

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

WILLIAM PEREIRA PENNA  
(ATOLOJI)

**ESCREVIVÊNCIAS DAS CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES NEGRAS: POR UM  
FAZER ATERRADO EM PSICOLOGIA**

NITERÓI  
2024

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

P412e    Penna, William Pereira  
          Escrevivências das construções de identidades negras: Por  
          um fazer aterrado em psicologia. / William Pereira Penna. -  
          2024.  
          159 f.

          Orientador: Luiza Rodrigues de Oliveira.  
          Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Instituto  
          de Psicologia, Niterói, 2024.

          1. Identidade. 2. Racismo. 3. Psicologia. 4. Educação. 5.  
          Produção intelectual. I. Oliveira, Luiza Rodrigues de,  
          orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de  
          Psicologia. III. Título.

CDD - XXX

WILLIAM PEREIRA PENNA  
(ATOLOJI)

**ESCREVIVÊNCIAS DAS CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES NEGRAS: POR UM  
FAZER ATERRADO EM PSICOLOGIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Estudos da Subjetividade.

Linha de Pesquisa: Subjetividade, Política e Exclusão Social.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Luiza Rodrigues de Oliveira.

NITERÓI  
2024

WILLIAM PEREIRA PENNA  
(ATOLOJI)

**ESCREVIVÊNCIAS DAS CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES NEGRAS: POR UM  
FAZER ATERRADO EM PSICOLOGIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Estudos da Subjetividade.

Linha de Pesquisa: Subjetividade, Política e Exclusão Social.

Aprovada em \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> [Luiza Rodrigues de Oliveira - UFF](#)  
Orientadora

---

Prof. Dr. [Abrahão de Oliveira Santos - UFF](#)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> [Aline Gomes da Silva - INES](#)

---

Prof. Dr. [Amauri Mendes Pereira - UFRRJ](#)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> [Jonê Carla Baião - UERJ](#)

NITERÓI  
2024

Aos meus pais, Guilherme Aparecido Penna e Rosa Maria Pereira Penna.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu pai Nsumbu por se fazer presente em minha vida desde antes de eu sequer imaginar ser filho dele. Por toda a grandiosidade que ele me deixa vivenciar ao louvar o sagrado.

À todos os Jinkisse que são meu chão e meu sentido de vida.

À minha querida mãe de santo Mametu Mabeji, por ter me acolhido em sua casa e por me ensinar tanto desde os gestos mais singelos até os mais visíveis.

À toda a minha família do Bate Folha - Kupapa Unsaba, em especial Mona Asuama, Anlenu, Rizuikilu, Dialewulu, N'tangu Maza, Mesu Eiando, Nvane e Lengulukenu.

À minha família carnal, Guilherme Aparecido Penna, Rosa Maria Pereira Penna, Wesley Pereira Penna e Pedro Moraes Penna, por todo o apoio, carinho e amor que me deram ao longo de toda a minha vida e em especial pela paciência durante o período de escrita desta tese.

À Naiara Santos e Silva, por me amar e apoiar durante o processo de escrita. Por apostar em construir uma vida comigo.

Ao restante da minha família, por tudo. Em especial meus avós, Antônio Martins Pereira, Ana Pereira e Luzia Penna, referências para toda a minha vida.

À Luiza Rodrigues De Oliveira pela orientação cuidadosa e dedicada, por todos os ensinamentos, pelo apoio nos momentos difíceis e por ser um exemplo vivo fundamental de uma intelectual e militante comprometida com a luta do povo negro.

Ao grupo LALIDH - oralidades, pela companhia imprescindível ao longo desses anos de trabalho. Por todas as trocas sempre cuidadosas que fizeram da academia um lugar possível de se estar durante a construção desta tese.

Aos membros da banca Abrahão de Oliveira Santos, Aline Gomes Silva, Amauri Mendes Pereira e Jonê Carla Baião, pela leitura cuidadosa do meu trabalho e pelo compromisso com a luta por uma universidade pública onde as pessoas e os saberes negros não sejam menosprezados.

## RESUMO

Esta tese se constituiu através das minhas escrituras no encontro entre a psicologia e a educação. Assentada nas minhas experiências enquanto homem negro, candomblecista, pesquisador e psicólogo, pude *assuntar* a questão da construção das identidades negras aterradas na contemporaneidade. Nesse caminhar, a pesquisa ganhou forma através dos encontros com ex-estudantes do *Pré-Vestibular Oficina do Saber* onde busquei construir a confluência entre as diferentes concepções sobre o processo de afirmação das identidades negras. Para tanto, tomei como referências deste estudo o trabalho de Neusa Santos Souza, Conceição Evaristo, Frantz Fanon, Leda Martins, Beatriz Nascimento, Virgínia Bicudo, dentre outras autoras e outros autores. Neste percurso de pesquisa, se fez necessária a racialização do pensamento educacional e psicológico brasileiro, onde pude compreender que a questão das identidades negras possui um lastro social e político que se manifestou de distintas formas desde o início da fundação colonialista do Brasil. Por fim, como consequência do encontro com ex-estudantes do *Pré-Vestibular Oficina do Saber*, pude ampliar a concepção sobre a construção das identidades negras aterradas e compreender a importância das redes sociais, da corporeidade, das representações negras televisivas e de outros meios para o processo de tornar-se negra e negro na atualidade.

**Palavras-chave:** identidade; escritura; psicologia; educação; racismo.

## ABSTRACT

This thesis was developed through my lived experiences in the intersection between psychology and education. Grounded in my experiences as a Black man, practitioner of Candomblé, researcher, and psychologist, I was able to address the issue of the construction of Black identities in contemporary society. In this journey, the research took shape through interactions with former students of the Pre-Vestibular Oficina do Saber, where I sought to build a convergence between different conceptions of the process of affirming Black identities. To achieve this, I drew on the works of scholars such as Neusa Santos Souza, Conceição Evaristo, Frantz Fanon, Leda Martins, Beatriz Nascimento, Virgínia Bicudo, among others. In the course of this research, the racialization of Brazilian educational and psychological thought became necessary, allowing me to understand that the issue of Black identities has a social and political foundation that has manifested in various forms since the colonial founding of Brazil. Finally, as a result of engaging with former students of the Pre-Vestibular Oficina do Saber, I was able to broaden the understanding of the construction of grounded Black identities and comprehend the importance of social networks, corporeality, television representations of Black individuals, and other means in the process of becoming Black in contemporary times.

**Keywords:** identity; escrivência; psychology; education; racism.



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
1.1 - A primeira proposta e os impactos da pandemia.....	23
1.2 A Escola Quilombista Dandara de Palmares.....	27
1.3 – O Ndezi no Parque.....	27
1.4 O projeto do Centro Quilombola de Educação Irê Ayó.....	28
1.5 – O estágio Psicologia Preta nas Escolas e o Pré-Oficina do Saber.....	30
1.6 – Reflexões iniciais sobre a construção das identidades negras.....	34
<b>2 – A RACIALIZAÇÃO DO PENSAMENTO EDUCACIONAL E PSICOLÓGICO BRASILEIRO.....</b>	<b>42</b>
2.1 - A historiografia da educação da população negra no Brasil.....	44
2.2 - Os jesuítas, a educação como catequização forçada dos povos negros e indígenas e as resistências quilobolas e abolicionistas.....	48
2.2.1 - A busca por uma psicologia colonialista nas práticas jesuíticas. A quem interessa este saber?.....	55
2.3 - A (des)educação dos negros no pós-abolição e as práticas eugênicas.....	58
2.3.1 A Psicologia e suas relações com a eugenia.....	68
2.4 - O racismo educacional renovado: da “justificação” biológica para a cultural.....	71
2.4.1 - A psicologia e a ideologia da Democracia Racial.....	75
2.5 As práticas educacionais mais recentes e o movimento dos pré-vestibulares populares. 86	
2.5.1 A psicologia e sua produção mais recente junto à educação.....	92
2.5.2 - Os Pré-Vestibulares Populares e a luta pelo acesso à Universidade.....	95
<b>3 – CAMINHANDO NO CAMPO DAS CONSTRUÇÕES DAS IDENTIDADES NEGRAS.....</b>	<b>99</b>
3.1 - Caminhos metodológicos.....	101
3.2 - Escrevivências do meu encontro com pessoas que passaram pelo Pré-Vestibular Oficina do Saber.....	112
3.2.1 - “Sou pardo, mas nunca sofri racismo”.....	113
3.2.2 - “Nunca tinha visto nenhum psicólogo negro. É bom”.....	115
3.2.3 - A dimensão dos sonhos na identidade, as redes sociais e a relação com o cabelo..... 120	
3.2.4 - Representações negras televisivas e a violência racial.....	126
3.2.5 - Identidade e autodeterminação.....	131
3.3 - Escrevivências das identidades aterradas.....	135
3.4 - Identidade enterreirada: alguns dos meus aprendizados no Bate Folha - Kupapa Unsaba.....	138
3.5 - Identidade negra aterrada - uma ideia-força em construção.....	141
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA PSICOLOGIA ATERRADA JUNTO À EDUCAÇÃO.....</b>	<b>146</b>

**REFERÊNCIAS..... 153**

## APRESENTAÇÃO

*“Eu sou a continuação de um sonho  
Da minha mãe do meu pai  
De todos que vieram antes de mim  
Eu sou a continuação de um sonho  
Da minha vó, do meu vó  
Quem sangrou pra gente poder sorrir”*  
(BK', 2022)

A tese que agora apresento a vocês é um trabalho que acontece durante uma série de mudanças em minha vida. Na identificação desta tese me apresento a partir de dois nomes: William Pereira Penna e Atoloji. E como acredito que toda produção de conhecimento é situada em uma vida, em um espaço-tempo específico, considero importante começar me apresentando. Porém, também aprendi que a vida sempre escapa às nossas tentativas onipotentes de definição. Esta apresentação poderia ser feita de diversas maneiras e a partir de muitos lugares e perspectivas diferentes. Ainda assim, é imprescindível fazê-la.

A pesquisa que desenvolvi tem como tema o fazer da psicologia aterrada - entendida como uma psicologia conectada com os saberes e lutas dos povos africanos e indígenas do Brasil - junto a um pré-vestibular social. Neste fazer, um ponto crucial para esta pesquisa é pensar as construções das identidades negras. Mas por que este tema? Por quê estudar o fazer da psicologia aterrada junto à educação? Acredito que alguns aspectos da minha história enquanto ainda me nomeava apenas como William Pereira Penna podem contribuir para entender este interesse.

Sou um negro homem, filho de Rosa Maria Pereira Penna – uma negra mulher professora de filosofia - e de Guilherme Aparecido Penna – um branco homem, deficiente físico e professor de História e Filosofia. Meus pais se conheceram e engravidaram de mim enquanto os dois cursaram suas faculdades na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais. É nesta cidade em que nasci e é na periferia da Zona Norte desta cidade, no bairro São Damião, que vivi até os meus 18 anos, quando passei pelo Enem para a faculdade de Psicologia na *Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)* e fui morar no Rio de Janeiro.

As memórias que tenho da minha vida estão sempre atreladas ao campo da educação. Seja nas escolas públicas em que estudei até o ensino médio, seja nas saídas nos finais de semana com meus pais e seus amigos professores, em suas festas e eventos dos sindicatos em

que eles me levavam. Meus pais, além de professores da escola pública, foram sindicalistas durante boa parte de suas carreiras e eu de certa forma cresci neste contexto de ser um negro menino da periferia de Juiz de Fora que tinha como uma das grandes apostas de sua vida a educação como uma forma de ter uma vida melhor e de se emancipar intelectualmente, politicamente e socialmente.

Essa é a história dos meus pais, mas também de boa parte da família da minha mãe, onde as três filhas da minha avó se tornaram professoras da rede pública de ensino e dois filhos dela buscaram a ascensão da condição de pobreza que viviam também através do estudo passando em concursos militares.

Desde pequeno fui uma pessoa que abraçou essa aposta na educação. Sempre tirei notas boas na escola e era tido como o “exemplo” de menino estudioso e esforçado que “poderia ser alguém na vida”.

Quando ingressei na faculdade de Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, vivi uma enorme mudança. Mudei de estado, me afastei do cotidiano do ambiente familiar e do meu bairro de origem e me joguei com tudo nos estudos durante toda a graduação.

A minha vida foi se tornando somente estar na faculdade.

Logo no início do curso fui me aproximando do *Centro Acadêmico Franco Seminério* de Psicologia (CAFS) e essa participação foi acompanhando praticamente toda a minha formação enquanto psicólogo. Aos poucos, fui entendendo que esta deveria necessariamente ser próxima dos movimentos sociais. Nesse contexto, também fui ficando cada vez mais perto do que entendia na época ser o mais progressista possível no contexto de disciplinas, pesquisas, estágios e extensões que eram oferecidas durante o curso: a Psicologia Social.

Dentro desse campo, fui me interessando pela Análise Institucional e pelo trabalho de intelectuais como Lourau, Foucault, Deleuze, Guattari... e fui fazendo estágios, pesquisas e extensões que iam me aproximando de diferentes formas de uma atuação articulada a estes autores. Pesquisei História da Psicologia, fiz parte de um projeto de extensão chamado *Análise do Vocacional (AV)* - onde trabalhava com grupos de alunos do *Colégio Pedro II* de Niterói, e de pré-vestibulares sociais como os do *Redes de Desenvolvimento da Maré* e do *Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré* (CEASM). Atuei também em um projeto com pessoas recém-saídas do tráfico de drogas na Organização Não Governamental (ONG) *Luta Pela Paz*. Além disso, estagiei no *Projeto Parcerias*, no qual contribuí com a organização de grupos com adolescentes em conflito com a lei e agentes socioeducativos em uma unidade de

internação do *Degase-RJ*. E, já no final da graduação, fiz um estágio em Psicologia Clínica na *Divisão de Psicologia Aplicada* da própria UFRJ.

