Cidade Estrutural, e da relação das pessoas com a reciclagem de resíduos sólidos sugiro os seguintes documentários:

Documentário 1: Waste Land (Lixo Extraordinário, ano de lançamento: 2010, duração de 90 minutos.

Documentário 2: Noruega e Congo no centro do Brasil, 2013, duração 20 minutos). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=IhZX2YHqiSA>

Documentário 3: Catadores de histórias, 2016, direção de Tânia Quaresma, 75 minutos, vencedor em três categorias no 49º Festival de Brasília do Cinema Brasileiro.

Documentário 4: Estrutural, direção: Webson Dias, 2016, duração: 89 minutos.

prover a própria subsistência e a da família. Em que pese a implementação de políticas públicas de transferência de renda cuja contrapartida é a frequência escolar, ainda existem outras situações que dificultam o acesso e a permanência da população menos favorecida na escola.

No caso específico da Cidade Estrutural, os estigmas e os estereótipos negativos associados às pessoas que trabalham diretamente com a reciclagem de lixo, cumprem uma importante função na manutenção do *status quo*, uma vez que, no ambiente escolar, estes indivíduos tendem a ser segregados ainda que omitam a sua origem. Assim, retroalimentam a sua condição subalternizada ao evadir-se de uma instituição que poderia contribuir para a sua emancipação.

Os/as estudantes da Cidade Estrutural, ao adentrar no ambiente escolar das cidades mais próximas, como Cruzeiro e Guará⁸, por exemplo, (cujas rendas *per capita* são muito mais altas comparadas à renda da Estrutural) eram facilmente identificados/as devido, principalmente, ao modo de se vestir e de falar, pois, não raro, usavam as roupas encontradas no lixão e a fala refletia, como comumente acontece, as gírias e expressões próprias relacionadas ao contexto social no qual estavam inseridos/as.

A construção de escolas na Cidade Estrutural, com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi importante para aqueles/as que não tiveram condições de acesso ou de permanência na escola regular, pois, além de superar a distância entre a casa e a escola, o cansaço do percurso de ida e volta para casa e, ainda, sendo alvo de piadas constantes devido a sua origem, os/as estudantes oriundos/as da Estrutural evadiam-se das escolas.

Sob a égide de uma sociedade patriarcal, em que há uma forte tendência em legitimar a dominação masculina, no contexto do sistema capitalista, que supervaloriza o poder do dinheiro, em que há uma supremacia da cultura letrada em detrimento da tradição oral, os sujeitos menos favorecidos economicamente e não escolarizados são duplamente discriminados e, muitas vezes, não conseguem romper esta teia de deslegitimação.

Há, portanto, a manutenção da estratificação social sob a forma de uma pirâmide, cuja base é composta pela classe menos favorecida, formada por inúmeras mulheres negras. Por outro lado, a pirâmide, no topo, é formada por uma minoria branca detentora de um maior poder econômico e, não por acaso, mais escolarizada.

⁸ O Guará tinha a 8ª e o Cruzeiro a 9ª colocação no ranking de renda *per capita* do Distrito federal, no ano de 2010 de acordo com os dados da PDAD (Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios), sendo que, no ano em questão o DF contava com 30 Regiões Administrativas.

Disponível em:

http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2015/PDAD_Guara_2015.pdf

Em linhas gerais, existe uma relação diretamente proporcional entre escolarização e aumento de renda. No entanto, no que se refere às mulheres negras, tal relação pode não ocorrer na mesma proporção, conforme já mencionado neste trabalho. Cabe ressaltar a importância da realização de pesquisas científicas, não somente para compreender, de modo mais aprofundado, o fenômeno em foco, mas também para acionar os mecanismos que permitam o enfrentamento e a transformação da situação pesquisada.

4.4 Materiais e instrumentos

Os materiais utilizados foram: um telefone celular com gravador de áudio (*smartphone*), bloco de notas e caneta. Os instrumentos foram: o roteiro das entrevistas semiestruturadas e fotografias de mulheres negras em situações de prestígio ou protagonismo, previamente selecionadas pela pesquisadora.

4.5 Procedimentos de construção das informações

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília (CEP UniCEUB). Após a sua aprovação (Anexo I), as entrevistas previstas foram realizadas. Por meio de contato telefônico, foi agendado um dia e horário para que a coordenadora pedagógica da escola me conduzisse até as salas de aula. Assim, após entrar em algumas turmas da EJA, explicar o tema, oito alunas apresentaram-se de forma voluntária para participar da pesquisa. Entreguei, então, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLEs (Anexo II) (em duas vias) e agendei as entrevistas para os dias subsequentes (Anexo III).

As participantes foram informadas acerca dos riscos e benefícios de participar da pesquisa, os riscos referem-se à qualquer desconforto que possa ocorrer no decorrer da pesquisa, no entanto, foi assegurado que cada participante poderia, a qualquer momento, interromper a entrevista. E os benefícios referem-se à colaboração para uma melhor compreensão sobre o tema pesquisado.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, foi elaborado um roteiro para orientar a condução da entrevista semiestruturada (Anexo III). Em uma das perguntas da entrevista, foram apresentadas fotografias, previamente selecionadas (Anexo III), de mulheres negras em situações de prestígio, para que as participantes manifestassem as suas impressões.

Para Madureira (2016):

(...) Precisamos, de alguma forma, atribuir significado às experiências vivenciadas e ao mundo em que estamos inseridos/as. Para tanto, utilizamos não apenas signos verbais, mas também signos visuais. A história da pintura, por exemplo, ilustra claramente a importância da utilização dos signos visuais nos processos de significação (...) (p. 59).

De acordo com Madureira (2012): “Não se pode ignorar a força das imagens, em termos de canalização cultural da experiência humana” (p. 594). As imagens correspondem a importantes artefatos culturais (Madureira, 2012, 2016) que expressam determinados valores, crenças, visões de mundo, marcas identitárias ou aspectos da subjetividade de quem as produziu, exteriorizados sob a forma de desenhos, fotografias, pinturas, esculturas, etc.

O uso de imagens como formas de canalização cultural é recorrente na história da humanidade (Madureira, 2016) e não se restringe aos espaços de galerias e museus, podendo ser observadas seja nos desenhos rupestres na pré-história, ou nas intervenções artísticas nas paredes e muros das cidades na atualidade.

Sempre buscou-se retratar a história da sua época, ou trazer à tona imagens do passado, ou ainda projetar por meio de imagens, paisagens e fatos do futuro, sendo características eminentemente humanas, tanto a representação de elementos reais ou oníricos por meio das imagens, como a noção tridimensional do tempo: passado, presente e futuro, conforme é discutido por Freire (2005).

Para Freire (2005), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Neste contexto, a leitura de imagens mostra-se acessível aos que ainda não tiveram acesso à cultura letrada, sendo, portanto, uma importante ferramenta de mediação entre o indivíduo e o mundo que o cerca, antes e após o seu processo de letramento.

A pesquisa foi realizada a partir da análise da trajetória escolar das entrevistadas, interpretadas por meio da análise do conteúdo. Foram utilizadas, de forma integrada às entrevistas individuais semiestruturadas, fotografias de mulheres negras como heroínas, fadas e rainhas, numa representação diversa da representação contumaz das mulheres negras, ancorada em estereótipos depreciativos difundidos nas mídias em geral. Neste caso, o olhar da pesquisadora foi direcionado para as reações das participantes diante das imagens, analisando gestos, elementos verbais e não verbais.

O uso de fotografias de mulheres negras, em situações incomuns, justifica-se devido à visão estereotipada, historicamente construída e geralmente difundida no cotidiano. De acordo

com Barreto (2016):

Apesar de reconhecermos que as mulheres têm conquistado cada vez mais, diferentes papéis na sociedade e ocupado lugares valorizados socialmente, também não podemos ignorar que até hoje é possível ver em diferentes meios de veiculação de imagens - como em vídeos e outdoors de propagandas de cerveja ou de carro, por exemplo - a figura da mulher associada a características de pouco prestígio social. (p.76).

A representação das mulheres negras na publicidade, ao longo dos anos, tem se configurado como um instrumento de legitimação da discriminação, tanto em relação à forma como é representada (em situações degradantes ou subalternas), como em relação ao conteúdo. Produtos ou serviços anunciados pelas mulheres negras, frequentemente, são para a população com baixo poder aquisitivo, não é comum, por exemplo, mulheres negras anunciando produtos importados, ou roupas de grife.

Ainda em relação à representação da imagem das mulheres negras, pesa o estereótipo associado ao longo passado escravista, e, as reiteradas representações subalternizadas, que legitimam a discriminação e podem causar sofrimento psíquico por parte das mulheres negras que se vêm sub-representadas.

Conforme a discussão apresentada por Santaella (2012), a escola tende a valorizar a linguagem verbal em detrimento à linguagem não verbal, mas é importante no processo educativo que se aprenda a ler as imagens, por meio da “alfabetização visual”. As imagens podem ser estáticas (como as fotografias que foram utilizadas nesta pesquisa), permitindo um olhar pormenorizado do contexto retratado em consonância com as inferências do sujeito que observa.

Ao realizar entrevistas individuais semiestruturadas, é possível observar as emoções que cada pergunta desencadeia, bem como as variações linguísticas que emergem na oralidade e, principalmente, a forma como cada entrevistado/a narra a sua trajetória.

Entrevistar é, portanto, uma forma de valorizar as experiências socioculturais vivenciadas pelos sujeitos e reveladas por meio da linguagem própria do/a entrevistado/a, colocando-o/a como protagonista nos eventos narrados, uma vez que a narrativa se desenvolve na primeira pessoa do singular. Nesse sentido, a entrevista é um momento rico por promover

a interação entre pesquisador/a e entrevistado/a, permitindo que ambos/as participem do processo de construção do conhecimento (Madureira & Branco, 2001). De forma mais específica:

A entrevista não representa um "meio" para se acessarem os conteúdos intrapsíquicos do sujeito investigado como se os mesmos já estivessem "prontos em sua cabeça". O momento da entrevista consiste em um espaço dialógico, perpassados pelos significados co-construídos pelo pesquisador e entrevistado. Sendo assim, pesquisador e entrevistado, são coautores do conhecimento construído, a partir da interação entre ambos (Valsiner, 1997 citado por Madureira & Branco, 2001, p.72).

Entrevistar é uma forma de valorizar a reflexão a partir da perspectiva da singularidade da vivência do sujeito, ainda que seja de uma experiência coletiva, contribui para a quebra do paradigma de que os fatos estão postos e cabe ao/à pesquisador/a apenas descrevê-los.

Entendendo os sujeitos como seres históricos, fez-se necessário fazer perguntas que resgatem parte da trajetória de escolarização das participantes, que trouxessem reflexões ao momento presente, um exercício de abstração em direção ao futuro e à realização das expectativas ensejadas após a conclusão da EJA. Segundo Freire (2005):

Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desaparecia uma condição fundamental da história: sua continuidade (p. 107).

A forma como cada indivíduo se refere a um mesmo processo (no caso pesquisado, a escolarização) são impregnados de fatores subjetivos capazes de alterar a percepção dos fatos, revelando o quão frágil é afirmar a natureza imutável de qualquer evento, negando o seu caráter processual, a influência do contexto, da cultura e de aspectos subjetivos na sua constituição.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em uma sala de aula cedida pela coordenadora pedagógica da escola que contribuiu com a pesquisa, entre o final de julho e o início do mês de agosto de 2017.

Em síntese, as entrevistas realizadas focalizaram a trajetória educacional de mulheres negras no âmbito da EJA. Para tanto, foi realizada uma entrevista semiestruturada com cada participante individualmente. As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento das participantes, de forma integrada à apresentação de fotos impressas.

4.6 Procedimentos de análise

O conteúdo das entrevistas foi transcrito integralmente e analisados à luz dos pressupostos da psicologia cultural. A técnica de interpretação das entrevistas baseou-se na análise de conteúdo (Gomes, 2007).

A interpretação das informações construídas nas entrevistas realizadas ocorreu por meio das categorias analíticas que, de acordo com Madureira (2007), contribuem para a integração dos conteúdos, uma vez que organiza e os conteúdos produzidos. Esta categorização foi realizada após a conclusão da transcrição das oito entrevistas.

Cabe mencionar que os dados sociodemográficos foram organizados para compor o quadro com o perfil das participantes.

As categorias analíticas temáticas construídas, após a transcrição das entrevistas, foram desenvolvidas sob os seguintes eixos: A trajetória de escolarização das mulheres negras: o racismo em discussão; A trajetória de escolarização de mulheres negras: o sexismo em discussão; e Implicações do racismo na autoimagem de mulheres negras: invisibilidade e sofrimento psíquico.

5. Resultados e Discussão

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os resultados mais significativos obtidos na pesquisa de campo realizada, conforme as categorias analíticas temáticas anteriormente mencionadas. Os nomes apresentados são todos fictícios, a fim de manter o sigilo em relação à identidade pessoal das participantes.

5.1 A trajetória de escolarização das mulheres negras: o racismo em discussão

Se, por um lado, estar numa instituição escolar pode ser entendido como a culminância de uma luta histórica das camadas menos favorecidas (da qual as mulheres negras são uma parte significativa) para ter acesso à educação escolar; por outro lado, este acesso, por si só, não tem se mostrado uma ferramenta eficaz de emancipação, numa concepção Freiriana de educação (Freire, 2005).

Neste contexto, ocorreu, de forma reiterada nas entrevistas, constrangimentos por parte das participantes em abordar questões relacionadas ao racismo. Normalmente, mesmo quando a prática é de cunho racista, pode ser considerada como “brincadeira” de mau gosto, como um “mal-entendido” ou *bullying*, apenas. Para a participante Mayasa,

“já presenciei, na escola os garotos mais moreninhos eram chamados de tição, piche e preto velho, e eu via que eles ficavam muito tristes, mas nunca sofri não, nunca me chamaram de preta, de negra, até porque minha pele é mais clarinha”.

Este relato sugere que, a percepção do racismo na nossa sociedade depende de vários fatores, até mesmo da empatia entre os indivíduos, da construção de vínculos empáticos que podem ocorrer em diversas esferas e que a escola poderia oportunizar se, muitas vezes não estimulasse a competição em detrimento da cooperação entre os educandos.

Observa-se um polo positivo associado à branquitude e um polo negativo ligado à negritude, e, entre um polo e outro, a variação das características fenotípicas, principalmente, no tocante à cor da pele pode ensejar mais preconceito, à medida que se aproxima do polo negativo.

Condutas racistas e sexistas coadunam-se, transformando a mulher negra em uma vítima em potencial de inúmeras formas de violência, colocando o Brasil como um dos países mais

perigosos do mundo, para as mulheres. Nesse sentido, a participante Urbi relata uma briga entre um homem e uma mulher que ela presenciou:

“foi triste, né, todo mundo parou para olhar era uma briga de casal, mas a mulher era pretinha o cara segurou ela pelos braços, jogou no chão e só xingava de preta fedida, nojenta, dizia que negra não merecia respeito. Até eu que só estava de passagem, chorei ouvindo tudo isso.”

Este relato foi especialmente triste por remontar o contexto de violência pública e desumanização comum à época da escravidão, e presente, em alguma medida, até os dias de hoje, como, por exemplo, nas abordagens da polícia, sobretudo nas periferias.

Para a participante Maiamba, o racismo revela-se nas relações interpessoais ocorridas, inclusive no âmbito escolar:

“vixi, racismo é em todo lugar, olha ali na portaria aquele negro do portão [referindo-se ao porteiro da escola] é xingado quase todo dia por que não deixa entrar qualquer pessoa, nem atrasados, sabe? E ele não fala nada, tem medo de ser bandido, aí fica calado”.

O silenciamento das vítimas diante do racismo ainda não encontra impedimentos legais eficientes devido ao fato de a Lei nº 7.716 ser relativamente recente, desconhecida da maioria e por ocorrer em contextos sociais tão desfavoráveis que a justiça estatal institucionalizada, muitas vezes, não alcança. A participante Maiamba, relata o medo do porteiro diante dos agressores. Infelizmente, este medo tem razões de existir, uma vez que as taxas de homicídios contra a população negra revelam a letalidade do racismo em nosso país.

Os estereótipos negativos e o estigma, associados à raça negra, materializam-se nas ações de alguns seguranças de lojas e até mesmo da polícia. Por exemplo, é comum que os/as negros/as sejam seguidos/as para coibir furtos e roubos no comércio em geral. Ser negro/a, em determinados contextos, pode significar ser suspeito/a até que se prove o contrário. Para a participante Mwana: *“já vi uma mulher [negra] que teve que abrir a bolsa na frente de todo mundo para o guarda ver se ela não tinha roubado no mercado”.*

Reconhecer as condutas e ofensas racistas pode não ser algo simples, uma vez que este reconhecimento implicaria também no reconhecimento por parte da pessoa ofendida da sua condição subalternizada como negro/a em uma sociedade cujas relações sociais,

frequentemente, são perpassadas pelo racismo.

Em inúmeras pesquisas, inclusive na pesquisa que desenvolvi na ocasião da conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia (Porque existem mais negros na EJA – Um olhar a partir da Cidade Estrutural), observa-se a dificuldade em lidar com questões atreladas à identidade racial e em que reconhecer-se como negro/a, configurando-se uma questão delicada.

Na pesquisa anterior que realizei na graduação, os/as participantes valiam-se de expressões pouco usuais para se referir a sua raça, como, por exemplo: sou “café com leite”, “moreninho, sou “jambo”, da “cor do pecado”. Ou seja, usavam uma infinidade de adjetivações, para não assumir-se como negro/a e sofrer as discriminações seculares associadas à negritude.