Durante toda essa caminhada, acreditava cada vez mais que era essa a direção da minha formação enquanto psicólogo: Trabalhar com grupos ou indivíduos em um viés crítico inspirado nestes autores franceses, sempre pensando nas dimensões políticas e sociais presentes nos diversos campos onde estava. Não me dei conta naquele momento que a própria adesão acrítica e dogmática a estes autores reproduzia uma lógica colonial no meu próprio modo de agir e pensar a psicologia.

Enquanto tudo isso acontecia, eu permanecia atuando como militante autônomo do movimento estudantil da UFRJ. Particpei ativamente de duas greves estudantis, de vários atos pela construção de Bandejeões (Restaurantes Universitários) e demais políticas de assistência estudantil.

Um primeiro ponto de virada importante em minha vida foi quando em meio a toda essa efervescência, tive contato com o *Coletivo Negro Carolina de Jesus* e participei, ainda que timidamente, de algumas mesas e debates promovidos por este coletivo.

Quando em um destes encontros uma das referências do coletivo, Caroline Amanda Borges, me olhou no olho e perguntou: “Você está bem, irmão?”.

Hoje tenho plena consciência que esta pergunta mudou a minha vida.

Na hora, só consegui ficar atordoado com a intervenção dela enquanto pensava comigo: “ela me chamou de irmão”. Foi a primeira vez que conscientemente me entendia enquanto negro.

Em um momento posterior, ela me perguntou se eu conhecia Frantz Fanon e ficou perplexa ao ver que eu não fazia ideia de quem era. E foi a partir destes encontros com o coletivo Carolina de Jesus e de tentativas muito incipientes de me aproximar da leitura de Fanon e posteriormente do livro *Tornar-se Negro* (1983) de Neusa Santos Souza, que fui começando a saber que haviam autores no campo da psicologia que discutiam o racismo e seus efeitos nas vidas das pessoas negras. Autores estes que não eram nem sequer mencionados durante toda a minha graduação no Instituto de Psicologia da UFRJ.

Ainda durante o final da minha formação enquanto psicólogo, a temática do racismo começou a ser levantada em manifestações de uma parte dos estudantes do curso e uma série de falas racistas, classistas, machistas e preconceituosas de alguns professores começaram a ser questionadas e expostas em cartazes na parede do Instituto de Psicologia. Logo depois, gerou-se uma demanda institucional de encaminhar essas denúncias para os departamentos do Instituto e eu fui indicado por uma Assembléia Estudantil para compor uma comissão de

aferição do caso de um professor que em suas aulas apresentava pesquisas que articulavam o Quociente de Inteligência (QI) às diferentes “raças”, como se pudesse justificar cientificamente que alguns povos seriam naturalmente mais inteligentes que outros. Uma pesquisa que representava o pior que o racismo científico já produziu.

Hoje, olhando para essa experiência, consigo entender que naquele momento a minha concepção sobre o racismo ainda era muito rasa e que se atinha apenas às expressões de alguns “casos individuais”, como se o racismo se resumisse apenas a isso.

Quando me formei e entrei no curso de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal Fluminense na esperança de encontrar outros ares e parcerias para continuar aprendendo e pensando sobre o racismo da e na psicologia, encontro um Programa de Pós-Graduação dividido, tensionado e em pleno debate sobre a efetivação das políticas de Ações Afirmativas (AF) na pós-graduação.

Como alguém que entrava como cotista da primeira turma com ações afirmativas e propondo um projeto de pesquisa que discute o racismo na psicologia, não pude e não quis me ausentar destas lutas. Naquele momento, o programa tinha adotado as cotas e estava sendo discutido nas reuniões do colegiado como seria a implementação destas políticas no curso do doutorado. Foi com muita luta do GT de Ações Afirmativas (do qual fiz parte) e do conjunto das/os estudantes e docentes negras/os e demais estudantes e docentes favoráveis a essa adoção que este projeto foi efetivado.

Além disso, participei da implementação da reforma curricular do programa, reforma esta que seguia a direção de que não bastava que as pessoas negras, indígenas, deficientes, travestis e transexuais tivessem acesso aos cursos de mestrado e doutorado. Era necessário que elas pudessem permanecer no curso e que pudessem ter contato com autoras/es que discutiam as problemáticas do racismo, do capacitismo e da lgbtfobia.

Foi em meio a todo este cenário de luta e transformações institucionais na educação e nas formações em psicologia que fui tomando consciência do racismo, mas também me entendendo enquanto negro e entendendo os efeitos que tudo isso tinha produzido na minha vida e na vida das pessoas que vêm de onde eu venho e da maioria das pessoas com quem trabalho hoje enquanto psicólogo.

Mas não só de luta foi esta caminhada. Também encontrei parcerias, grupos e espaços onde não só combatia o racismo universitário, mas podia também ser acolhido e nutrido de cuidados, conhecimentos e discussões que foram e vão me formando enquanto psicólogo. Além do coletivo *Carolina de Jesus*, pude conhecer o professor Abrahão Santos e fazer parte do *Laboratório Kitembo*, coordenado por ele, durante a execução do meu mestrado. Abrahão

se tornou meu co-orientador do Mestrado e foi imprescindível para que eu pudesse desenvolver minha dissertação *Escrevivências das Memórias de Neusa Santos Souza: Lembranças e apagamentos negros nas práticas psi's* (2019).

Além disso, conheci a orientadora desta tese, Luiza Rodrigues de Oliveira, que, com o seu trabalho e luta no PPGP, também foi e é imprescindível para que a política de ações afirmativas fosse aprovada e se perpetuasse. Foi ela que em uma reunião do colegiado iniciou os debates sobre essa política ao levar a normativa da *Capes* para o programa e propor um estudo para que houvesse a implementação das cotas. Além disso, quando o mesmo colegiado adotou como caminho para esse debate o *GT de Ações Afirmativas*, foi Luiza Oliveira quem o coordenou antes de ela própria assumir a coordenação do PPGP como um todo.

Pude também participar do grupo *Laboratório de Estudos Interseccionais da Linguagem e do Desenvolvimento Humano (LALIDH) - oralidades*, espaço crucial para o desenvolvimento desta pesquisa, onde encontrei apoio, cuidado, acolhimento e trocas riquíssimas para atravessar estes quatro anos de estudo e formação.

Assim, o vínculo entre a psicologia aterrada e a educação, antes de ser tema desta pesquisa, parte das experiências que tive em minha própria vida. Experiências que me abriram a possibilidade de trabalhar para não mais apenas reproduzir uma psicologia europeia, mas construir uma psicologia realmente conectada comigo e com o povo negro deste país.

Outro espaço fundamental para que esta pesquisa fosse realizada é o meu terreiro de candomblé, o Bate Folha - Kupapa Unsaba. Situado em Anchieta, na cidade do Rio de Janeiro, foi fundado por Tat'etu Lessengue em 1942 e, desde 1972, é zelado pela minha mãe de santo Mam'etu Mabeji. Não existem palavras suficientes para definir a importância deste lugar em minha vida.

Porém, eu não fui criado no terreiro. Percorri um caminho até que pudesse um dia ser um homem de candomblé. Em Juiz de Fora, as famílias da minha mãe e do meu pai são principalmente católicas e meus pais sempre me deram a liberdade de escolher qual caminho seguir. Mas até conhecer o candomblé, eu nunca tinha tido nenhuma experiência espiritual significativa.

Durante a minha graduação, tive a oportunidade de conhecer a casa de uma amiga minha que era de um terreiro em Madureira, a casa: Ilê Omo Nidê Axé Xapanã, da Mãe Nádía. Essa visita me marcou bastante, pois foi a primeira vez que fui a um terreiro e fiquei

encantado com como uma cerimônia religiosa<sup>1</sup> poderia ser tão viva e alegre, com tanta riqueza de experiências, de música, comida, dança... Lembro do quanto fiquei totalmente mobilizado naquele dia. Na minha vida até então, sempre que entrava em contato com algum evento religioso a sensação que eu tinha era a de apenas ter que lidar com algumas horas monótonas que eu não via a hora de acabar. E neste dia fiquei totalmente imerso em tudo que estava acontecendo.

A festa daquele dia era um Olubajé. Que hoje sei que é um banquete de Obaluaê - Orixá que na tradição Yorubá é muito próximo ao Nkisi Nsumbu da tradição Kongo-Angola. Nkisi do qual tenho a honra de ser filho.

Durante o banquete, muitas pessoas que estavam visitando o terreiro começaram a receber os seus Orixás, o que gerou grande mobilização das pessoas da casa que imediatamente começaram a retirar as comidas do lugar em que estavam sendo servidas. Ao ver aquela agitação, me ofereci para ajudar. Naquele momento, me deram um cesto enorme de pipoca com o qual Obaluaê tinha entrado na sala. Peguei o cesto e segui os filhos da casa, imaginando que o colocaríamos em algum lugar próximo dali rapidamente. Para minha surpresa, quando me dei conta, eu estava no meio do xirê carregando a pipoca de Obaluaê.

Fiquei totalmente surpreso com isso e ao mesmo tempo preocupado em não deixar cair o cesto. A minha amiga me olhava muito emocionada com o que estava acontecendo e eu, sem entender nada, só torcia para que aquele momento terminasse sem que eu cometesse alguma gafe. O que felizmente aconteceu. Depois deste dia, fiquei com vontade de jogar búzios com a Mãe Nádia, mas o ceticismo (me considerava um ateu) que eu tinha naquela época foi fazendo com que eu postergasse esta possibilidade até ela (quase) cair no esquecimento.

Quando entrei para o *Laboratório Kitembo*, outro marco importante na minha caminhada se fez. Pois comecei a conviver com pessoas do Laboratório e de fora dele que eram do candomblé e que compartilhavam algumas de suas experiências comigo no dia a dia da universidade. Muitas das pesquisas e trabalhos que estavam sendo desenvolvidos pensavam sobre o cuidado nos terreiros e como nós da psicologia poderíamos aprender muitas coisas com estas práticas. Assim eram os trabalhos de Viviane Pereira da Silva (2021),

---

<sup>1</sup>Estou utilizando a palavra religião aqui, mas entendo que somente a sua utilização é reducionista para descrever de maneira satisfatória o candomblé. De acordo com Muniz Sodré: “O patrimônio simbólico do negro brasileiro (a memória cultural da África) afirmou-se aqui como território político-mítico-religioso, para a sua transmissão e preservação. (...) ficou para os membros de uma civilização desprovida de território físico a possibilidade de se “reterritorializar” na diáspora através de um patrimônio simbólico consubstanciado no saber vinculado ao culto dos muitos deuses, à institucionalização das festas, das dramatizações dançadas e das formas musicais.” (SODRÉ, 2019, p.52). Ao longo da tese, o sentido que o candomblé tem para mim e para este trabalho será aos poucos apresentado.



Flávio Guilhon (2022) e Gabriel Vilella (2019). Embora a minha dissertação não tocasse diretamente neste ponto, fui aos poucos ganhando mais familiaridade com algumas perspectivas e ensinamentos presentes neste universo que me interessava, mas que ainda parecia muito distante para mim.

Durante o período de orientação do grupo, Abrahão Santos sugeriu que eu fizesse um jogo de búzios e perguntasse explicitamente no jogo sobre os caminhos da pesquisa que eu estava desenvolvendo. Essa indicação foi fundamental para que eu pudesse dar esse passo que posterguei durante anos e para que eu seguisse o meu próprio caminho de entrada no candomblé. E eu sou muito grato a ele pela coragem de ter feito essa indicação, pela aposta que construímos juntos no meu trabalho de dissertação e também na abertura desse novo caminho tão fundamental em minha vida.

Quando fui fazer o jogo de búzios, pensei que seria importante fazer na minha cidade natal, através da indicação da minha prima Thais Pereira, que estava trilhando o seu caminho junto aos terreiros da cidade há algum tempo e que me indicou que jogasse com Pai Nilton D'Ogum, em seu terreiro situado no bairro Vale Verde em Juiz de Fora – MG. Assim que cheguei ao seu terreiro para o jogo, imediatamente me senti em casa, como se estivesse na casa de minha avó materna. Conversamos um pouco antes de começarmos e quando ele abriu o jogo de búzios ele disse coisas fundamentais para mim, que carrego comigo até hoje. Muitas coisas sobre a vida e quase nada sobre a pergunta dos meus caminhos na pesquisa do mestrado que estava desenvolvendo.

Dentre estas coisas, ele me disse que eu era filho de Obaluaê, o que fez total sentido com a experiência que tive na primeira vez que pisei em um terreiro. Também me disse de uma maneira muito bonita que eu precisava de cuidados espirituais, que não precisava ser em um terreiro de candomblé, nem de umbanda, que poderia ser em qualquer lugar que eu quisesse, mas que eu só não poderia deixar de me cuidar. Na época eu achei isso extremamente interessante, pois era o meu primeiro contato com uma perspectiva mais pluriversal de mundo, onde não se prega uma conversão religiosa para uma única religião tida como a única verdadeira, mas sim um cuidado genuíno com os caminhos a serem tomados na história de cada pessoa.

Após este jogo, senti uma mudança muito grande em meu corpo. Como se eu estivesse muito mais leve e também com mais energia para as atividades diárias. Além disso, todo um mundo de possibilidades de se enxergar a vida começou a se abrir para mim. Comecei a me interessar muito mais pelas conversas que tinha no Kitembo e fora dele sobre as religiões de matriz africana e comecei a frequentar o terreiro de Pai Roberto Braga, Tata

Luazemi, enquanto visitante. Foi um período muito rico, onde fui muito bem recebido sempre que ia às festividades de sua casa. Mas alguma coisa me dizia que a minha casa ainda não era aquela.