Ações e argumentos que ensejam a culpabilização das vítimas, têm sido usados, muitas vezes, ora para justificar a discriminação, ora para colocar sob os ombros do oprimido, o peso de estar causando a opressão (Silva, 2005). Nesse sentido, verbos como “falhei”, “reprovei”, usados nos relatos das participantes, revelam que elas, provavelmente, carregam consigo a responsabilidade pela trajetória escolar acidentada, isentando a escola, a família e demais atores envolvidos de qualquer eventual falha.

A ideia de que as oportunidades estão ao alcance de todos/as, de forma igualitária, penaliza ainda mais as mulheres negras, pois, ocorre de as mesmas serem atingidas, inclusive, por mais de uma forma de discriminação: sexismo, racismo e, muitas vezes, elitismo. A combinação dinâmica desta tríade, pode ser ainda mais perniciososa.

A sujeição histórica da população negra foi construída de tal forma, que foi capaz de inculcar, inclusive entre os/as negros/as, as ideias de inferioridade, tornando a cadeia de dominação, ainda mais eficaz, ao provocar entre os indivíduos subordinados, a sensação de legitimidade da subordinação (Schiff, 1993). Considerando que os estereótipos são resistentes a mudanças (Myers, 1995; Pérez-Nebra & Jesus, 2011), constitui-se um desafio construir uma identidade racial positiva, superando estereótipos, estigmas e preconceitos com fortes enraizamentos históricos e afetivos (Madureira & Branco, 2012).

O que observa-se é a reprodução de um ciclo secular de segregação, no qual um determinado grupo social é marginalizado, e esta cadeia de deslegitimação antecede e perpassa, de diferentes formas, a trajetória de escolarização, tendo consequências como as estatísticas de abandono escolar e de violência imputada às mulheres negras. Dificultando, portanto, a ascensão das mulheres negras a cargos e salários superiores.

A forma como o racismo se manifesta na sociedade brasileira é considerada, por muitas pessoas, como “sutil”. No entanto, tal “sutileza” não suaviza a dor das vítimas, seja as manifestações de racismo, explícitas ou veladas, impactam, de diferentes formas, na construção

da identidade dos indivíduos.

Falar de racismo no contexto escolar significa reconhecer que não há território livre de racismo, inúmeras instituições ainda mantem práticas racistas, inclusive a família. Músicas, livros, piadas e até mesmo poesias podem trazer afirmações de cunho racista e corroborar com a construção de estereótipos negativos associados à negritude.

Práticas racistas podem ganhar contornos de aparente “normalidade”, principalmente em contextos de trabalhos com pouco prestígio, como o trabalho doméstico: separar a empregada dentro da residência em uma dependência, muitas vezes menor que um banheiro, colabora para manter a empregada sob vigilância e à total disposição dos patrões, em um contexto de opressão e desumanização. O que remonta ao cenário dos serviços prestados pelas “escrava de dentro” aos senhores e às “sinhas” da Casa Grande.

Entendendo que o trabalho doméstico é a principal ocupação de 5,9 milhões de mulheres negras no Brasil⁹, é possível construir uma linha do tempo com a perpetuação da figura feminina e negra, oprimida de tal maneira e há tantos anos, que se tornou algo estruturante na formação da sociedade brasileira, algo que é, muitas vezes, “naturalizado”. Nesse sentido, cabe mencionar que as funções ligadas à limpeza e conservação de ambientes, trabalho doméstico e a coleta de materiais recicláveis foram as principais ocupações apresentadas pelas participantes da pesquisa.

Segundo a participante Amira, o racismo na escola sempre existiu. Ela foi vítima no passado (há cerca de 20 anos) e, atualmente, seu filho tem sido alvo de ofensas de cunho racista na escola. De acordo com seu depoimento quando a participante frequentava a escola regular: *“tinha muita briga, pessoas mexendo comigo e apelidos. E não só naquela época. Meu filho também estava sofrendo com isso e me pediu para mudar ele de escola, mas eu disse a ele que não adianta mudar, que toda escola vai ter isto”*.

Seja sob a forma de “brincadeiras” e apelidos pejorativos, ou, de forma explícita, sob a forma de violência física, o racismo está presente no cotidiano escolar, mesmo que as participantes sintam-se geralmente, desconfortáveis em nomeá-lo. Falar sobre racismo pode ser algo extremamente doloroso, principalmente para pessoas que sofreram/sofrem cotidianamente com práticas racistas.

Ainda que os/as professores/as não tenham a intenção de discriminar, ao explicar a

⁹ Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/03/trabalho-domestico-e-a-ocupacao-de-5-9-milhoes-de-brasileiras>

história dos/as negros/as de forma parcial, sob a perspectiva eurocêntrica, pode se configurar como uma forma de violência simbólica (Bourdieu, 1999), por não permitir aos/às descendentes o (re)conhecimento da luta pela sobrevivência e resistência das mulheres negras e homens negros escravizados.

Acerca das práticas dos/as professores/as, a participante Dandara afirmou: “*eu levava muita bronca, mas era porque eu era burra mesmo*”. E a participante Mwana relatou: “*quando eu estudava em Samambaia, tinha uma professora que pegava muito no meu pé*”. As expressões como “levava muita bronca” e “pegar muito no pé” sugerem que pode ter havido uma superexposição das alunas negras diante dos/as colegas de turma que pode não ter contribuído para a sensação de pertencimento ao grupo.

A relação professor/a - aluno/a na organização escolar brasileira é uma relação balizada, geralmente, por uma forte assimetria de poder, sendo o/a professor/a o/a responsável pela condução do/a aluno/a neste processo. Assim, a atuação docente assume ainda mais importância, pois está conduzindo um processo complexo (educacional) em um contexto adverso (de racismo e sexismo).

Desta forma, as profecias auto realizadoras em relação ao fracasso escolar (Schiff, 1993) podem configurar-se como mais um mecanismo eficaz na manutenção da condição subalternizada das mulheres negras, uma vez que o baixo investimento docente corrobora para o baixo rendimento discente. Gerando, portanto, um incomensurável desperdício de inteligência (Schiff, 1993).

As profecias autorrealizadoras no contexto escolar, estão, portanto, intrinsecamente ligadas aos estereótipos negativos associados às mulheres negras, devido ao gênero feminino, a raça negra, ou a ambos aspectos.

Nesse sentido, as características fenotípicas podem ensejar um julgamento antecipado (a estereotípi), e este julgamento precipitado facilita a atribuição de um estigma. O estigma de mulher serviçal e hipersexualizada, atrelado historicamente às mulheres negras, pode ser determinante na forma como, muitas vezes, as mulheres negras são percebidas em contextos onde foram preteridas ao longo dos séculos.

Estar na escola, superando o ciclo de exclusão racial, e não ter a sua história contemplada nos livros didáticos e na organização das datas históricas do calendário escolar, é uma forma de racismo que, justamente por ser estruturante, reforça as relações de poder historicamente estabelecidas e tende a ser invisibilizada.

A escola regular, criada sob a égide eurocêntrica e de tradição judaica-cristã tem uma forte tendência em homogeneizar as diversidades e a normatizar a cultura, tornando marginal

tudo que fugir da pretensa normatização apregoada. E, com a separação do mundo pós descoberta das Américas, em Europa e suas colônias, que criou a ilusão de superioridade “natural” dos europeus em relação aos povos colonizados, não apenas as religiões indígenas e de matriz africana enfrentavam a força homogeneizadora da religião dos colonizadores, mas também a cultura desses povos sofreu e sofre até hoje com esse estigma de “inferioridade” (Quijano, 2005).

Acerca da noção de igualdade entre as “raças”, a participante Nayla afirma: *“eu tenho minha opinião que não tem esse negócio de raça, todo mundo é pessoa e todo mundo tinha que pensar assim”*. Este relato mostra que a pretensa igualdade entre as raças envolve, na verdade, uma relação de poder entre dominantes e dominados, e dentro desse conceito geral de humanidade, as diversidades, muitas vezes, tendem a ser invisibilizadas.

Reafirmando a eficácia da tendência homogeneizadora na manutenção dos mecanismos de segregação racial, ao disseminar a igualdade entre as raças, e acionar políticas públicas de acesso à escola, como explicar, então, os dados estatísticos que indicam maior descontinuidade na conclusão das etapas escolares entre os negros? Como explicar que, mesmo após a conclusão das etapas de ensino, observa-se que as mulheres negras têm rendimentos aquém de mulheres e homens brancos e homens negros com a mesma escolaridade, conforme já mencionado no presente trabalho?

Só mesmo usando argumentos de que os sujeitos são os únicos responsáveis pela sua trajetória escolar, elegendo poucos exemplos de superação para justificar a eficácia da educação igualitária, desconsiderando os pontos de partida diferentes.

As entrevistas realizadas permitiram entender o quão doloroso pode ser reconhecer-se como negra e, sendo negra, como vítima de racismo. As vivências relatadas pelas participantes permitem refletirmos sobre como esta dor se materializa no desejo expresso por algumas participantes de *“terem uma aparência normal”*, de não causarem medo e nem nojo nas pessoas em geral. Para a participante Etana, este foi o motivo que a encorajou a participar da pesquisa:

“Só quis participar para dizer que o preconceito dói demais, machuca a gente, muita gente fala que não é racista, mas trata os negros mal, eu tenho vergonha de chegar nos lugares e ser a única negra, preferia ser mais clara e ninguém me reparar”.

O desejo de não ser notada também foi mencionado pela participante Maiamba, uma vez que, devido à estereotipia e ao estigma que lhes foram atribuídos, as mulheres negras

pesquisadas apresentaram em seus relatos a necessidade de se sentirem incluídas em grupos socialmente valorizados, em que a aparência não destoe da aparência dos/as demais. Evitando, assim, as discriminações como o racismo e o sexismo.

5.2 A trajetória de escolarização de mulheres negras: o sexismo em discussão

A escolarização ocupa uma parte significativa na vida dos sujeitos, tanto em relação à temporalidade como em relação à valorização do conhecimento letrado disseminado na escola. Em que pese as dificuldades de acesso e permanência da população negra na escola, as mulheres negras, quando se inserem no contexto escolar, sofrem com a subrepresentatividade, invisibilidade do protagonismo dos/as seus/suas antepassados/as, baixa expectativa docente, baseadas em profecias auto realizadoras (Rosenthal, 1966). Todos estes fatores corroboram, de diferentes formas, para a exclusão das mulheres negras inseridas na escola.

É um aspecto compartilhado, em todas as trajetórias de escolarização das participantes da pesquisa, a descontinuidade na escola regular, que acabou ensejando a entrada na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ou seja, não houve uma escolha, baseada na vontade das participantes em ingressar na EJA. Ocorreu a intersecção de diversos mecanismos de segregação que “expulsaram” as mulheres negras de um contexto supervalorizado nas sociedades letradas: a escola.

Sendo a escola este espaço privilegiado de poder, e sendo as mulheres negras uma parcela da população especialmente discriminada, devido à convergência das discriminações de gênero, raça e, muitas vezes, classe social, a passagem das participantes na escola. Ainda que, no início dos relatos apresentados nas entrevistas, tenha se apresentado como uma lembrança positiva, como afirma a participante Amira: *“Eu estudava em uma escolinha no interior que eu andava uns quilômetros de bicicleta, às vezes, a pé, mas eu amava a escolinha.”* E a participante Maiamba: *“Lembro só de coisas boas, do lanche do pé de manga na frente da escola”*. Entretanto, no decorrer das entrevistas, a escola revelou-se como um ambiente, muitas vezes, hostil e pouco acolhedor, como foi evidenciado, por exemplo, durante a entrevista da participante Amira: *“o pessoal em 87/86 fazia muito bullying, tinha gangue disso, gangue daquilo...quem não era de nenhuma gangue, como eu, apanhava de todo mundo, levava nomes.”* Cabe mencionar, também, a fala da participante Maiamba: *“Mesmo na escola pública, onde tem muitos pretos eu era a mais preta, olha sou quase azul, todo mundo ria de mim”*.

Tudo que as participantes lembram de ter estudado sobre os negros versava basicamente acerca dos maus-tratos imputados a eles durante o período da escravidão, nada sobre a

resistência negra, nada sobre heróis ou heroínas destes séculos de violência. Os relatos, muitas vezes, seccionaram a história da população negra, como se houvesse uma cisão radical entre a história dos/as negros/as escravizados/as e os/as seus/suas descendentes (os negros e negras atuais).

No entanto, a participante Maiamba traçou um paralelo de fatos que ocorriam à época da escravidão e que ocorrem atualmente: *“Os negros eram escravos, né? Comiam restos de comida dos brancos, mas o que mudou? Estava trabalhando como doméstica e também comia os restos dos patrões, não podia usar o garfo da casa. Ela separou um garfo, um copo e um prato para mim”*.

Acerca da interseccionalidade entre diferentes formas de discriminação (Crenshaw, 2002) sofridas pelas mulheres negras, a participante Nayla afirma:

“(...) O caso que eu mais me lembro aconteceu com a minha mãe, que foi trabalhar numa casa de família, e eles (os patrões) não aceitaram que ela comesse a comida que ela fazia na casa deles, por puro preconceito, ela tinha que levar de casa, começou tudo bem, mas logo depois começaram a humilhar ela e ela saiu. Servia a comida com fome, lavava toda a louça só depois podia sentar no batente da cozinha e comer de marmita. Aí ela não aguentou.”

Na escola, a divisão das brincadeiras de menino e brincadeiras de menina podem legitimar determinadas diferenças culturais, transformando-as em desigualdades de gênero, na educação física escolar também pode ocorrer divisões entre os gêneros, para justificar a prática esportiva de um esporte por homens e outro, pelas mulheres. Sendo assim, nas palavras de Louro (1997):

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos recorre desta distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter um caráter de argumento final, irrecorável. Seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual serve para compreender – e justificar – a desigualdade social (Louro, 1997, p.41).

As divisões sexistas podem ocorrer inicialmente no âmbito familiar, no entanto, a escola

teria a possibilidade de lançar um novo olhar sobre tais divisões, mas, usualmente, ocorre de a escola fortalecer e legitimar as fronteiras simbólicas rígidas entre os gêneros (Madureira & Branco, 2012).

Assim, as desigualdades nas relações de gênero tendem a ser perpetuadas, e as consequências reverberam ao longo das trajetórias de homens e mulheres, refletindo na organização social do trabalho, até mesmo na divisão do trabalho doméstico.

Para a participante Maiamba, “*a mulher sofre mais, tem que trabalhar em casa e fora (...)*”. A percepção da participante é pertinente, uma vez que a luta das mulheres brancas pelo direito de trabalhar fora de casa, não faz muito sentido para as mulheres negras que já desempenhavam algumas profissões e lutavam pela melhoria dos salários e condições de trabalho. Destarte a inserção dos homens no desenvolvimento dos trabalhos domésticos nunca foi uma demanda masculina.

Subjacente à divisão de brinquedos e brincadeiras que seriam mais “adequados” a cada gênero, está a reprodução de uma lógica de dominação, geralmente masculina, que posteriormente pode reduzir as possibilidades de atuação social e profissional feminina à esfera privada (ambiente doméstico).

Ocorre, comumente em nossa cultura, de as mulheres serem apresentadas desde criança a brinquedos e brincadeiras que remetam ao ambiente doméstico, algumas vezes, reduzido à cozinha, brinquedos que representam bebês e suas necessidades de cuidados maternos. Assim, desde cedo as mulheres tendem a naturalizar a sua inserção no desenvolvimento de trabalhos que remetam ao ambiente doméstico.

Estes trabalhos costumam não ser valorizados socialmente e possibilitam pouca ou nenhuma ascensão social. Nesse sentido, a participante Mayasa narra a sua trajetória profissional da seguinte forma: “*nunca que tinha oportunidade de achar um bom emprego, os trabalhos que tinham para mim eram de limpeza, varrer rua, já trabalhei muitos anos catando latinhas e fazendo reciclagem.*”

Nos livros didáticos e nas aulas expositivas, frequentemente, a palavra “homem” é usada no sentido de humanidade, neste contexto, não há necessariamente uma inferiorização das mulheres de modo intencional, mas, sim, o uso da linguagem (oral ou escrita) como uma forma de invisibilização das mulheres (Louro, 1997; Silva, 2005).

Sendo assim, as participantes da pesquisa materializam nas suas falas a opressão masculina e ainda que haja avanços no tocante à ascensão feminina a cargos tradicionalmente masculinos (geralmente cargos de maior prestígio social), ainda há uma forte presença das

mulheres em atividades associadas ao contexto doméstico, sobretudo a presença das mulheres negras no desenvolvimento destes ofícios.

Em linhas gerais, as diversas formas de discriminação visam delimitar, de modo rígido, as diferenças entre os indivíduos para fortalecer a identidade do endogrupo (Myers, 1995), este fortalecimento está fortemente ligado às relações de poder: um grupo dominante, subjuga os demais, muitas vezes, usando argumentos biológicos, religiosos, culturais ou conferindo à natureza as justificativas da superioridade de alguns, perante outros (Madureira & Branco, 2012).

A análise das entrevistas evidenciou que a principal diferença apontada pelas participantes, entre homens e mulheres, está associada a questões biológicas, minimizando a importância do contexto sociocultural e as relações entre os indivíduos como elementos estruturantes da construção das identidades, inclusive as identidades de gênero.

Para a participante Mwana, ser homem *“é mais tranquilo, não tem serviço de casa para fazer, meu irmão mesmo, só ficava jogando bola e soltando pipa, eu tinha que arrumar a casa toda, não era grande, mas casa dá trabalho”*. De acordo com a participante Dandara *“Para o homem, é tudo mais fácil, até emprego é mais fácil, já fui mandada embora de trabalho por que estava grávida, com homem não tem isso”*.