No meio do ano de 2019, comecei a conhecer outros terreiros de candomblé, com o intuito de encontrar um para me inserir. Em conversas com outras pessoas de terreiro, algumas delas foram me dizendo que essa caminhada era assim mesmo, que eu sentiria quando chegasse à minha casa. Cheguei a visitar umas duas outras até que conversei um dia com Allan Miranda, dizendo que gostaria de conhecer o terreiro dele. Ele estava há pouco tempo no Bate Folha e combinamos de eu ir conhecer em um dia que tivesse uma festa aberta.

No dia em que fui ao terreiro, quando coloquei o pé no barracão antes mesmo da festa começar fiquei muito emocionado. Senti com muita força uma energia muito boa e um pensamento muito forte que me dizia: “é aqui”.

Um pouco depois, conheci também N'tangu Maza, hoje minha irmã de santo, que esteve em minha defesa da dissertação de mestrado. E neste dia falei a ela brevemente sobre a minha vontade de entrar para a casa. Quando retornei ao Bate Folha pude conversar com a Mam'etu Mabeji. Perguntei a ela se poderia entrar para o seu terreiro e ela muito doce e alegremente disse que sim.

Assim, comecei a frequentar as obrigações internas e em 12 de Janeiro de 2020, fui suspenso por Lembá para ser Tata Kambondo da casa. Continuei participando do dia a dia da comunidade até que em 29 de Janeiro de 2022 fui confirmado, recebendo a Dijina de Atoloji.

Estes acontecimentos todos carregam uma riqueza de experiências e transformações em mim que por mais que quisesse, jamais conseguiria descrever na escrita deste trabalho. As experiências no candomblé acontecem a partir da oralidade no cotidiano da comunidade. Para aprender sobre estas experiências é necessário mais do que apenas ler na internet ou em livros para compreender seu funcionamento racionalmente, é preciso experienciar e vivenciar os aprendizados pessoalmente, no próprio corpo e na própria vida junto da comunidade.

Como minha irmã Kota Mesu Eiando no documentário *A Flor do Candomblé* nos ensina:

A casa de candomblé deveria se chamar casa de candomblé escola. Todo dia você aprende uma coisa diferente. Seja do cotidiano da vida popular ou seja da nossa cultura, de onde nós viemos. A casa de candomblé é um antes-durante-depois. É sempre assim. (...)

A cada obrigação, a cada festejo, a cada comunicação que nós, povo de axé, tivemos com o Nkisi, é uma renovação da nossa alma, é uma renovação do nosso

dia a dia, é um aprendizado muito grande. Eles conseguem transmitir isso para a gente. É só a gente abrir o coração, abrir o nosso muxima. (A FLOR DO CANDOMBLÉ, 2020<sup>2</sup>.)

Assim, durante a execução desta pesquisa, vivenciei intensamente os aprendizados presentes no meu terreiro. Dessa forma, as experiências no cotidiano da roça possibilitam para mim outra possibilidade de vivenciar a educação. Não mais a educação racista perpetrada pelo estado genocida brasileiro, mas a educação conectada com a vida, com o sagrado e com uma comunidade ativa de luta e resistência negra. Experiência esta que me ensina muito sobre a psicologia que quero construir e o que buscamos fazer no laboratório *LALIDH - oralidades* da UFF.

O ensinamento da minha irmã Mesu Eiando também dialoga com a célebre frase de Mãe Aninha, Iyalorixá fundadora do Ilê Axé Opô Afonjá, quando ela dizia que: “Eu *quero ver meus filhos com anel* nos dedos aos pés de Xangô”. Neste ensinamento, me parece que ela está trazendo a importância da relação entre a educação oficial e a educação presente dentro das roças de candomblé. Sem que com isso se perca de perspectiva a importância de se estar aos pés dos Orixás, Nkisses e Voduns. Se estabelece uma relação de complementaridade e não de exclusão de uma das partes.

Para essa tese, outro ensinamento importante foi o de Mãe Senhora, que também foi Iyalorixá do Ilê Axé Opô Afonjá. De acordo com Narcimara Luz (2000), ela criou a expressão “Da porteira para fora, da porteira para dentro.”. Me parece que Mãe Senhora trazia uma estratégia de manutenção da continuidade das práticas presentes “da porteira para dentro”, que devem ser preservadas, ao mesmo tempo em que se torna possível e importante uma expansão da ação do povo de terreiro para além dos limites de suas porteiras e também dos limites impostos pelo racismo às religiões de matriz africana “da porteira para fora”.

A partir desta estratégia é que se torna possível, nesta tese, trazer algumas experiências minhas no Bate-Folha - Kupapa Unsaba de uma maneira respeitosa e não objetificante. Entendendo que ao fazer isso, escrevo “da porteira para fora” do meu terreiro e ao mesmo tempo mantenho o cuidado com os segredos e os fundamentos presentes “da porteira para dentro” da minha casa.

Assim, ao longo do trabalho, discuto algumas experiências e reflexões que dialogam com a proposta e o escopo desta tese. Ao mesmo tempo, me resguardo também o direito de

---

<sup>2</sup>Documentário completo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UmzuWFFJz2k>. Acesso em Novembro de 2022.

manter muitas coisas de fora destas linhas, para que elas permaneçam onde justamente elas devem ficar: “da porteira para dentro”.

É a partir desta perspectiva e destes e muitos outros aprendizados que esta pesquisa foi desenvolvida. E é a partir da articulação - sempre em processo - de todas estas experiências que escrevo esta tese.

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata da construção de uma psicologia aterrada na educação. Psicologia essa que vem sendo desenvolvida coletivamente no *Laboratório Kitembo* e no *Laboratório LALIDH - oralidades*, em busca de um modo de fazer pesquisa e psicologia conectado com os saberes e lutas dos povos africanos e indígenas do Brasil. Saberes estes hegemonicamente ignorados e/ou desvalorizados pela psicologia hegemônica, mas que para nós são fundamentais na construção de nossas vidas e de nossos fazeres na psicologia.

A *psicologia aterrada* que estamos produzindo nestes laboratórios é uma proposta de construção de um fazer em psicologia que não se contenta em combater os efeitos do racismo na produção de conhecimento e na subjetividade das pessoas negras. Ela é também uma aposta na aproximação e na imersão nos fazeres ancestrais afropindorâmicos preservados e presentes nos dias atuais. Onde podemos nos conectar com comunidades de luta e resistência como as roças de candomblé, as capoeiras, os jongos, os quilombos, dentre outras construções dos povos negros e indígenas.

Por ser uma construção coletiva e ainda em processo, a psicologia aterrada não tem uma única definição acabada. Mas é inegável que esta construção está alicerçada nos trabalhos de Abrahão de Oliveira Santos e Luiza Rodrigues de Oliveira nos laboratórios *Kitembo* e *LALIDH-oralidades*. Nesse caminho, foi fundamental a realização dos Encontros do Kitembo, que iniciaram no ano de 2014 e que até agora já somaram um total de cinco eventos. Estes encontros tiveram diversos formatos, mas em todos eles foi possível ouvir e construir essa psicologia junto com lideranças quilombolas, indígenas, faveladas, com referências vivas do candomblé e com outros intelectuais, dentre outras pessoas interessadas em participar desta construção. Um destes encontros inclusive foi publicado como livro, o *Saberes plurais e epistemologias aterradas: caminhos de pesquisa na psicologia e ciências humanas* (SANTOS, 2020).

Nessa caminhada, constatando que a psicologia enquanto ciência e profissão no Brasil estiveram e estão em sua imensa maioria direcionadas por vieses e objetivos eurocêntricos, entendemos que faz-se necessária a construção de outros saberes em psicologia que estejam atentos à subjetividade da população negra deste país.

Como então pensar uma *psicologia aterrada* junto à educação?

Inicialmente uma distinção que podemos fazer é a de que a educação se diferencia da escolaridade. Enquanto a educação pode ser entendida como processo de transmissão geracional de “valores, estéticas, crenças espirituais e todas as coisas que dão singularidade a

uma particular orientação cultural” (BENEDICTO, 2016, p.269), a escolaridade se define enquanto um processo de manutenção e reprodução das estruturas de poder de uma determinada sociedade (BENEDICTO, 2016; SODRÉ, 2012).

Assim, quando nos atentamos à realidade que a população negra atravessa no que tange à educação, podemos entender que temos hegemonicamente obtido quando muito apenas uma escolaridade que a todo o momento apaga e menospreza nossos saberes, nossa própria história e a nós mesmos. Isto pode fazer com que nós, pessoas negras, acreditemos que tudo que somos e experienciamos fora das instituições escolares - nas famílias, nos quilombos e demais espaços negros - não seja digno de nenhum valor. Uma educação que poderia possibilitar um espaço profícuo para a construção de um sentido de autovalorização e de prática de saúde psíquica nos é negada, fazendo com que as pessoas negras vivenciem em silêncio um aprofundamento da falta de pertencimento histórico e cultural (SANTOS, 2018).

No meu processo de escolarização isso foi muito forte. Sempre fui um bom aluno, entendido como esforçado, estudioso e obediente. Mas ao mesmo tempo, lembro de sentir constantemente uma tristeza silenciosa que não sabia e talvez nem podia nomear naquele momento. A única forma que encontrava para me afirmar no cotidiano das escolas públicas que estudei até o ensino médio e da escola privada em que fui bolsista a partir desse momento era através do estudo. Eu não era popular, nem visto como o bonito, nem o engraçado. Parecia que a minha única qualidade era tirar boas notas. Que para mim apareciam como uma compensação por todo o resto que vivia ou não vivia nas escolas.

Mas esta experiência não é somente individual. A vivência hegemônica de escolarização da população negra está marcada por inúmeras violências. É o que afirma a educadora, pesquisadora e militante negra Azoilda Loretto da Trindade em sua dissertação de mestrado *O Racismo no Cotidiano Escolar* (1994, p.82): “(...) o nosso cotidiano escolar, em qualquer nível que nele se pense, está imbricado de discursos racistas mais ou menos explícitos, mais ou menos inconscientes”.

Na minha dissertação de mestrado pesquisei a trajetória de vida e a obra da psicanalista negra Neusa Santos Souza, cujo livro *Tornar-se Negro, ou As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social* (1983) me causou grande impacto. A tese principal dela é de que as pessoas negras têm de passar por um processo tortuoso e ativo de construção de sua própria identidade, pois a experiência de nascer com fenótipo negro, sofrer as discriminações raciais e partir de um desenraizamento histórico não organiza por si só uma identidade positiva. Ela tem que ser construída, pois “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.” (SOUZA, 1983, p.77).

Em seu livro, Neusa Santos Souza aponta a partir das histórias de vida que ouviu de pessoas negras que ascenderam socialmente que uma saída possível para tornar-se negro se dava através da prática da militância política negra. Onde se pode construir:

Um novo ideal de ego que lhe configure um rosto próprio, que encarne seus valores e interesses, que tenha como referência e perspectiva a história. Um ideal construído *através da militância política*, lugar privilegiado de construção transformadora da história. Independente dos modos de compreender o sentido da prática política, seu exercício é representado para o negro como o meio de *recuperar a autoestima*, de *afirmar sua existência*, de *marcar o seu lugar*. (SOUZA, 1983, p.44). [grifos meus]

Sem dúvida essa é uma afirmação importante e corajosa que Neusa Santos Souza faz naquele momento do seu trabalho. Quando li o seu livro fiquei encantado com a potência que esta afirmação tem e com como ela apresenta uma ruptura importante com uma tradição psicanalítica e psicológica de se distanciar de toda e qualquer militância, entendida como algo necessariamente ruim que tem que ser evitado no fazer psi.

É importante levar em consideração que em *Tornar-se Negro* Neusa aponta na introdução do livro que ele representa para ela um anseio de “(...) *elaborar um gênero de conhecimento* que viabilize a construção de um discurso do negro sobre o negro, no que tange à sua emocionalidade” (1983, p. 17) [grifos meus]. Não caberia então a nós, psicólogos negros interessados no impacto do racismo nas subjetividades negras dar continuidade a esta construção?

Este texto de Neusa Santos Souza foi escrito há quarenta anos atrás. O que é extremamente surpreendente, dada a atualidade que este livro tem nos dias de hoje. No entanto, será que as formas de tornar-mo-nos negros e negras se mantêm iguais? Ou poderíamos reconhecer algumas novas saídas já existentes ou até mesmo construir outras?

Dado o avanço das políticas afirmativas pelo país afora e também a luta do movimento negro em prol de projetos educacionais antirracistas, não poderíamos pensar na própria educação como uma forma de favorecer novos tornar-se negras e negros? Uma psicologia aterrada junto à educação pode contribuir para que as pessoas negras construam as suas próprias identidades?

## **1.1 - A primeira proposta e os impactos da pandemia**

A primeira proposta desta pesquisa era de construir em conjunto com práticas afrocentradas em educação uma intervenção que me desse elementos e experiências para

pensar uma prática concreta da psicologia aterrada junto a esse campo. Porém, com a chegada da pandemia da Covid-19 no Brasil e todas as medidas necessárias para minimizar seus efeitos, o mundo todo se transformou de maneira muito abrupta. Durante os primeiros meses o curso do doutorado como um todo e a execução da proposta inicial da pesquisa foram paralisados. As propostas de educação afrocentrada com quem estive em contato também.