O reconhecimento dos privilégios masculinos aparece de forma recorrente nas narrativas das participantes. Ainda segundo a participante Dandara, *“(…), crio meus filhos sem o pai, ouço piadas, parece que sou menos que a mulher que tem o pai de junto dela e dos meninos”*.

Além de reconhecer os privilégios masculinos, nas entrevistas com as participantes, mulheres negras estudantes da EJA, ficou evidenciado o quanto a gravidez (neste contexto cultural e racial) é um fenômeno social geralmente solitário para estas mulheres. Desassistidas pelos companheiros e pesando duplamente a responsabilidade sobre elas: a responsabilidade pela vida que está sendo gerada e a responsabilidade que seria do pai e, por ter sido negligenciada, recai sobre ela.

Para a participante Nayla, a situação feminina difere da masculina em diversos aspectos, sobretudo na violência imputada às mulheres devido principalmente à sua condição feminina: *“a mulher não pode se vestir do jeito que ela quer, porque tem homem que acha que pode vir e estuprar, e ninguém tem o direito de fazer isso com ninguém”*.

Nesse sentido, a violência de gênero não ocorre de forma aleatória, mas emana da organização social de gênero que privilegia o masculino (Saffioti, 1999). Aliás, nos jogos de poder que subjazem as relações sociais, nada ocorre de forma aleatória: na histórica condição

subalternizada feminina, existem mecanismos responsáveis pela manutenção desta condição: na forma como a mídia, a teledramaturgia, livros didáticos e comerciais, em geral, representam as mulheres, valendo-se, muitas vezes, de uma representação estereotipada e preconceituosa acerca da condição feminina (Louro, 1997).

Sendo assim, a educação escolar poderia ser uma importante ferramenta de desconstrução das barreiras culturais (preconceitos) que separam, de forma rígida e hierarquizada, os gêneros, as raças, as classes sociais, as orientações sexuais, etc. uma vez que as diferenças não precisam, necessariamente, se converter em desigualdades (Madureira, 2007).

É desigual a representatividade dos/as negros/as nos espaços privilegiados e de prestígio social, ou seja, há um escalonamento de características que fazem um indivíduo pertencer ou não ao grupo dominante, sempre em relação ao outro. Ou seja, homens geralmente pertencem ao grupo de maior prestígio social, desde que sejam brancos, pois, se forem negros, não gozarão dos benefícios simbólicos associados à branquitude (Bento, 2002).

As mulheres negras, frequentemente, sofrem por pertencer a uma raça que, no Brasil e em diversas partes do mundo, foi excluída; além disso, sofrem por serem mulheres em um contexto marcado pelo sexismo. Racismo e sexismo são, portanto, mecanismos eficazes na manutenção da condição socialmente subalternizada das mulheres negras em nosso país.

É importante mencionar que a condição dominante masculina não traz consigo apenas benefícios. Nesse sentido, Bourdieu (1999) afirma:

Se as mulheres, submetidas a um trabalho de socialização que tende a diminuí-las, a negá-las, fazem a aprendizagem das virtudes negativas da abnegação, da resignação e do silêncio, os homens também estão prisioneiros e, sem se aperceberem, vítimas, da representação dominante (p. 136).

Para Bourdieu (1999), existem consequências negativas da dominação masculina, em relação aos próprios homens. De forma mais precisa, “O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade” (p. 64).

Esta tensão permanente e a necessidade de afirmação e autoafirmação masculina explicam (mas não justificam), em parte, as violências físicas praticadas por homens contra as

mulheres e o elevado número de vítimas de feminicídio no Brasil, que são crimes que atingem, sobretudo, as mulheres negras¹⁰.

5.4 Implicações do racismo na autoimagem de mulheres negras: invisibilidade e sofrimento psíquico

A autoimagem é construída a partir das interações entre os sujeitos e as suas trocas com o meio social. Ou seja, a autoimagem é fruto de processos em que o sujeito se referencia a partir do olhar do outro e das características desveladas por este olhar, de acordo com os contextos históricos e sociais.

É impossível mensurar o quanto o racismo pode impactar negativamente na construção da identidade e na percepção da autoimagem das mulheres negras, e nem o quanto esta autoimagem deturpada, pode impactar na forma de inserção das mulheres negras na escola e fora dela. Ocorre, de maneira reiterada, como já mencionado neste trabalho, um desperdício de inteligência, devido à evasão de uma população historicamente marginalizada do contexto escolar (Schiff, 1993).

Se, por um lado, um grupo é estigmatizado; por outro lado, existe um grupo dominante cujas características são tidas como padrões a serem seguidos, ficando todos/as que fugirem a esta padronização, à margem do processo de inserção no endogrupo dominante. Subjacente aos processos de estigmatização e discriminação estão as relações de poder de um grupo ou indivíduo em relação ao(s) outro(s), conforme é discutido por diversos/as autores/as (Louro, 1997, Madureira & Branco, 2012; Moreira & Câmara, 2008; Woodward, 2000).

Cada sujeito tem uma forma particular de manifestar o sofrimento psíquico, a participante Dandara, traz em seu relato, a seguinte afirmação: *“Racismo? Eu não gosto nem de falar disso, parece que quanto mais fala é pior. Todo mundo já viu alguma coisa de racismo, né?”*. Esta afirmação pode revelar o que mormente ocorre no senso comum: a crença de que não fomentar as discussões acerca de um tema, em vez de desvelar as mazelas de determinados fenômenos sociais e psicológicos, por si só ensejaria o fim do fenômeno.

O argumento de não se discutir e esperar que os fenômenos de extingam por si só tem se convertido, infelizmente, em um mecanismo eficaz de manutenção de privilégios por um lado, e, por outro lado, a perpetuação dos mecanismos que sustentam discriminações racistas e sexistas.

¹⁰ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-femicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>

Segundo a participante Dandara: “*Até negro tem preconceito contra negro.*” Em uma sociedade fortemente marcada pelo racismo é compreensível que até mesmo os/as próprios/as negros tenham assumido, muitas vezes, o discurso racista do opressor, pois tiveram a sua identidade cultural, social e pessoal construída em um contexto racista. Por isso, uma educação que rompa com estes ciclos históricos de segregação, faz-se cada vez mais necessária.

Há uma pretensa naturalização dos processos de segregação sofridos por mulheres e negros, e, principalmente por mulheres negras, pois ocorre há tanto tempo e em tantos contextos, que faz com que, de alguma forma, pareça que tal deslegitimação de um grupo em relação ao outro, seja algo associado aos costumes (Segato, 2006).

Assim, muitos negros assimilaram e introjetaram as ideias preconceituosas, as quais são paulatinamente expostos (Silva, 2005). Discutir o racismo não parece ser algo confortável nem para as pessoas negras e nem para as pessoas brancas, e existem razões inclusive econômicas para isso (Bento, 2002).

Uma das razões econômicas, é basicamente a manutenção da estratificação social sob a forma de uma pirâmide, com negros e negras compondo a base, uma vez que racismo e sexismo são mecanismos de exclusão cujas bases se assentam nas relações de poder, de dominação de um grupo sobre o outro.

As participantes relataram o quão incomum é ver as mulheres negras representadas com trajes de heroínas ou em alguma situação que represente algum poder. Trata-se de uma imagem, e de uma autoimagem, calcada sob inúmeras formas de discriminações e, as implicações desta percepção deturpada da autoimagem pode trazer sofrimento psíquico e ensejar a auto rejeição. Como afirma a participante Dandara, após ver as fotografias de mulheres negras em situações de prestígio: “*Acho elas bonitas, elegantes e bem diferentes de mim*”.

Nas palavras da participante Urbi: “*Normalmente quando você vê uma mulher negra na tevê, muito bagunçada, muito mal arrumada, é por falta de condição, se a pessoa tem um dinheirinho ela consegue ficar arrumada*”. Este relato evidencia a associação da imagem da mulher negra à condição socialmente desfavorecida. Além disso, este trecho da entrevista realizada com a participante Urbi evidencia, também, a associação entre a discriminação de gênero e as discriminações racial e social.

As inter-relações entre discriminação racial, de gênero e de classe social, segundo a participante Dandara foram responsáveis pela forma de como ela se desenvolveu: “*cresci amuada, com medo de gente.*”

O medo, na nossa sociedade, pode ser um regulador social, uma vez que para a manutenção do racismo e do sexismo é importante a demarcação de territórios específicos. Por

exemplo: existem lugares em que há uma predominância de determinado gênero, raça ou classe social em detrimento à ocupação por outros indivíduos ou grupos.

A participante Mwana relata que não gostaria de ter sido negra “naquela época”, referindo ao período da escravidão negra no Brasil, como se o longo passado escravista não fosse o responsável, em alguma medida, pela atual condição subalternizada dos negros em geral e, sobretudo, das mulheres negras.