Naquele momento parecia que todos estavam tentando entender o que significava tudo isso, qual seria a duração da pandemia e de que modo seguiríamos com as nossas vidas. Tinha-se a princípio uma ideia geral de que iríamos viver o isolamento durante um mês ou quarenta dias, e que depois tudo voltaria ao “normal”. No momento que escrevo esta parte do texto, em Março de 2021<sup>3</sup>, está fazendo praticamente um ano que estamos nesse estado e não temos nenhuma previsão concreta de quando realmente sairemos dele.

Assim, escrever sobre a pandemia da Covid-19 e os seus impactos nas nossas vidas e nesta pesquisa é um desafio doloroso. Em muitos textos que se propõem a discutir algo no “calor dos acontecimentos” se sugere uma cautela redobrada e um cuidado com a falta de segurança sobre o que vai ser escrito. Um medo mais ou menos explícito transparece nestes trabalhos pelo risco de se escrever algo enviesado que em um futuro muito próximo possa ser facilmente rejeitado ou descartado. Certamente este medo nos diz de uma forma de pensar a pesquisa assentada em uma suposta neutralidade que busca estabelecer a unidade e estabilidade de um objeto a ser pesquisado. Dessa maneira, ele será mais facilmente enquadrado à razão “onipotente” do pesquisador.

Porém, o desafio aqui colocado é outro. É o de ao escrever sobre a pandemia me dar conta de um processo de luto inacabado e em constante atualização. Um luto multifacetado e muito difícil de ser elaborado. Talvez precisemos de anos após o término desta pandemia para digerir isso, ou talvez ela seja de fato algo da ordem do irrecuperável. Enquanto escrevo, penso sobre as quase duas mil mortes registradas diariamente que temos tido neste momento e sobre o total de 268.568 vidas registradas que perdemos até agora por Covid-19, em Março de 2021<sup>4</sup>. E precisamos levar em conta os altos índices de subnotificação pela falta de uma testagem adequada em nosso país e pela tentativa arbitrária por parte do governo de Jair Bolsonaro de omitir e rebaixar o número de casos e de mortes pela doença. Os números não param de crescer e muitos analistas estão afirmando que estamos vivendo o pior momento da

---

<sup>3</sup> A tese não foi toda escrita neste período, mas optamos por manter registrada a temporalidade da escrita. Entendendo que a tese não se fez somente no último ano do doutorado, mas foi fruto de um processo amplo de pesquisa que abarca também as transformações do texto e da vida.

<sup>4</sup>Informações disponíveis em:

<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/10/com-1954-vidas-perdidas-em-24h-brasil-ultrapasa-eua-em-mortes-diarias-por-covid-19.ghtml>. Acesso em: 10 de março de 2021.



pandemia, sem vagas em leitos de UTI em muitas cidades do país, com taxas de transmissão e de falecimentos por Covid-19 altíssimas e com uma vacinação extremamente lenta e desorganizada.

Porém, é imprescindível afirmar que como tudo que acontece neste país, a pandemia do novo coronavírus também está afetando de maneira desigual a população negra e indígena em relação à população branca. Contrariando a própria legislação (Portaria 344/2017 do Ministério da Saúde), em um primeiro momento da pandemia o quesito cor/raça das pessoas que foram internadas e que faleceram por Covid não era registrado nos boletins epidemiológicos. Depois da mobilização de uma parte expressiva dos movimentos negros brasileiros o quesito começou a ser utilizado em alguns estados, ainda que com grande subnotificação. A invisibilização desta contabilização faz com que análises do perfil racial e socioeconômico dos óbitos decorrentes da Covid sejam dificultadas. Dando margem para generalizações simplistas que afirmam uma suposta igualdade entre todos os brasileiros com frases que afirmam que: “estamos no mesmo barco”.

Apesar da tentativa de inviabilizar o debate do racismo nas análises da pandemia, pesquisadoras e pesquisadores vêm fazendo um esforço importante de elaboração de trabalhos nesse sentido. É o caso da professora e pesquisadora Luiza Rodrigues Oliveira e do professor e pesquisador Abrahão de Oliveira Santos que, apesar do Rio de Janeiro ser um dos estados que não cumprem a portaria do Ministério da Saúde e desconsideram o quesito raça/cor, conseguiram pensar essa questão a partir das brechas deixadas pela divulgação da prefeitura do Rio de Janeiro:

Porém, ao acessarmos o Painel Rio COVID-19 (2020), da prefeitura do Rio de Janeiro, identificamos que, quando o quesito raça-cor é considerado, o número de mortes não é divulgado, bem como as informações acerca do território em que ocorreram. Sendo assim, fizemos uma análise a partir dos números absolutos, comparando dados em bairros de população negra e mais vulnerável (Campo Grande, Bangu, Realengo, Santa Cruz, Bonsucesso, Irajá, Ramos), com outros bairros (Copacabana, Botafogo, Leblon, Flamengo, Ipanema, Laranjeiras e Lagoa). Nos bairros de população de maioria negra, a letalidade é de 41,4%, já nos outros bairros, é de 9,6%. Esses dados nos permitem supor que, na pandemia pelo novo Coronavírus, na cidade do Rio de Janeiro, e assim deve caminhar o país, morre mais a população negra. Mais uma tecnologia de apagamento que às outras se soma, na atualização do genocídio de mulheres negras e homens negros neste país. No caso, trata-se de omissão de informação que mantém o racismo institucional. (OLIVEIRA; SANTOS, 2020, p. 137).

Algumas outras matérias e estudos também apontam para a discrepância aguda entre negros e brancos. Segundo uma matéria<sup>5</sup> publicada em 17 de Junho de 2020 pela *Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO)*:

Os dados mostram que há uma morte para cada três brasileiros negros hospitalizados por Covid-19, enquanto entre brancos a proporção é de uma morte a cada 4,4 internações. Em São Paulo, cidade com o maior número de casos, bairros com maior concentração de negros têm mais óbitos pela doença. Dos dez com o maior número absoluto de mortes por coronavírus, oito têm mais negros que a média municipal.

Em uma nota técnica<sup>6</sup> do *Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS)* da PUC-RIO, apresentam-se mais análises e dados referentes até o dia 18 de Maio de 2020. Os pesquisadores analisaram cerca de 30 mil casos de internação do Ministério da Saúde onde “Quase 55% dos pretos e pardos faleceram enquanto que, entre os brancos, esse valor ficou em 38%” (NOIS, np, 2020). No estudo detalhado a diferença entre negros e brancos é significativa em todos os critérios, sejam eles a idade dos pacientes, a escolaridade, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ou tipo de leitos em que eles ficaram. No que toca à escolaridade, pacientes negros “apresentaram proporção de óbitos, em média, 37% maior do que brancos na mesma faixa de escolaridade, com a maior diferença sendo no nível superior (50%)” (NOIS, np, 2020).

Ao nos atentarmos aos impactos da pandemia da Covid-19 na realidade dos povos indígenas, o cenário também é devastador. São evidentes as estratégias de setores do poder público de arbitrariamente minimizar os dados, o que fez com que a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), se mobilizasse para fazer o Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena com o objetivo de registrar o avanço da Covid nos mais variados povos indígenas. Além disso, a proposta é questionar a falta de transparência dos dados informados pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e a sua metodologia que apenas leva em conta os casos confirmados de indígenas aldeados, excluindo os que vivem em contexto urbano. Até o dia 16 de Março de 2021, mais da metade dos povos indígenas já estavam afetados pela Covid-19, muitos deles que entraram em contato com agentes da Sesai ou com

---

<sup>5</sup>Matéria disponível em:

<https://www.abrasco.org.br/site/noticias/desigualdade-racial-por-que-negros-morrem-mais-que-brancos-na-pandemia/49455/>. Acesso em 3 de Março de 2021.

<sup>6</sup>Nota disponível em:

<http://www.etc.puc-rio.br/diferencas-sociais-confirmam-que-pretos-e-pardos-morrem-mais-de-covid-19-do-que-brancos-segundo-nt11-do-nois/>. Acesso em 3 de Março de 2021.

invasores de terras indígenas, sendo registrado um total de 50.655 casos confirmados e 1.012 óbitos de indígenas por Covid<sup>7</sup>.

Com todo esse impacto da pandemia nas comunidades negras e indígenas em geral, o movimento de irrupção e consolidação de algumas escolas e/ou propostas de educação autônomas negras que eu havia percebido e começado a acompanhar no início da pesquisa parecia estar recuando e/ou tomando outros rumos e prioridades. O que não é uma grande surpresa, visto que o campo da educação sabidamente tem sido um dos mais afetados pela pandemia.

## 1.2 A Escola Quilombista Dandara de Palmares

Esse é o caso da *Escola Quilombista Dandara de Palmares*. Ainda antes da pandemia, estive algumas vezes com a militante e referência comunitária Dona Zilda e alguns outros integrantes do coletivo *Ocupa Alemão* em atividades e em uma visita à sua casa no Alemão. Conversei com a Dona Zilda durante alguns meses sobre o meu interesse de contribuir na construção da escola e de também fazer a minha pesquisa a partir dessa participação.

Quando entrei em contato e estávamos para efetivar uma possível parceria, veio o início da pandemia. Em uma última conversa que tivemos pelo telefone, entendi que essa parceria não aconteceria naquele momento. Depois disso tudo pude acompanhar nas redes sociais uma momentânea mudança de foco daquele coletivo forçada pela Covid-19. Eles estavam realizando uma campanha de arrecadação de doações para comprar cestas básicas e itens de limpeza para distribuição no Complexo do Alemão. Pude doar algumas vezes e ver algumas *lives*<sup>8</sup> em que Dona Zilda falou dessa realidade e do desejo de retomar a construção da escola quando for possível.

## 1.3 – O Ndezi no Parque

Outra ação de educação afrocentrada em que eu já tinha participado de alguns encontros e que seria muito interessante estabelecer uma parceria para a pesquisa é o *Ndezi no Parque* e é construída pela organização política *Aya Pan-Afrika*. A proposta do *Ndezi no*

---

<sup>7</sup>Informações disponíveis e atualizadas diariamente em:

[https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados\\_covid19/](https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/) Acesso em 16 de Março de 2021.

<sup>8</sup>As “Lives” ficaram popularmente mais conhecidas durante a pandemia da Covid-19. São transmissões de conteúdos ao vivo, sejam eles palestras, bate-papos, shows de música entre outras expressões acadêmicas, políticas, artísticas e etc.

*Parque* é reunir as crianças e adolescentes das famílias que fazem parte da organização ou que têm alguma proximidade com ela no Parque Madureira. Para assim fazer atividades com elas e com os adultos que reforcem os laços afetivos de pertencimento entre o grupo, além da construção da própria identidade negra afirmativa de todas as pessoas envolvidas (NJERI, 2019). O nome Ndezi designa quem exerce a arte do Kindezi e faz alusão a uma prática de cuidado e de educação presente na tradição bantu registrada por Bunseki Fu-Kiau e que pode ser brevemente entendida como:

**Kindezi**, a arte de cuidar de crianças, é uma arte antiga entre os africanos, em geral, e os **Bântu**, em particular. É basicamente a arte de tocar, cuidar e proteger a vida da criança e do ambiente. **Kinzungidila**, em que o desenvolvimento multidimensional da criança ocorre. A palavra “**Kindezi**”, um termo da língua “**Kikôngo**”, deriva do verbo raiz *leia*, que significa desfrutar de tomar e dar cuidados especiais. (FU-KIAU, n.p., 2000)

Ainda nos meses iniciais da pandemia, conversei com Aza Njeri, uma das integrantes da organização, e ela ficou animada com a ideia da pesquisa e com a possibilidade de construirmos essa parceria. Falou que entraria em contato com o restante da organização e que a princípio pensava que ninguém se oporia a isso, pois eles precisavam de braços para sustentar essa proposta. Em um encontro com a minha orientadora Luiza Oliveira, entendemos que essa poderia ser a atividade da pesquisa e que poderíamos a partir de então pensar a relação entre a infância e a vida adulta, ou melhor, entre os mais novos e os mais velhos, ancorados na nossa matriz cultural e na nossa ancestralidade.

Combinei então com a Aza Njeri de seguirmos conversando na medida em que as coisas fossem caminhando em relação à pandemia. Porém, como afirmei no início do texto, a pandemia se arrastou muito para além do que poderíamos supor naquele momento e o Ndezi não tinha até aquele momento nenhuma previsão de retornar.

#### **1.4 O projeto do Centro Quilombola de Educação Irê Ayó**

Em meados de agosto de 2020, minha orientadora Luiza Oliveira me mandou uma mensagem dizendo que achava que havia encontrado um campo onde eu poderia realizar a pesquisa. Fiquei extremamente empolgado e curioso com isso e ela me disse que uma amiga, Rita Montezuma (que também é professora da UFF), a convidou para participar do projeto de construção de uma escola em um quilombo cultural na pequena África. Depois de algumas

mensagens, ela me passou o contato da Rita Montezuma e em alguns dias eu já estava participando das reuniões da escola.

As reuniões aconteceram por meio de vídeo chamadas e até o momento presente foram quatro encontros (21, 23 e 28 de setembro e uma no dia 5 de outubro de 2021), sempre à noite para tentar garantir o número máximo de participantes. No grupo do Whatsapp somos 20 participantes, mas nas reuniões com uma frequência maior têm participado em torno de cinco ou seis pessoas. Naquele momento, ainda estava chegando ao projeto e entendendo melhor a proposta, o que já havia sido feito e o que iríamos fazer. Sinto também que esse sentimento era do grupo como um todo, pois algumas falas indicavam isso tanto no grupo do Whatsapp como nas reuniões remotas. Parece que todos estavam reunidos por esse desejo de construir uma escola quilombola, mas ainda tentando entender o modo como ela ia se dar e como iríamos chegar a um consenso das propostas do grupo. Naquele momento, tanto o grupo quanto as propostas estavam difusos.

Quando fui à primeira reunião, me explicaram que as prioridades na ocasião eram formular o projeto político pedagógico da escola e também pensar na arrecadação de fundos e na formação das estruturas burocráticas necessárias para que a escola se transformasse em realidade. Depois de algumas conversas, entendemos que formaríamos pequenas equipes para dividir melhor as tarefas de acordo com as afinidades de cada pessoa e/ou grupo. Foram criadas cinco equipes: Jurídica-Administrativa; Pedagógica; TI; Comunicação e Audiovisual; Captação de Recursos.

Eu fiquei na equipe pedagógica para auxiliar na construção do projeto político pedagógico e no que entendemos juntos que eu poderia contribuir mais: na construção da proposta da clínica de atendimento comunitário composta por psicólogas\os, assistentes sociais, médicas\os, enfermeiras\os, técnicas\os de enfermagem e nutricionistas. Segue um trecho do projeto que escrevi pensando nessa clínica a partir do que conversamos em reunião:

#### G - ATENDIMENTO MÉDICO, PSICOLÓGICO E ASSISTENCIAL.

Os atendimentos médico, psicológico e assistencial se darão por meio de uma clínica que atenderá não somente os estudantes da escola, mas desenvolverá um trabalho comunitário de referência e de atuação junto às demandas dos familiares e da localidade em torno dos Centros Quilombolas de Educação Irê Ayó.

Dessa forma, o trabalho se dará não pela clínica privada individualizante, mas por uma perspectiva integrativa e comunitária, tendo em vista a articulação com outras instituições públicas de saúde e assistência locais sem perder a centralidade do cuidado através de um diálogo profundo com os valores civilizatórios afro brasileiros (TRINDADE, 2010). A comunidade será atendida nessa clínica na direção da superação do paradigma colonizador-médico-psiquiátrico através de uma abordagem sócio-comunitária e histórica da saúde (SANTOS, 2018).

Assim, um dos princípios desse atendimento é o horizonte da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra – PSINEP (BRASIL, 2007). Tendo como eixo a atenção aos condicionantes da saúde estabelecidos pela lei 8080 de 1990: a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais (BRASIL, 1990). Entendendo a especificidade de cada um desses condicionantes para a população negra brasileira em geral e para as comunidades atendidas pelo Centro Quilombola de Educação Irê Ayó em particular.

Depois do envio deste texto como uma primeira sugestão para a equipe pedagógica no início de outubro, percebi que o grupo foi aos poucos se desarticulando. Depois disso não tivemos nenhuma reunião até o presente momento e o grupo do Whatsapp que tínhamos está paralisado há meses.

### **1.5 – O estágio *Psicologia Preta nas Escolas* e o *Pré-Oficina do Saber***

O caminho percorrido nas trocas com a *Escola Quilombista Dandara dos Palmares*, o projeto *Ndezi no Parque* e o *Projeto do Centro Quilombola de Educação Irê Ayó* foi fundamental para o processo de construção desta pesquisa. Não caberia portanto excluí-lo da escrita da tese, como se eles fossem apenas “campos que não deram certo”, onde a parceria final não foi firmada e a pesquisa executada em cada um desses locais. Na perspectiva que orienta este trabalho, a escrevivência de Conceição Evaristo, entendo que o campo já estava se fazendo em mim e na comunidade negra muito antes sequer da minha entrada no curso de doutorado. Assim, o trabalho de campo já estava em curso nas trocas e nas construções iniciais que fiz junto a esses projetos educacionais. E todas essas experiências e reflexões me acompanharam durante a construção do vínculo com o *Pré-Vestibular Oficina do Saber*.

Foi nesse sentido que uma grata surpresa aconteceu para mim: Fui realizar a disciplina de estágio-docência no projeto de estágio intitulado *A formação do Psicólogo no contexto da interseccionalidade entre raça, gênero e classe: relações entre educação e saúde* que minha orientadora Luiza Oliveira construía em conjunto com o professor Abrahão de Oliveira Santos na Universidade Federal Fluminense (UFF). Embora o projeto tenha esse nome supracitado, ele foi carinhosamente chamado pelos participantes de *Psicologia Preta nas Escolas* e é assim que o chamarei ao longo desta tese.

Ao participar das reuniões pude perceber que eles estavam em um momento similar ao meu com relação ao trabalho que vinham construindo. Já no primeiro encontro me senti energizado com as discussões que o grupo do estágio fazia sobre o campo da educação antirracista e os desafios que eles estavam enfrentando com o trabalho remoto.

Além disso, uma análise da conjuntura desse campo que Luiza Oliveira e Abrahão Santos fizeram me ajudou muito a entender que possivelmente não conseguiríamos voltar a atividades presenciais ainda em 2021 e que nesse tempo seria preciso começar a construir uma prática remota, já que o trabalho em Psicologia, ainda depois que sairmos da pandemia, permaneceria em parte na modalidade online. E que por isso, teríamos que construir ferramentas e ações que dialoguem com essa mudança nas práticas psis como um todo.

Eu estava vivendo essa realidade também em meu trabalho no consultório clínico. Durante os meses mais restritivos da pandemia todos os meus atendimentos estavam acontecendo de maneira remota e, além disso, eu retornei para minha cidade natal em Juiz de Fora – MG, o que fez com que grande parte dos meus pacientes migrassem para este formato permanentemente. Mesmo quando chegarmos ao final da crise pandêmica, uma parte importante do meu trabalho continuará sendo feita online.

Todas essas constatações também dialogam com uma mudança de foco que eu já estava pensando para a pesquisa: de não mais estudar as práticas afrocentradas em educação, mas estudar a própria prática da psicologia aterrada junto à educação. Dessa maneira, não preciso estar necessariamente em uma escola ou projeto afrocentrado em educação, mas sim desenvolver uma prática em psicologia que esteja atenta às questões raciais junto ao campo da educação como um todo.

Isso tudo ecoou com muita força em mim com a proposta que foi feita por Luiza Oliveira e Abrahão Santos aos estagiários de que eles construíssem oficinas remotas com os alunos das instituições vinculadas ao estágio. Uma destas instituições foi o *Pré-Universitário Oficina do Saber*, um campo que ainda estava sendo construído pelo estágio *Psicologia Preta nas Escolas*. De acordo com o site do curso:

O Pré-Universitário Oficina do Saber é um projeto de extensão da Universidade Federal Fluminense (UFF). Desenvolvendo suas ações desde o ano de 2000, tem como objetivo principal apoiar jovens e adultos de menor poder aquisitivo a qualificarem-se para competir de forma menos desigual por uma vaga no ensino superior. Através de uma relação dialógica entre alunos, coordenadores e professores, o curso pré-vestibular almeja democratizar o acesso às universidades, ao passo que estimula o desenvolvimento de novas perspectivas de uma educação pública e de qualidade.<sup>9</sup>

Quando cheguei ao estágio *Psicologia Preta nas Escolas*, o vínculo com o Pré-Universitário tinha acabado de ser feito e estava-se construindo a intervenção que o estágio faria naquele espaço. Pude participar de algumas reuniões com a Coordenação do Pré

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://preoficinadosaber.wixsite.com/oficinadosaberuff/sobre>. Acesso em Janeiro de 2023.

e também de algumas oficinas com os estudantes do curso que foram sendo construídas durante o horário de algumas aulas do Oficina do Saber. O encontro com os alunos e a realização dos grupos aconteceu de uma maneira muito contagiante.

Apesar de estarmos ainda vivendo as restrições mais duras da pandemia naquele momento e dos grupos acontecerem de forma remota em um campo novo, a adesão das e dos estudantes às propostas foi muito forte. Havia um encantamento com a proposta de educação defendida e executada pelo Pré-Universitário e a atuação da psicologia aterrada em conjunto com esta proposta combinou muito, de maneira que quase todas as pessoas que entravam em contato com esse trabalho ficavam empolgadas e mobilizadas.

Assim, em conjunto com a minha orientadora Luiza Oliveira, fui construindo a proposta de realizar esta pesquisa também através de grupos remotos com estudantes negras/os do *Pré-Universitário Oficina do Saber – UFF*. Nestes grupos, discutiria com eles sobre o que eles pensam e vivenciam sobre as construções de suas identidades negras.

Entrei em contato com uma pessoa da coordenação do curso e já nas conversas iniciais que tivemos me pareceu que ela ficou bem interessada com a proposta da pesquisa. Marcamos outro encontro para que eu apresentasse melhor o projeto para todos os coordenadores do pré.

No dia da apresentação, me senti muito acolhido. Eles embarcaram na ideia e fizeram algumas propostas de como poderia ser interessante para eles a execução da pesquisa. A principal delas é de que eu fizesse a pesquisa com ex-alunos do pré-vestibular, pois muitos deles encontravam dificuldades ao longo de suas vidas universitárias. E discutir as questões das identidades negras com eles poderia ser importante para que eles pudessem permanecer na universidade e concluir os seus respectivos cursos. Além disso, algumas pessoas que passaram pelos grupos construídos pelo estágio *Psicologia Preta nas Escolas* demonstraram o interesse de continuar participando dos encontros mesmo depois de terem passado para alguma universidade e terem finalizado seus cursos pré-vestibulares.

As pessoas que coordenam o curso disseram que no *Pré-Universitário Oficina do Saber – UFF* os professores de humanidades em geral trabalhavam a questão racial em suas disciplinas, mas que esse trabalho ainda era um tanto quanto assistemático. E que a minha proposta de pesquisa dialoga com o que eles acreditavam para o pré-vestibular e eles sempre iriam abraçar pesquisas desse tipo. Entendi que a sugestão da minha pesquisa casava também com o desejo deles de acompanharem um pouco mais o percurso de seus egressos, entendendo que era importante desenvolver ações para o acesso às universidades, mas também para a permanência das pessoas que passavam pelo pré-vestibular.



Enquanto a conversa ia se desenvolvendo, eles pensaram em alguns ex-alunos que poderiam fazer parte do grupo, contaram um pouco de suas histórias e dificuldades. Conversamos também sobre a dinâmica racial de uma maneira geral e os desafios de se enxergar positivamente enquanto negro no Brasil.

Eu fiquei muito empolgado com essa conversa com a coordenação do Pré-Vestibular e, alguns meses depois, com a aprovação do meu projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da UFF (número do parecer: 038693/2021) pude começar a entrar em contato com as pessoas que estudaram no Pré-Universitário Oficina do Saber - UFF e que se autodeclararam negras.

Enviei mensagens para algumas delas por email, mas não obtive quase nenhuma resposta. Depois de duas semanas, decidi ligar para elas. Com as ligações, algumas pessoas me responderam e comecei a agendar as entrevistas iniciais para a formação dos grupos.

Porém, nesse processo de marcação das entrevistas, percebi que em geral as pessoas com quem tinha falado estavam em um momento de vida muito agitado, tendo que conciliar o trabalho, os estudos e demais atividades da vida como um todo. Isso gerou algumas dificuldades para conseguir alguns horários livres nas agendas das pessoas. O que me fez pensar que o planejamento que tinha feito de realizar entrevistas, montar dois grupos com oito encontros cada e fazer devolutivas individuais de todo esse processo dificilmente seria possível de executar. Mesmo assim, comecei a realizar as entrevistas em formato remoto e síncrono, através de reuniões na plataforma do Google Meet.

Nas entrevistas fui dialogando com as pessoas sobre a possibilidade de montar o grupo ou não, o que foi se mostrando realmente impraticável. Combinei de tentar articular os horários com as pessoas, mas caso não conseguisse perguntei aos entrevistados e entrevistadas se poderíamos marcar outros encontros individuais para continuarmos a conversar, o que todas as pessoas concordaram em fazer.

Assim, a construção do campo desta pesquisa foi ganhando corpo, de maneira que ao final entrevistei 10 pessoas sobre a relação que elas tinham com as suas identidades. Com algumas pessoas, foi importante marcar mais de um encontro para continuar a conversa sobre alguns pontos. Com outras pessoas, não.

Mas porquê o meu interesse de pensar a questão das identidades negras com os ex-alunos do pré? Além da influência do trabalho de Neusa Santos Souza em *Tornar-se Negro* e a importância de se pensar a construção ativa de identidades negras positivadas, toda uma luta em torno deste conceito se impõe nos dias de hoje. Assim, discutiremos no tópico que se segue o porquê desse interesse e o que está em jogo para esta pesquisa afirmar este debate.

## 1.6 – Reflexões iniciais sobre a construção das identidades negras

Pensar a questão das identidades negras hoje em dia pode parecer complicado e/ou problemático. Mas o problema aqui aparece como uma potência e não algo que tem que ser assepticamente evitado e excluído, principalmente quando pensamos nele como um problema de pesquisa.

Em um momento em que nos embates e disputas acadêmicas na Psicologia da UFF<sup>10</sup> e em outros campos ditos progressistas o termo “identitário” se tornou uma forma de desqualificar as pessoas negras e o movimento negro, colocar em análise o que está se chamando por identidade se faz extremamente importante. Mais do que isso, afirmar o sentido de luta que o movimento negro está dando a esse termo se torna urgente.

Também se faz inegociável entender como as pessoas que passaram pelo Pré-Oficina do Saber lidam com as suas próprias identidades e como ela se materializa em suas experiências concretas.

O colonialismo acadêmico presente na crítica destrutiva da identidade produz uma dificuldade dos seus adeptos de perceberem o que o movimento negro tem chamado por identidade, que certamente não é a mesma coisa da identidade europeia individualizada, solipsista e intimista.