Os indivíduos são constituídos e construtores de cultura. Assim, em que pese a deturpação na autoimagem das mulheres negras, causada por inúmeras associações da sua imagem a imagens subalternizadas, ao ver mulheres negras representadas em imagens de prestígio social e poder, as participantes manifestaram inúmeras emoções: espanto, alegria, surpresa e empatia.

Considerações Finais

Entender a escolarização como parte importante na trajetória de vida das mulheres negras permite compreender o quanto estar à margem deste processo ou estar inserida no contexto escolar e não ter as suas perspectivas, em termos sociais e históricos, contempladas, pode ser determinante na forma de ser e de estar inserida na sociedade.

Para analisar as implicações das discriminações raciais, de gênero e de classe social na trajetória de mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos – EJA, o objetivo geral desta pesquisa, buscou-se, a partir dos pressupostos da psicologia cultural, desvelar os fatores estruturantes dos processos identitários e seus desdobramentos nas marcações simbólicas das diferenças e na reprodução de relações de poder na trajetória de mulheres vulnerabilizadas por sua condição feminina, negra e socialmente desfavorecida.

No processo de construção da identidade, cabe ressaltar as consequências da associação aos estereótipos negativos na autoimagem das mulheres negras pesquisadas. Fato observável na forma com a qual estas mulheres naturalizaram a sua condição subalternizada.

As participantes parecem carregar consigo as marcas de uma autoimagem deturpada devido aos padrões de beleza associados à branquitude, ancorados em uma perspectiva eurocêntrica, amplamente difundida na sociedade brasileira, explicada, em parte, pela relação do Brasil, colonizado, diante de Portugal, colonizador.

A presente pesquisa, ao focalizar os marcadores sociais de gênero, raça e classe social, evidenciou que o preconceito relacionado às mulheres negras pesquisadas não provém apenas de uma dessas origens, mas das articulações complexas entre elas, e afetam a vida das mulheres negras, de diferentes formas. É o que é denominado por Crenshaw (2002) de interseccionalidade, quando os diversos marcadores sociais se coadunam. Esta análise foi importante para contemplar um dos objetivos específicos que pretendia problematizar como diferentes formas de preconceito trazem sofrimento psíquico e prejudicam a construção das identidades de mulheres negras.

O outro objetivo específico foi identificar, no contexto educacional, quais situações corroboram para a manutenção do racismo, a partir do relato das participantes. Foram analisados os conteúdos das entrevistas. Pelas informações produzidas na pesquisa de campo, infere-se a importância da atuação docente no processo de escolarização, sobretudo na escolarização de sujeitos que trazem consigo marcas históricas de segregação, considerando os seus vínculos de pertencimento em termos identitários. Portanto, faz-se necessário que os/as docentes promovam a construção de vínculos empáticos entre os/as estudantes, que valorizem

a cultura e a diversidade.

Segundo Silva (2005), a desconstrução da ideologia racista que desumaniza e desqualifica as pessoas negras pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico-racial e da autoestima dos/as afrodescendentes, passo fundamental para o exercício pleno da cidadania.

Os esforços dos últimos anos, como a Lei 10.639/03, que traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, mostraram-se insuficientes, pois a sociedade brasileira se estruturou no sentido de silenciar e deslegitimar os/as negros/as. E, se estruturou ainda numa tentativa de manter a situação dos/as negros/as no Brasil, não mais como escravizados, mas ainda sendo considerados “inferiores” em relação aos brancos, e tratados como tal.

Todo este ciclo de discriminação tem desdobramentos que afetam inclusive as escolas, onde os/as docentes, exatamente por terem vivido e estudado em um contexto social, marcado pelo racismo, sexismo e elitismo, e ainda viverem em um país onde tais práticas não são efetivamente combatidas acabam, muitas vezes, por reproduzir e reforçar tal ciclo, mesmo que de modo não intencional.

Na sociedade brasileira, é comum que haja docentes que não tenham clareza quanto ao sofrimento psíquico ligado às representações estereotipadas no contexto da sala de aula, pois, frequentemente, não tiveram, nas suas vivências pessoais ou na formação acadêmica, oportunidades de problematizar as questões de gênero, raça e classe social. Portanto, reitero a importância de uma educação pautada na valorização das diversidades e na emancipação dos sujeitos.

A partir de estereótipos negativos associados aos/as negros/as, à baixa expectativa docente materializa-se, muitas vezes, no baixo investimento na emancipação dos sujeitos, propiciando que as profecias auto realizadoras impactem negativamente no processo educacional dos/as estudantes.

Romper com a condição subalternizada economicamente a qual as mulheres negras pesquisadas estão submetidas depende, muitas vezes, do rompimento de um ciclo de segregações que envolvem as inter-relações entre as diversas formas de discriminações sofridas por elas.

Certamente, a condição socioeconômica menos favorecida pode impactar, de alguma forma, no processo de escolarização. Após a pesquisa, acredito que a condição econômica menos favorecida e o fracasso escolar sejam partes de um ciclo que, infelizmente, se retroalimenta.

Foi possível constatar como toda essa rede de estigmatização afeta os processos identitários das mulheres negras pesquisadas. Os estigmas, muitas vezes, reduzem a totalidade dos indivíduos, suplantando todas as outras características dos sujeitos estigmatizados.

Assim, algumas participantes mostraram-se constrangidas com o estigma que lhes foi atribuído, por ser mulher, negra e viver em um contexto socioeconômico desfavorecido, manifestando, inclusive, vontade de ser invisível, preferindo não ser vista, a ser discriminada. Revelando, portanto, a força do olhar dos outros que nos constitui como sujeitos e que impactam, de diferentes formas, na construção de uma autoimagem positiva.

Esta pesquisa foi fruto de um desdobramento do meu Trabalho de Conclusão de Curso realizado na ocasião da finalização da minha Graduação em Pedagogia (Licenciatura) na Universidade de Brasília, com o título “Porque existem mais negros na EJA: um olhar a partir da Cidade Estrutural”. A partir do desenvolvimento da pesquisa mencionada, foi possível elucidar algumas questões e elaborar tantas outras, por isso mantive meu *locus* de pesquisa, e o recorte de gênero mostrou-se necessário ao analisar os resultados construídos na pesquisa de campo realizada na graduação.

Para analisar a questão racial no Brasil, fez-se necessário analisar a sujeição histórica das mulheres negras, pois, as estatísticas de violência contra as mulheres e a baixa remuneração, atingem especialmente as mulheres negras, em que pese, os esforços que as fazem mais escolarizadas que os homens negros, sugerindo que além de vencer a barreira do racismo, ainda têm que vencer as barreiras impostas pelo sexismo, para romper com o contumaz ciclo de exclusão social.

Ao longo do desenvolvimento de ambas as pesquisas, causava-me estranhamento que as práticas racistas e sexistas, e suas consequências, estivessem presentes na trajetória de vida e perpassassem a trajetória escolar das mulheres negras como se a escola não fosse capaz de proporcionar vivências voltadas à valorização das diversidades e ao fortalecimento de vínculos empáticos entre os sujeitos. Por isso, pretendo seguir pesquisando as trajetórias educacionais não-lineares da população negra e as suas implicações.

Por fim, cabe destacar que não acredito na escola e na educação escolarizada como redentora de todos os males da sociedade. Reitero, no entanto, que onde a presença do Estado é ínfima, a escola torna-se uma instituição de suma importância para que os sujeitos se (re)conheçam como partícipes da história e atuem na promoção das transformações sociais necessárias à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os/as educadores/as têm um papel de fundamental importância na promoção da igualdade racial e de gênero. No que se refere ao racismo, cabe aos/às educadores/as realizarem

uma revisão crítica da sua práxis pedagógica para que não reproduzam a herança discriminatória e para que analisem criticamente a suposta “harmonia” racial existente no Brasil, pois as estatísticas indicam a existência de um “abismo” entre brancos/as e negros/as, inclusive com relação à remuneração, indicando a subvalorização da força de trabalho da população negra.

Infere-se que tão importante quanto inserir os indivíduos no processo de escolarização, é acionar os mecanismos compensatórios para garantir a permanência dos indivíduos e grupos sociais menos favorecidos na continuidade do processo, sem as rupturas e as discontinuidades contumazes.