O francês Félix Guattari foi um importante crítico desta identidade europeia, ao conceituar a produção de subjetividades serializadas pelo Capitalismo Mundial Integrado. Nessa produção, a identidade aparece como resultado da individualização calcada na norma e no funcionamento do Estado. Tendo como função dessa subjetividade capitalística os processos de segregação, culpabilização e infantilização. Vejamos como ele direciona a crítica da identidade:

Todo o desenvolvimento da filosofia, desde Descartes, e todo o desenvolvimento da psicologia, desde teóricos como Taine e Wundt, tendem a querer relacionar a subjetividade a uma *identidade individual*, considerando que os conjuntos familiares e sociais seriam como superestruturas em relação à subjetividade individuada. A meu ver, isso está na base de todas as visões redutoras, no campo da fenomenologia e da psicologia (GUATTARI & ROLNIK, 2013, p. 47).

---

<sup>10</sup>Na minha dissertação de mestrado (PENNA, 2019) apresento de forma mais direta estes embates. Além disso, outras dissertações e teses defendidas recentemente no programa também discutem isso. É o caso do trabalho de Áurea Cardoso (2018), Vanessa Andrade (2019), Danielle Miranda (2018), Viviane Pereira (2021), entre outras e outros.

A identidade que Guattari está colocando em questão aqui é a *identidade individual* presente em todo o desenvolvimento da filosofia após Descartes e presente na psicologia desde Taine e Wundt. Mais à frente no mesmo texto Guattari diz que a psicanálise foi importante para explodir a noção de identidade, mas que ela o faz para dentro, ao evidenciar que “modos de subjetivação podem se encarnar no corpo, em discursos de imagens, em discursos de relações sintomáticas, de relações sociais etc.” (2013, p. 79). Dessa forma, ele propõe se operar “uma dupla descentralização radical da noção de subjetividade em relação à noção de identidade” (2013, p.79). Tanto uma implosão quanto uma explosão em direção a objetos institucionais, econômicos e sociais.

Ora, a crítica de Guattari é muito bem assentada na história da filosofia e da psicologia, bem como no funcionamento da ordem capitalística no momento em que ele a descrevia. Uma crítica que não se contentou em ser reativa, mas que produz conceitos e reflexões a partir dessa mesma matriz histórica e social.

Aqui no Brasil, essa mesma crítica transposta quase que automaticamente, tem como objetivo o silenciamento e a desqualificação dos intelectuais e dos movimentos negros. Importa-se da Europa uma crítica importante, mas que se destina a problemas específicos daquela realidade. Como se a problemática da identidade de lá fosse a mesma daqui, desprezando a nossa própria história e a formação racial do país.

Essa cópia mal diagramada da crítica europeia e o desprezo à história e à realidade nacional remetem a um modo de funcionamento colonial descrito por Frantz Fanon:

O colono faz a história e sabe que a faz. E, porque se refere constantemente à história da sua metrópole, indica claramente que ele é, aqui, o prolongamento dessa metrópole. A história que ele escreve não é, pois a história do país que ele despoja, mas a história da sua nação, quando rouba, viola e esfomea. (FANON, 2005, p. 68)

Dessa maneira, podemos pensar que o prolongamento da metrópole se dá também pela via acadêmica, onde se busca dar prosseguimento a mesma história das ideias e à mesma forma de trabalhar as questões e problemáticas europeias que não dialogam de fato com o contexto e a realidade brasileira. A recusa de perceber e de entender como válida o sentido expresso pela identidade dos intelectuais e dos movimentos negros é apresentada também por Maria Aparecida Bento que nos diz que essa dificuldade caracteriza:

(...) um estranho funcionamento de nossos cientistas e estudiosos, aqui incluídos psicólogos e psicanalistas, que conseguem investigar, problematizar e teorizar sobre

questões referentes aos indivíduos de nossa sociedade de forma completamente alienada da história dessa sociedade. (BENTO, 2014, p.41).

Dessa maneira estranha e confusa é que combate-se uma reivindicação de identidades afirmativas da vida - conectadas a processos de lutas coletivas e em constante movimento - como se estivesse combatendo uma identidade fechada nela mesma, reacionária e individualista.

A reivindicação das identidades negras parece causar muitos incômodos porque ela se coloca como uma ruptura de um modo de funcionamento racial do Brasil: a ideologia da democracia racial e de uma suposta harmonia entre as raças. Quando as pessoas negras se afirmam enquanto tal, elas rompem com essa ideologia escamoteadora e isso reposiciona política e racialmente todas as suas relações. A ideologia da democracia racial, nas palavras de Clóvis Moura se apresenta a partir de: “(...) uma ponte ideológica entre a miscigenação (que é um fato biológico) e a democratização (que é um fato sociopolítico), tentando-se, com isso, identificar como semelhantes dois processos inteiramente independentes” (MOURA, 2019, p.89). De acordo com Célia Azevedo:

Entendendo com Abdias do Nascimento (2017) que essa miscigenação (motivo de orgulho nacional) está assentada no mito do “senhor de engenho benevolente” e no estupro e exploração sexual das mulheres negras. Logo após a abolição da escravidão, a elite “branca” brasileira e a sua intelectualidade começa a se debater sobre o futuro do Brasil e sobre a construção da identidade nacional que o país teria. Naquele momento, a sociedade brasileira era hegemonicamente composta por negros e indígenas e uma minoria branca que se concentrava na elite política e econômica. Com essa composição, esta minoria se sentia acuada por essa “mancha negra” e trazia em suas falas o medo de desaparecer ou perder domínio sobre as ex-escravizados que tinham. Em seus discursos, fica evidente o receio de que o Brasil, com esta configuração, poderia se tornar um novo Haiti (AZEVEDO, 1987).

A “saída” que esta “elite” branca encontra é a formulação da política de embranquecimento da população brasileira, que Abdias do Nascimento acertadamente define como o Genocídio do Negro Brasileiro (2017). A definição de Abdias é mais coerente com a prática que foi estabelecida e que vivenciamos até os dias atuais, pois a mistificação do racismo é o que faz dele mais eficaz. Durante o processo de construção da política de imigração de europeus para o branqueamento da população, o sentido de exterminar a população negra e indígena, vista como inferior, é gritante:

Que esta ideia da eliminação da raça negra não constituía apenas uma teoria abstrata, mas, calculada estratégia de destruição, está claro nos argumentos do mesmo teórico [João Batista de Lacerda], na explícita sugestão de se deixar os

afro-brasileiros propositalmente indefesos: “expostos a toda espécie de agentes de destruição e sem recursos suficientes para se manter” (NASCIMENTO, 2017, p. 88).

Ao afirmar as identidades negras, os movimentos negros rompem o silêncio sobre o racismo e reposicionam todos os debates envolvendo a forma como se enxergam e enxergam aos outros, individual e coletivamente. Nesse processo, não há mais espaço para endossar a escamoteação das desigualdades raciais gritantes no país e para o genocídio da população negra em curso.

O debate sobre as identidades parece causar tanto incômodo por também descortinar o lugar que o branco ocupou e ocupa na história e no presente do país. Maria Aparecida Bento (2014) é precisa ao apresentar essa problemática que envolve as relações raciais brasileiras: o silêncio ensurdecedor que protege os brancos e mascara o seu envolvimento ativo no sequestro, na escravização e no genocídio ainda em curso de negros e indígenas. Na literatura sobre as questões raciais, “o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos, e, portanto, encarados como não tão humanos.” (BENTO, 2014, p. 25). E mais: “(...) é importante, tanto simbólica como concretamente, para os brancos, silenciar em torno do papel que ocuparam e ocupam na situação de desigualdades raciais no Brasil. Este silêncio protege os interesses que estão em jogo” (BENTO, 2014, p.28). É justamente esse silêncio que é ferido quando o debate das identidades ganha força e estas fronteiras são desnaturalizadas. O branco perde o status de “ser humano universal” e passa a ser visto (e se ver em alguns casos) como alguém também racialmente construído. Construção essa que é efeito de mais de 500 anos de exploração econômica, política e social.

A problemática das identidades remete, sobretudo, ao que Neusa Santos Souza conceituou como imprescindível para o processo de *tornar-se negro* no Brasil. A transformação de identidades que se caracterizam pela falta com relação ao modelo ideal branco em identidades positivadas, centradas na experiência encarnada das próprias pessoas negras e no compromisso de transformação de si e do mundo.

Frantz Fanon também nos traz essa duplicidade, quando no início de *Pele negra, máscaras brancas* (2008) diz:

Mesmo expondo-me ao ressentimento de meus irmãos de cor, direi que o negro não é um homem.

Há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer.

(...)

O negro é um homem negro; isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo. O problema é muito importante. Pretendemos, nada mais nada menos, liberar o homem de cor de si próprio. (FANON, 2008, p.26)

Para os dois autores, há um primeiro momento de negação da existência e da identidade das pessoas negras. Com Neusa Santos Souza (1983), podemos pensar nesse momento da introjeção do ideal branco e os efeitos nefastos que isso traz para as pessoas negras. Em Fanon, esse primeiro estágio representa um *não-ser*, um estágio de não humanidade e animalização bruta e abissal perpetrada pelo colonialismo. As duas análises, porém, convergem para a possibilidade de saída desse lugar objetificado pela dominação racista, o *tornar-se negro* de Neusa Santos Souza e o *autêntico ressurgimento* que pode acontecer nas pessoas negras em Fanon.

As saídas que eles apontam se concentram em outro aspecto muito interessante: elas necessariamente articulam as dimensões subjetivas à dimensão política e social. Para Neusa Santos Souza (1983), *tornar-se negro* se dá através do exercício da militância política, espaço onde as pessoas negras podem “recuperar sua autoestima, afirmar sua existência e marcar o seu lugar” (SOUZA, 1983, p. 44). Para Frantz Fanon (2008), a saída para a dominação colonial não pode ser apenas individual, pois a “verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais” (FANON, 2008, p.28). Assim, deve-se construir a luta da descolonização em dois planos concomitantes: o objetivo e o subjetivo.

Mais contemporaneamente, Grada Kilomba nos traz uma reflexão parecida em *Memórias da Plantação* (2019). De acordo com ela:

Este livro representa esse desejo duplo: o de se opor àquele lugar de “Outridade” e o de inventar a nós mesmos de (modo) novo. Oposição e reinvenção tornam-se então dois processos complementares, pois a oposição por si só não basta. Não se pode simplesmente se opor ao racismo, já que no espaço vazio (...) ainda há a necessidade de tornar-mo-nos sujeitos. (KILOMBA, 2019, p. 28).

A saída do lugar de objeto para o lugar de sujeito, para a autora, se dá pelo processo de descolonização do eu. Nos episódios de racismo cotidiano sofrido por mulheres negras que vivem na Alemanha, Grada analisa e identifica cinco mecanismos de defesa do ego: a) negação, onde se tem dificuldades de assimilar a existência da violência racista e por isso ela é recusada pela consciência; b) frustração, quando se chega à conclusão que efetivamente existe o racismo e que ele impacta diretamente em suas vidas; c) ambivalência, onde se experimenta sentimentos contraditórios (de amor e ódio) com relação às pessoas brancas e

também às pessoas negras; d) identificação, onde se deixa de se identificar negativamente com o branco e passa a criar relações de identificações positivas com outras pessoas negras; e) por último, a descolonização, que se daria pela despedida do lugar de outridade relegado pela dominação racista e a afirmação de si enquanto sujeito ativo e criador de sua própria realidade (KILOMBA, 2019).

O detalhamento destes mecanismos feito por Grada Kilomba (2019) é interessante, pois pode fornecer pistas para pensar processos de construção de identidades. Mais do que um passo a passo rígido que todos devem seguir, a reflexão da autora pode nos ajudar a limpar a escuta para os processos de construção de identidades que entraremos em contato ao longo da pesquisa. No entanto, parece haver uma diferença da forma como ela pensa a descolonização do eu e a forma como Neusa Santos Souza pensa o *tornar-se negro* e Frantz Fanon pensa o *autêntico ressurgimento*. Em Grada Kilomba, não há uma menção explícita à militância política ou a luta da descolonização em um sentido mais amplo. Nesta obra em específico, as reflexões dela remetem principalmente às feridas coloniais perpetradas nos sujeitos negros e às possíveis saídas encontradas no âmbito individual.

Retomando a importância do fator político, econômico e social nos processos de construção de identidades, podemos seguir com Wade Nobles, um dos fundadores da Psicologia Preta nos EUA, que em seu texto *Sakhu Sheti: Retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado* (2009) reflete sobre a condição dos afro brasileiros e sobre os objetivos e as tarefas da Psicologia Preta. Para ele, esta psicologia não pode se fazer somente através de um rearranjo da psicologia ocidental. Ela deve se centrar no pensamento e na experiência africana, seja ela do continente ou da diáspora.

Para Nobles (2009) por conta do sequestro, escravização e dominação colonial os africanos foram descarrilhados de sua própria trajetória de desenvolvimento. E este descarrilamento se dá pela negação contínua da nossa humanidade e pela destruição física e espiritual dos africanos.

No entanto, ele também entende que há saídas para isso. A principal delas está em realizar um movimento Sankofa, que é um símbolo Adinkra inserido em um sistema africano de escrita do povo Akan. Sankofa representa o provérbio: “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás” (ANDRADE, 2019). Para Nobles, retomar os aprendizados contidos na nossa ancestralidade e retornar aos trilhos da nossa própria trajetória pode nos trazer a possibilidade de termos uma vida mais significativa e de propiciar um “impulso revolucionário para atingir a libertação física, mental e social” (NOBLES, 2009, p.293). Este impulso pode se inspirar na experiência do candomblé e dos quilombos, mas também pode

colher aprendizados de outras manifestações africanas ou negras no Brasil. Esta afirmação da nossa própria história e os aprendizados colhidos com ela busca não um retorno às origens e uma paralisação da vida, mas uma retomada criativa e curativa dessa experiência que nunca é apenas individual. Como ele nos diz:

(...) importa notar que a concepção africana do que significa ser uma pessoa humana também dita nossa concepção do eu, e se a conceitualização africana (negra) do eu (pessoa) é de fato um “eu ampliado” (NOBLES, 1973,1976), então o “paciente” tem de ser a comunidade inteira. Nossa tarefa é curar toda a raça (NOBLES, 2009, p.291).