Referências Bibliográficas:

- Adorno, R. (2001). *Os jovens e sua vulnerabilidade social*. 1. ed. São Paulo: AAPCS – Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária.
- Alencastro, L. F. de (2000). *O Trato dos Viventes. A Formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Althusser, L.(1985). *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal.
- Arroyo, M. (org.) (2006). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola.
- Arroyo, M. (2010). *Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados*. Educação & Sociedade. Campinas, SP. v. 31, n. 113, p. 1075-1432.
- Barreto, A. L. C. S. (2016). *A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais*. Dissertação de Mestrado. Brasília-DF: UniCEUB.
- Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Bento, M. A. S. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes.
- Bourdieu, P. (1999). *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Carvalho, J. J. de & Segato, R. (2002). *Cotas para estudantes negros no Brasil*. Site Fórum de Antropologia do/no Brasil. Disponível em: <http://listhost.uchicago.edu/mailman/listinfo/ant-br>.
- Carvalho, J. J. de (2003). Ações Afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: *Educação e ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Costa, I. (2010). Crises psíquicas do tipo psicótico: diferenciando e distanciando sofrimento psíquico grave de “psicose” In: Costa, I. I. (org.) *Da psicose aos sofrimentos psíquicos graves: caminhos para uma abordagem complexa* (pp. 57-63). Brasília: Kaco, p. 57-63.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista de estudos feministas*, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.
- Cunha, O. M. G da & Gomes, F. dos S.(2007). *Que cidadão? Retóricas da igualdade, cotidiano da diferença*. Cunha, O. M. G da & Gomes, F. dos S. (Orgs.) (2007). *Quase-cidadão: Histórias e antropologia da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro-RJ: FGV.

- Dayrell, J (2003). *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação. Set /Out/Nov /Dez 2003 n. 24.
- Ferreira, R. F. (2000). *Afro-descendente: identidade em construção*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Ferreira, R. F. (2001). A naturalização do preconceito. *Rev. Cient., UNINOVE*, (n. 1, v. 3): 75-92. São Paulo: EccoS.
- Fonseca, M. V. (2002). *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: ESUSF.
- Freire, P. (2005). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46ª ed. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Gomes, N. L. (1996). Mulheres Negras e Educação: trajetórias de vida, histórias de luta. São Paulo: *Revista Cadernos Pagu*. Unicamp n.6 e 7.
- Gomes, N. L. (2003). *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>
- Gomes, N. L. (2010). *Um Olhar além das Fronteiras educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gomes, R. (2007). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: Minayo, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e pesquisa* (pp. 79-108). Petrópolis-RJ: Vozes.
- González Rey, F. L. (2001). A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: *Anais da 24ª. Reunião Anual da ANPED*. Outubro 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc
- Guerin, B. (1992). Social behavior as discriminative stimulus and consequence in social anthropology. *The Behavior Analyst*, 15, 31-41.
- Holanda, J. M. G. B de (2016). *As vivências de professores/as na elaboração de projetos promotores da igualdade de gênero*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Brasília-DF: Centro Universitário de Brasília.
- Itani, A. (1998). Vivendo o preconceito em sala de aula. In: Aquino, J. L' G. (Org.) *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*/ Coordenação de Julio L'Groppa Aquino. São Paulo, SP: Summus.

- Junqueira, R. D. (2009). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. In: *Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Leal, M. P.(2013). *Porque existem mais negros na EJA*. Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso).
- Louro, G. L. (1994). Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. In: *Projeto História*, 11. São Paulo: EDU/PUC-SP, 1994, p. 31 - 46.
- Louro, G. L.(1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós- estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Madureira, A. F. A. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Madureira, A. F. do A. (2012). Belonging to gender: Social identities, symbolic boundaries and images. In: Valsiner, J. (Org.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Madureira, A. F. do A. (2013). Psicologia escolar na contemporaneidade: construindo “pontes” entre a pesquisa e a intervenção. In: Tunes, E. (Org.), *O fio tenso que une a psicologia à educação*. Brasília-DF: UniCEUB.
- Madureira, A. F. A. (2016). Diálogos entre a Psicologia e as Artes Visuais: as Imagens enquanto Artefatos Culturais. Em J. L. Freitas & E. P. Flores (Orgs.), *Arte e Psicologia: Fundamentos e Práticas*. Curitiba: Juruá.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: Questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9 (1), 63-75.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In: Branco, A. U. & Oliveira, M. C. S. L. (Orgs.). *Diversidade e cultura da paz na escola: Contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Marques, P. B. & Castanho, M. I. S. (2011). O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 15, Número 1, Janeiro/Junho de 2011: 23-33.

- Minayo, M. C. de S. (2001). *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. Minayo, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. (pp. 9-30) 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- Monteiro, M. P. (1989). A mulher negra escrava no imaginário das elites do século XXI. *CLIO n.12* (Série história do nordeste).
- Moreira, A. F. & Câmara, M. J. (2008). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: Moreira, A. F. & Candau, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças cultura e práticas pedagógicas*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, MEC/BID/UNESCO.
- Munanga, K. & Gomes, N (2006). *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Myers, D. G. (1995). *Psicologia Social*. México: McGraw-Hill.
- Parker, R. (2000). Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias das sexualidades* (pp. 125-150). Belo Horizonte: Autêntica.
- Patto, M. H. P. (1996). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Peres, M.(2009). A educação de jovens e adultos e o analfabetismo entre idosos no semi-árido nordestino: velhice e exclusão educacional no campo. *Revista de Educação e Ciências Humanas*, n. 10, ano V, out./2009.
- Pérez-Nebra, A. R. & Jesus, J. G. de (2011). Preconceito, estereótipo e discriminação. In: Torres, C. V. & Neiva, E. R. (Orgs.). *Psicologia Social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre-RS: Artmed.
- Pinsky, J. (2010). *Escravidão no Brasil*. 21ª Ed. São Paulo: Contexto .
- Quijano, A. (2005). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). *Colección Sur Sur*, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Restrepo, L. (1998). *O direito à ternura*. Tradução de Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rosenthal, R.(1966). *Experimenter Effects in Behavioral Research*. New York: Appleton — Century — Crofts.
- Sabat, R. (2001). Pedagogia Cultural, Gênero e Sexualidade. *Rev. Estud. Fem.* vol.9 no.1 Florianópolis.
- Saffioti, H. I. B. (1999). *Já se mete a colher em briga de marido e mulher*. São Paulo: Perspec.

- Santaella, L. (2012). *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos.
- Santos, S. (2005). A Lei nº 10639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In *Educação antirracista abertos pela Lei Federal nº 10.639/03- 2005*.
- Santos, B. (2008). *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo, SP: Cortez.
- Schiff, M.(1993). *A Inteligência Desperdiçada: Desigualdade Social, Justiça Escolar*. Trad. Walkiria Settineri- Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Schwarcz, L. M. (2010). *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Segato, R. (2006). *Mulher negra=Sujeito de direitos e as convenções para a eliminação da discriminação*. Brasília-DF: AGENDE.
- Silva, A. C. da (2005). A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: Munanga, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília- DF: Edições MEC/BID/UNESCO.
- Smith, P. & Bond, M. H. (1999). *Social Psychology across Cultures*. Massachusets: Allyn & Bacon.
- Sotero, E. C.(2014). Marcondes, M. M, Pinheiro, L., Queiroz, C., Querino, A. C. & Valverde, D. (Organizadores). *Dossiê Mulheres Negras retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília-DF: IPEA.
- Souza, N. (1990). *Tornar-se negro: as vicissitudes de identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Sposati, A (2000). Exclusão social e fracasso escolar. *Em aberto*, v.17, n.71,(pp.21- 32).
- Terence, A. C. F.; Escrivão, F. E.(2006). Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização de pesquisa-ação. In: *XXVI Encontro Nacional de Engenharia de Produção – ENEGEP*, 2006, Fortaleza. Anais. Fortaleza: ABEPRO.
- Theodore, M.; et al(2008). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a Abolição*. 1ª edição. Brasília: IPEA – Instituto de pesquisas Econômicas Aplicadas.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Villamarín, A. J. G. (2002). *Citações da Cultura Universal*. Porto Alegre: AGE Editora.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Em: T. T. Silva (Org), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp.7-72).Petrópolis: Vozes.

ANEXOS

Anexo I

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa- UniCEUB

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As inter-relações entre discriminação racial, de gênero e exclusão social na trajetória de mulheres negras da EJA

Pesquisador: Maristela Pereira Leal

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68226617.6.0000.0023

Instituição Proponente: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.109.742

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa objetiva analisar as causas e consequências das interrelações entre discriminação racial, social e de gênero na trajetória de mulheres negras da Educação de Jovens e Adulto.

As participantes da pesquisa serão oito alunas autodeclaradas negras, regularmente matriculadas na Educação de Jovens e Adultos da Cidade Estrutural, situada acerca de 14 km de Brasília, no Distrito Federal.

No que tange à metodologia, será utilizada metodologia de investigação qualitativa mediante a realização de entrevistas individuais semiestruturadas com as participantes, de forma integrada à apresentação de diferentes imagens (fotografias).

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar o papel das discriminações na trajetória de mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos.

O objetivos secundários são: analisar em que medida as diversas formas de preconceito trazem sofrimento psíquico para as mulheres negras alunas da Educação de Jovens e Adultos; problematizar as possíveis implicações do racismo na autoimagem corporal das mulheres negras a

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 2.109.742

partir da perspectiva das participantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo as pesquisadoras, a pesquisa apresenta tão somente os riscos inerentes ao procedimento de entrevista, ademais, medidas preventivas durante a entrevista serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será apresentada a orientação de que não existem respostas certas ou respostas erradas e que é esperado que a participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais. Mesmo assim, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento às participantes, as mesmas não precisam realizá-lo.