Esse sentido de retomada de nossa própria história para que possamos nos fortalecer no presente, está também na obra de Maria Beatriz do Nascimento, seja em suas pesquisas sobre a história do negro e a história dos quilombos, seja no marcante documentário *Ori*. Beatriz vai buscar nos terreiros, nas escolas de samba, em outras formações negras e na forma de vida dos negros em geral, a *continuidade histórica* da experiência dos quilombos. Ela se dedica por anos a fio a esta tarefa, de forma criteriosa e pujante. Para ela, o estudo da história representava uma tarefa política e emocional importantíssima para a emancipação da população negra brasileira, pois o quilombo produz um impacto emocional muito grande em nós atualmente, onde o quilombo:

É um instrumento de autoafirmação, um instrumento de compreensão de que você, de que o homem negro, é um homem capaz como qualquer homem, que ele formou quilombos não somente por causa dos castigos corporais. (...) o quilombo ainda existe hoje e é ele quem vai nos dar toda a possibilidade de repensarmos o nosso papel dentro da História do Brasil, como homens capazes de ser livres e que realmente lutaram pela sua liberdade de todos os meios possíveis através das rebeliões, através da alforria e através da luta política (NASCIMENTO, 2018, p. 130).

Este sentido de *fortalecimento psíquico* (NASCIMENTO, 2018) que Beatriz Nascimento nos traz como resultante de um mergulho na história do quilombo e sua continuidade até os dias atuais nos interessa especialmente para pensar as subjetividades negras.

Seguindo essa direção deixada por Beatriz Nascimento e para refletir sobre o fazer da psicologia aterrada junto à educação, faremos uma racialização do pensamento presente nestes dois campos. Assim, buscamos compreender como eles têm se articulado com as questões raciais ao longo de sua história, bem como podemos refletir sobre o por que de



apostarmos no campo da educação como uma das saídas potentes para a construção de identidades negras positivas atualmente.

## 2 – A RACIALIZAÇÃO DO PENSAMENTO EDUCACIONAL E PSICOLÓGICO BRASILEIRO

*Untèla n'kîngu miankulu (mia kânda) kidi yazâya miampa, variante Wata diampa teka ta diankulu.*

*Diga-me os princípios/teorias antigos, a fim de compreender os novos. Todo o processo educacional é gradual. Não inverta a verdade histórica. A história se acumula. Só se pode construir sobre material antigo. Leis naturais são irreversíveis. Para nascer, há que ser concebido primeiro. Antes da risada, ouve-se algo engraçado.*

*(SANTOS, 2019, p.76)*

Este provérbio Kongo registrado por Bunseki Fu-kiau tem um significado muito importante para mim. Não se trata apenas de mais uma frase bonita para abrir um capítulo de tese. Ele traz a importância da história e da ancestralidade para todas as coisas que iremos construir no presente. Segundo Fu-kiau, para os Kongo em particular e os africanos de uma maneira geral: “O provérbio é uma entre as fontes mais importantes que melhor explicam o Mûntu africano e seu pensamento.” (SANTOS, 2019, p.71). Além disso, o autor complementa:

Os provérbios, em contexto africano, são leis, reflexões, teorias, costumes, normas e valores sociais, princípios e constituições orais. Eles são usados para justificar o que deve ser dito ou o que foi dito. Desempenham um papel ético muito importante na narração de histórias, lendas, etc. Muitas vezes, os pais, como também os griots [n'samuni] e contadores de histórias, encerram suas narrativas com provérbios bem apropriados (SANTOS, 2019, p.72).

Assim, é de suma importância que, para a construção de uma prática psicológica aterrada junto à educação, se entenda como a educação e a psicologia trataram ou deixaram de tratar o povo negro na história deste país. É imprescindível conhecer as lições antigas para poder aprender com elas.

Valorizar a tradição banto-kongo não é, contudo, me fixar a um passado. Aprendi com Leda Maria Martins em seu livro *Performances do tempo espiralar: Poéticas do corpo-tela* (2021), que a tradição africana é dinâmica e não estática. Segundo Mestre Didi, citado por ela:

Quando falo de Tradição não me refiro a algo congelado, estático, que aponta apenas à anterioridade ou antiguidade, mas aos princípios míticos inaugurais constitutivos e condutores de identidade, de memória, capazes de transmitir de geração a geração continuidade essencial e, ao mesmo tempo, reelaborar-se nas diversas circunstâncias históricas, incorporando informações estéticas que permitem renovar a experiência, fortalecendo seus próprios valores. (AGUESSY, 1980, p. 105-6 apud MARTINS, 2021, p.50).

Assim, na abertura de alguns capítulos desta tese, partirei de um provérbio banto-kongo que dá sentido e chão para a escrita que virá depois, buscando, dessa maneira, ser ao mesmo tempo continuidade e reelaboração dos princípios que constituem a minha vida e a tradição banto-kongo que dialoga com a comunidade à qual pertença, o Kupapa Unsaba.

Este capítulo também parte dos desdobramentos que ocorreram com esta pesquisa depois de eu ter cursado a disciplina *Inscrições Raciais no Pensamento Pós-colonial Brasileiro*, ministrada por Júlio Tavares, Luiza Oliveira e Abrahão Santos no segundo semestre de 2019 no Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFF.

Durante as aulas fui tendo uma dimensão mais ampla da história do pensamento brasileiro e das diferentes modulações do racismo que foram construídas pelos intelectuais e pela dita elite branca ao longo da história deste país. Além disso, pude conhecer as resistências negras a todas essas modulações e as propostas e movimentações feitas por alguns dos nossos intelectuais negros - que em geral são extremamente invisibilizados em cursos de Pensamento Social Brasileiro.

Foi com muita alegria que conheci a luta e algumas obras de Maria Firmino dos Reis, Luís Gama, José do Patrocínio, Machado de Assis, Virgínia Bicudo, Abdias do Nascimento, Lélia González, Beatriz Nascimento entre outros.

Com todas estas leituras e aprendizados, fui pensando no quanto seria importante realizar um movimento parecido ao pesquisar o campo da psicologia junto à educação. Como o pensamento educacional se organizou no Brasil? E como a população negra participou desta história? Além disso, o que a psicologia tem a ver com tudo isso?

Fui entendendo que a educação foi um tema de preocupação da população negra brasileira desde que temos registros dos seus discursos. Diversas análises, críticas e propostas para esse campo emergiram na voz e na escrita de movimentos negros como a Frente Negra Brasileira, a experiência do professor Pretextato dos Passos e Silva e a sua escola, a emergência do movimento negro unificado, o Teatro Experimental do Negro e de muitos outros. Mais recentemente, têm-se percebido uma série de iniciativas germinando em prol de

uma educação afrocentrada ou de experiências onde se pode efetivamente produzir uma educação mais condizente com a realidade e os anseios do povo negro.

A aposta de construir uma psicologia aterrada junto à educação para facilitar processos de construção de identidades de pessoas negras se encontra com toda essa problemática que tem sido pensada por diversas/os intelectuais negras e negros e pelos mais variados movimentos negros. Mas porque nesta pesquisa fazemos esta aposta?

Ao retomarmos o *Tornar-se Negro* (1983) de Neusa Santos Souza - uma das referências principais desta pesquisa - buscamos pensar as diversas possibilidades para facilitar a construção de identidades negras afirmativas (e não definidas pela falta com relação ao ideal de branquidão) no contemporâneo. Entendendo que a saída pela militância política que Neusa Santos Souza aponta é um dos caminhos privilegiados para tal processo ocorrer, apostamos que também podem existir outros caminhos disponíveis para nós atualmente. Entendo que a ampliação destas possibilidades é algo a ser celebrado. Quanto mais chances tivermos de nos afirmarmos positivamente, melhor. Cabe, no entanto, pensarmos ativamente sobre estas apostas, entendermos seus benefícios e também os seus riscos.

Para este capítulo da pesquisa, escolhemos pensar estas possibilidades no campo da psicologia junto à educação. E para isso, é preciso nos atentar: para o sentido de educação em que estamos apostando; para como historicamente a educação no Brasil tratou o povo negro e tentou construir uma identidade submissa para ele; para como o povo negro brasileiro resistiu a essas tentativas e lutou de diversas formas para construir outras possibilidades de vida para si e para as problemáticas presentes atualmente nesse campo.

## **2.1 - A historiografia da educação da população negra no Brasil**

O educador Ricardo Matheus Benedicto em sua tese de doutorado *Afrocentricidade, educação e poder: Uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro* (2016) traz uma definição de educação interessante: “Educar significa transmitir crenças, valores, hábitos, conhecimentos aos indivíduos para que eles possam viver de maneira adequada em sua sociedade garantindo, assim, a continuidade do seu povo e de sua cultura.” (BENEDICTO, 2016, p. 21). Para ele, a educação está conectada com uma determinada perspectiva cultural de um povo e está necessariamente comprometida com a sua continuidade. Porém, ele nos alerta:

No entanto, nos últimos quinhentos anos, temos assistido à imposição da cultura europeia sobre os povos do mundo. Para realizar este intento os europeus apresentam a sua cultura não como europeia, mas como uma cultura universal, ou seja, adaptável a todos os povos independentemente de sua origem geográfica, formação histórica, econômica, social e política. Também alegam que sua cultura é hierarquicamente superior às demais. O resultado deste processo é terrível para os africanos, pois ao ser educado sob a perspectiva europeia, aprendem ao mesmo tempo a ser europeu e rejeitar a cultura africana. (BENEDICTO, 2014, p. 23).

É justamente dessa forma que, em geral, se diz que a educação se inicia em nosso país. O historiador Marcus Vinicius Fonseca (2016) em um capítulo do livro *A história dos negros na Educação* faz um balanço da forma como hegemonicamente é apresentado o pensamento educacional brasileiro nos manuais de história da educação - materiais que são frequentemente utilizados na formação de educadores. Ele divide esses manuais em três correntes principais (que em geral são admitidas como representativas da historiografia educacional): a tradicional, a marxista e a história cultural.

Como representantes dos manuais tradicionais, ele se atenta à forma como José Antônio Tobias em seu livro *História da educação brasileira* e Fernando de Azevedo<sup>11</sup> em seu livro *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil* retratam a população negra em suas obras sobre a história da educação. Segundo Fonseca (2016), Tobias não problematiza a escravização dos negros e em sua obra equivale ser negro à condição de escravizado, marcando de forma generalista que durante o período escravocrata e após ele os negros foram excluídos de qualquer possibilidade de acessar a educação. Fernando de Azevedo em seu livro segue uma abordagem similar, identificando os negros à condição de escravização e definindo o seu lugar na sociedade brasileira como o lugar dos trabalhos precarizados a serem dirigidos pelos colonizadores e pela elite branca do país. A educação para as pessoas negras em sua obra aparece como uma impossibilidade em alguns momentos e em outros, como uma necessidade de assimilação aos valores ditos superiores dos colonizadores europeus. Sobre a análise das obras representativas desta corrente Fonseca conclui dizendo que: “No caso da chamada história da educação tradicional, como vimos a partir de Azevedo (1963) e Tobias (1972), os negros estão alocados em lugares vinculados ao trabalho e à margem do processo de escolarização” (FONSECA, 2016, p.34).

---

<sup>11</sup>Uma análise mais detida sobre a obra e a posição eugênica de Fernando de Azevedo na educação será feita no decorrer deste capítulo da tese. No entanto, é espantoso que um livro de um intelectual explicitamente eugênico figure como uma referência fundamental para história da educação no país. Sobre o lugar que o livro de Fernando de Azevedo ocupa nesse campo, Fonseca nos diz que: “Este livro não é, no sentido estrito do termo, um manual para ensino de história da educação, mas acabou se transformando em obra de referência para a área, na qual teve uma ampla divulgação através de variadas edições sendo, inclusive, utilizada para o ensino da disciplina” (2016, p. 30-31).

Cabe ressaltar que a análise de Fonseca (2016) e dos autores que ele menciona equipara a educação ao processo de escolarização. Não havendo possibilidade de reconhecer e valorizar outras práticas educativas que se dão para além da escola. Dessa forma, o conceito de educação implícito ou explícito em suas análises impede que pensemos em educações tradicionais dos povos indígenas e dos povos bantos, iorubás, jejes e de outras manifestações culturais e educacionais presentes nas diversas manifestações das culturas africanas no Brasil.

Fonseca (2016) segue sua análise dos manuais de educação, agora se detendo sobre a corrente marxista. Essa corrente ganhou muita força no Brasil a partir dos anos de 1970, onde as teorias marxistas foram utilizadas por essa historiografia da educação, gerando uma grande valorização do contexto histórico e suas dimensões econômicas e políticas. Nesse sentido, o antagonismo entre as classes dominantes e dominadas ganha um destaque especial, encobrendo todas as outras categorias de análise. A obra *História da educação brasileira: a organização escolar* (1977) de Maria Luísa Ribeiro é posta em análise pelo historiador, que identifica que nela “não há uma abordagem específica sobre as questões relativas aos negros, pois eles se encontram subsumidos no tratamento dado às classes dominadas” (FONSECA, 2016, p.36).