Com efeito, trata-se de uma pesquisa com risco mínimo na medida em que implica tão somente a aplicação de um questionário a participantes que, conforme os dados do protocolo, não apresentam uma condição específica de vulnerabilidade. Sendo assim, a pesquisa não acarreta para o participante risco maior que os encontráveis na prática dos atos ordinários da vida cotidiana.

Quanto aos benefícios, o pesquisador assevera que ao participar da pesquisa em questão, as participantes colaborarão com o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre o tema da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa proposta apresenta relevância social e acadêmica, porquanto trata do estudo das implicações da discriminação racial, social e de gênero na trajetória de alunas negras da Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa apresenta cronograma e orçamentos adequados do ponto de vista ético.

O instrumento que será aplicado aos participantes revela-se adequado, trata-se de um questionário que contém perguntas sobre a percepção das participantes acerca da sua trajetória de ensino e relação com questões de discriminação racial e de gênero.

O currículo do pesquisador responsável está em consonância com a pesquisa a ser executada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto encontra-se devidamente preenchida e assinada.

Verifica-se o Termo de Aceite Institucional.

O TCLE apresenta linguagem adequada, bem como seu conteúdo contém todos os elementos exigidos.

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB**



Continuação do Parecer: 2.109.742

Recomendações:

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o protocolo avaliado e aprovado, bem como, atenção às diretrizes éticas nacionais quanto ao às Resoluções nº 446/12 e nº 510/16 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e graduação de risco;

II - desenvolver o projeto conforme delineado;

III - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;

IV - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

V - encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;

VI - elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;

VII - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança, interrupção ou a não publicação dos resultados.

Observação: Ao final da pesquisa enviar Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento. O modelo do relatório encontra-se disponível na página do UniCEUB

http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030_pesquisacomitebio.aspx, em Relatório de Finalização e Acompanhamento de Pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa se encontra apta a ser iniciada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado, com parecer n. 2.087.411/17, tendo sido homologado na 8ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB do ano, em 26 de maio de 2017.

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB**



Continuação do Parecer: 2.109.742

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_878716.pdf	11/05/2017 19:47:35		Aceito
Outros	Anuencia.pdf	11/05/2017 19:46:16	Maristela Pereira Leal	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	11/05/2017 19:44:27	Maristela Pereira Leal	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	11/05/2017 19:43:56	Maristela Pereira Leal	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	11/05/2017 19:39:51	Maristela Pereira Leal	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 08 de Junho de 2017

Assinado por:
Marília de Queiroz Dias Jacome
(Coordenador)

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

Anexo II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

As inter-relações entre discriminação racial, de gênero e exclusão social na trajetória de mulheres negras da EJA

Instituição das pesquisadoras: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

Pesquisadora responsável: Maristela Pereira Leal

Orientadora: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo específico desse estudo é analisar em que medida diversas formas de preconceito trazem sofrimento psíquico para as mulheres negras, alunas da EJA.

- Você está sendo convidado a participar exatamente por corresponder ao perfil delimitado para essa pesquisa.

Procedimentos do estudo

- Sua participação consiste em responder uma entrevista individual sobre o tema focalizado na pesquisa.
- O procedimento consiste na realização de uma entrevista individual semiestruturada, com a apresentação de imagens previamente selecionadas.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A entrevista será gravada (somente áudio) com o consentimento da participante, para facilitar o posterior trabalho de análise.
- A pesquisa será realizada na escola onde a participante estuda

Riscos e benefícios

- Este estudo possui baixos riscos, que são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas, durante a entrevista, serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será esclarecido que não há respostas certas ou erradas em relação às perguntas que serão apresentadas e que é esperado que a participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar na construção de uma compreensão mais aprofundada sobre o tema em questão.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar. Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando, para isso, entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, Maristela Pereira Leal, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, _____ RG _____
 após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a).

Brasília, _____ de _____ de _____

 Participante

Pesquisadora Responsável: Maristela Pereira Leal

Celular:98569 2794 – E-mail:
maristela.pereiraleal@gmail.com

Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa:

Instituição: Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Endereço: SEPN 707/907, Campus do UniCEUB Bairro: Asa
Norte

Cidade: Brasília – DF

CEP: 70790-075

Anexo III

Roteiro da pesquisa:

- 1) Inicialmente, gostaria que você falasse um pouco da sua família.
- 2) Qual é o estado de origem dos seus pais e até que ano eles estudaram?
- 3) Como foram os seus primeiros anos na escola?
- 4) Como foi o seu percurso escolar?
- 5) Você se sentia incluída na escola regular, ou não? Por quê?
- 6) Por que escolheu a EJA?
- 7) Em sua opinião, existe diferença entre ser homem e ser mulher na escola e fora dela?
Se sim, quais?
- 8) Já presenciou ou sofreu algum episódio de racismo? Se sim, como foi?
- 9) Já sofreu ou presenciou algum episódio negativo pelo fato de ser mulher?
- 10) O que você aprendeu sobre a história dos negros na escola?
- 11) Em seu processo de escolarização, houve alguma prática docente que você considera discriminatória?
- 12) Você teve professoras negras? Se sim, como foi a sua experiência com essas professoras?

13) Quais as suas sugestões para melhorar a EJA?

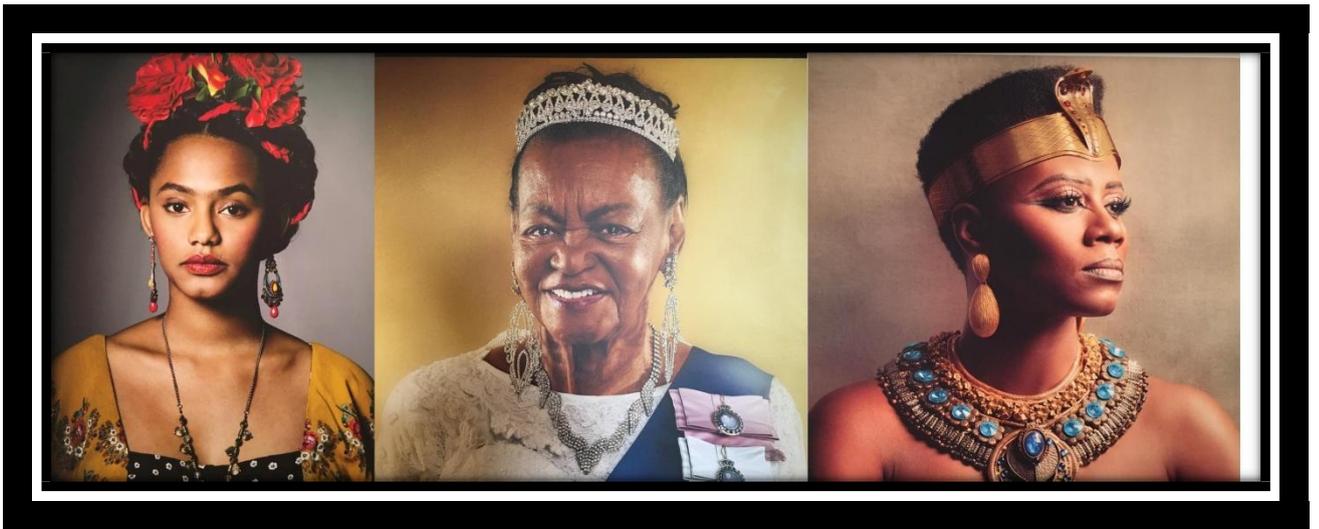
14) Quais são os seus sonhos?

15) O que você sente ao olhar estas fotografias:

Quadro 1:



Quadro 2:



16) Você gostaria de acrescentar algo?

Anexo IV

Termo de Aceite Institucional (Modelo)

Ao/À

Nome do responsável institucional

Cargo

Eu, _____ responsável pela pesquisa “_____”, solicito autorização para desenvolvê-la nesta instituição, no período de ____ à _____. O estudo tem como objetivo(s) _____; será realizado por meio dos seguintes procedimentos _____ e terá _____ participantes.

Declaro que a pesquisa ocorrerá em consonância com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, que regulamentam as diretrizes éticas para as pesquisas que envolvem a participação de seres humanos, ressaltando que a coleta de dados e/ou informações somente será iniciada após a aprovação da pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB (CEP-UniCEUB) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), se também houver necessidade.

Pesquisador responsável

O/A _____ (*chefe, coordenador/a, diretor/a*) do/a (*escola, academia, serviço, clínica, centro de saúde, hospital*), (*Dr^o. Prof^a. Diretor/a Nome do responsável*) vem por meio desta informar que está ciente e de acordo com a realização da pesquisa nesta instituição, em conformidade com o exposto pelos pesquisadores.

Brasília-DF, _____ de _____ de _____.

Nome e carimbo com o cargo do representante da instituição onde será realizado o projeto