Nesse sentido, podemos entender que no campo da historiografia da educação aconteceu algo semelhante ao que Lélia González identifica que ocorreu na sociedade brasileira como um todo e nos movimentos de esquerda da época: “Vale notar que até mesmo a esquerda absorveu a tese da ‘democracia racial’, na medida em que suas análises de nossa realidade social nunca conseguiram vislumbrar nada além das contradições de classe” (GONZALEZ, 2018, p. 313). Assim, Fonseca conclui que:

As mudanças que ocorreram na história da educação a partir de sua apropriação das teorias marxistas não permitiram uma modificação em relação ao tratamento da questão racial e não foram capazes de retirar os negros da invisibilidade que se encontravam nas narrativas oriundas de uma versão mais tradicional da historiografia educacional (FONSECA, 2016, p.37).

A última corrente historiográfica analisada pelo historiador remonta aos estudos históricos culturais, que se caracterizam por uma fragmentação dos objetos históricos e procedimentos metodológicos, buscando escapar às grandes categorias e à ênfase contida nas abordagens anteriores à história das ideias educacionais. Essa corrente, diferente das outras, é caracterizada por uma pulverização do debate e dos procedimentos historiográficos, de maneira que não há um único manual ou livro base que seja representativo dessa forma de fazer história. Fonseca analisa então um conjunto de artigos dessa perspectiva e percebe que:

No entanto, tal historiografia, que possibilitou um aprofundamento em vários aspectos do processo educacional, alterou pouco as interpretações tradicionalmente construídas em relação aos negros. Na verdade, encontramos uma relação dúbia com as suas formas de tratamento em relação aos negros. Ao mesmo tempo em que cresce a produção que passou a reinterpretar a relação dos negros com os processos educacionais, encontramos também a reativação das ideias tradicionais sobre esse segmento da população. Esta atitude mantém vivo um imaginário que pressupõe a escola como espaço ocupado apenas pela população branca (FONSECA, 2016, p.39).

A partir da análise do historiador fica evidente que apesar dos diversos embates presentes nesse campo o lugar que é dado à população negra nas histórias da educação do país é o lugar da exclusão. Em última análise, tem-se a atribuição da equivalência entre a população negra e a escravidão. Isso não somente em manuais ditos tradicionais ou conservadores, mas nos mais “progressistas” e recentes trabalhos historiográficos analisados pelo autor.

Contudo, no capítulo subsequente ao texto de Fonseca do livro *A história dos negros na Educação* (2016), a historiadora Surya Aaronovich Pombo de Barros em seu trabalho *Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil* mapeia as mais recentes produções desse campo até aquele momento. A autora faz referência o impacto que as políticas de ações afirmativas e as leis 10.639/03<sup>12</sup> e 11.645/08 causaram no campo da história como um todo, o que gerou um movimento para que a temática étnico-racial seja mais pesquisada e que a perspectiva enviesada retratada por Fonseca (2016) começasse a ser alterada.

Essa busca protagonizada por intelectuais negras e negros por reescrever a nossa história vem de longe, mas no campo da historiografia da educação ainda é recente. Como ela nos diz:

A ampliação e consolidação das pesquisas com o recorte racial, no entanto, é um fenômeno recente na historiografia da educação brasileira. Embora já possamos falar de duas décadas de produção [desde o início dos anos 2000], quando comparada a outros objetos consagrados há mais tempo no campo (instituições, ideias pedagógicas, formação docente, legislação, por exemplo), a história da educação da população negra ainda é uma área relativamente nova (BARROS, 2016, p.52).

---

<sup>12</sup> Estas leis foram resultado de grande luta do movimento negro brasileiro ao incluir a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afrobrasileira e indígena no currículo escolar. Para mais informações, conferir GOMES, 2023.

No estado da arte que a autora fez foram encontradas naquele momento 397 obras listadas, incluindo artigos, teses, dissertações e livros. Barros não aprofunda a análise do material por ela encontrado, mas dá indícios do relativo crescimento do interesse nessa reescrita da história efetuada pelas próprias pessoas negras. Não é um objetivo desta tese aprofundar o estudo dessa recente produção, nem se transformar em um trabalho de história da educação. No entanto, esses sinais presentes no campo podem ser interessantes para assinalar uma transformação a partir da mobilização do movimento negro e das e dos intelectuais negros e negras.

Em consonância com estes sinais, nos próximos tópicos seguiremos para uma análise da história da educação que hegemonicamente é descrita para entender qual a participação da população negra neste processo e o que a psicologia tem a ver com isso.

## **2.2 - Os jesuítas, a educação como catequização forçada dos povos negros e indígenas e as resistências quilobolas e abolicionistas**

A historiadora Mariza de Araújo Dias em sua dissertação de mestrado *Os jesuítas e a escravidão africana no Brasil colonial: um estudo sobre os escritos de Antonio Vieira, André João Antonil e Jorge Benci (sécs. XVII e XVIII)* (2012), descreve o surgimento dos Jesuítas:

A Companhia de Jesus surgiu no contexto da Contra-Reforma Católica, como uma forma de barrar o avanço do protestantismo no mundo. Iniciada em 1534 por Inácio de Loyola, Francisco Xavier, Pedro Fabro, Diogo Laynez, Simão Rodrigues, entre outros estudantes da Universidade de Paris, tinha como propósito a propagação da fé, sobretudo junto aos infiéis. Esses jovens, reunidos na Capela dos Mártires, na colina francesa de Montmartre, fizeram votos de castidade, pobreza e obediência (aos superiores da futura Ordem, e um voto especial de submissão direta e incondicional ao Papa), fundando a Companhia de Jesus para a defesa e expansão do catolicismo (DIAS, 2012, p.22).

Os ditos infiéis sobre os quais a companhia buscou propagar a fé eram, no Brasil, representados especialmente pela figura dos indígenas. Os jesuítas não eram apenas coniventes com a colonização portuguesa e a escravização de indígenas e africanos. Eles fundamentaram o aparato colonial junto à fé católica, e estiveram na linha de frente de todos os processos inerentes a esse grande desastre. Além do mais, os próprios Jesuítas foram grandes expropriadores de terras e riquezas nas províncias brasileiras, tendo inclusive grande número de escravizados sob seus domínios. Eles entendiam que a América seria a terra



missionária por excelência, pois nesse território poderiam converter os negros mais facilmente. Como está registrado em alguns dos próprios discursos deles:

Extraído do Continente Negro, onde a resistência das comunidades nativas, o quadro epidemiológico e a pilhagem escravista embaraçavam a atividade missionária, o africano, definitivamente desenraizado na América, torna-se permeável aos ensinamentos da Igreja (ALENCASTRO, 2000, p. 182 *apud* DIAS, 2012, p.28).

São essas práticas - que hegemonicamente são naturalizadas e/ou ocultadas na historiografia do campo - que em geral são definidas como marco inaugural da educação no Brasil. No entanto, essa definição não é neutra e contribui para a percepção de que o único povo que detém conhecimento é o povo europeu, portanto, todos os outros povos teriam que se submeter a ele para que obtivessem acesso ao “sagrado conhecimento verdadeiro”. E as educações das tradições indígenas e africanas? Não existiam?

Em geral, atribui-se aos Jesuítas esse marco pelo fato de eles terem fundado colégios em grande parte das províncias da colônia. Naturaliza-se assim, a ideia de que a educação só poderia acontecer no interior de instituições escolares e desqualificam-se quaisquer práticas exteriores a estas instituições. Essa criação de colégios, segundo Mariza Dias, consistiu em uma das principais funções da Companhia de Jesus no Brasil:

As principais funções atribuídas aos inicianos no Brasil, durante todo o período colonial, foram assistir aos portugueses - por meio da criação dos colégios - e evangelizar os índios. O objetivo principal dos colégios era formar e sustentar missionários para a evangelização dos indígenas, mas se tornaram grandes centros de estudos para a formação da elite portuguesa na colônia, fornecendo-lhes uma formação predominantemente clássica voltada para o estudo da filosofia e da teologia. (DIAS, 2012, p.24-25).

A historiadora Otaíza de Oliveira Romanelli (1986) no seu livro *História da Educação no Brasil (1930/1973)* traz uma perspectiva marxista para esse campo que contém limites evidentes para compreendermos a experiência da população negra na educação. Em seu livro, a autora coloca a análise da estrutura socioeconômica como a única chave de leitura dos processos educacionais que acontecem no período da colônia.

Ela afirma que as missões jesuíticas se instalaram no Brasil para catequizar os índios e que, além disso, formularam um sistema de ensino abrangente (ROMANELLI, 1986). No entanto, em sua obra a autora não menciona as lutas e as revoltas negras nesse período histórico. Além disso, em toda a sua narrativa sobre o período colonial os termos negro e

“escravo” se equiparam sem que haja uma debate crítico a esse respeito - como bem apontou Marcus Vinícius Fonseca (2016) no capítulo anterior ao abordar a corrente marxista da história da educação. Apesar de tudo isso, Romanelli traz uma descrição detalhada do sistema de ensino que os Jesuítas construíram:

(...) os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados. (ROMANELLI, 1986, p.35)

Essa dinâmica de ensino é importante de ser mencionada, pois ela marcou a lógica do sistema educacional do Brasil durante muitos anos. Além disso, este ensino deixou marcas que depois foram combatidas em outros projetos educacionais e que não foram completamente superadas, como por exemplo, o caráter de uma formação clássica voltada para a erudição de alguns poucos membros da elite e centrado no estudo da filosofia e da teologia. Até hoje setores da elite brasileira enviam alguns de seus representantes para estudar na Europa, o que na lógica colonialista que ainda permanece presente em nosso país, faz com que estes alunos adquiram um grande status e uma suposta distinção entre eles e as pessoas que estudaram e se formaram aqui no Brasil.

No que tange à educação dos africanos e indígenas do período, Fábio Eduardo Cressoni (2016) no artigo *Missão, ensino e escravidão: pedagogia jesuítica nas obras de Jorge Benci e Antonil* nos ajuda a pensar qual era o sentido de educação destinado a estes povos dentro da sociedade colonial. O autor adentra no discurso de alguns Jesuítas e aponta as preocupações deles em formar o que consideravam como “bons senhores” e “bons escravizados”:

(...) Antonil [um padre jesuíta] se empenha em apresentar a maneira pela qual os escravos deveriam ser tratados nos engenhos. Segundo o jesuíta, os **negros necessitavam entender que todo feitor-mor “tem muito poder para lhes mandar e para os repreender e castigar quando for necessário”** (1982, p. 83). **Castigos físicos, no entendimento desse padre, eram necessários.** Não poderiam ocorrer em excesso, advertia ele. Entretanto, dispensá-los era impossível. As punições, no caso, eram adotadas no sentido de penitenciar individualmente o sujeito que abandonava a ordem pré-estabelecida. Castigava-se, pois, para corrigir e reconduzir o indivíduo em direção a sua posição social no estamento definido pelos portugueses. (CRESSONI, 2016, p. 82). [grifos meus].

As prescrições dos padres de como deveriam se portar os senhores e os escravizados, apontavam para uma perspectiva de adequação à lógica escravista a partir de um ordenamento cristão. Porém, os senhores de engenho dificilmente dispensavam os “cuidados” indicados pelos Jesuítas para com o corpo dos escravizados e a salvação de suas almas. O historiador indica ainda que na perspectiva de educação da sociedade colonial para o povo africano a:

(...) aculturação e educação caminhavam juntas na proposição de uma nova aprendizagem social. Os contatos estabelecidos entre os jesuítas e os negros abririam espaço para uma aprendizagem social em que prevalecia a visão e ação pedagógica do colonizador. (CRESSONI, 2016, p. 91).

Assim, quando se educava os africanos e indígenas, era no sentido de aculturá-los, inseri-los violentamente nas engrenagens da sociedade colonial e submetê-los à fé cristã e à cultura europeia. Por isso, é importante que entendamos que para nós negros não basta que tenhamos apenas acesso à educação, mas é preciso entender que tipo de educação é essa e com quais objetivos ela nos está sendo destinada.

Em um sentido parecido, o educador negro estadunidense Carter G. Woodson discute os efeitos de uma educação forçosamente enviesada das pessoas negras no seu livro *A deseducação do negro* (2018), publicado originalmente em 1933. As reflexões de Woodson são de uma complexidade e um refinamento admiráveis, pois a *deseducação do negro* à qual ele se refere é bastante profunda. Ele não fala somente dos problemas que pessoas negras que não foram educadas e que não tiveram acesso ao ensino enfrentaram, mas nos alerta, sobretudo, aos efeitos deletérios de uma (des)educação das pessoas negras que foram “altamente” educadas por um sistema de ensino branco e racista. Em suas palavras:

Quando você determina o que um homem deve pensar, você não precisa se preocupar com o que ele fará. Se você faz um homem sentir que ele é inferior, você não precisa obrigá-lo a aceitar um status inferior, pois ele mesmo o buscará. Se você faz um homem pensar que ele é justamente um pária, você não precisa mandá-lo para a porta dos fundos. Ele irá sem ser mandado; e se não houver porta dos fundos, sua própria natureza exigirá uma (WOODSON, 2018, p.89).

Esse sentido de educação para a aculturação de negros e indígenas - que desde o ponto de partida já nos coloca como inferiores - vai se manter no país durante o período colonial e na sua passagem para a república e a chamada abolição da escravidão.

De forma semelhante, a intelectual e educadora negra Vanda Machado no seu livro *Ilê Axé: Vivências e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá* (2002) nos diz que:

(...) os colonizadores tudo fizeram para que o negro perdesse sua identidade: pais foram separados dos filhos; (os negros de sua cultura); povos de língua, cultura e religião diferentes foram misturados para evitar a comunicação. Assim, o senhor pensava afastar qualquer indicio de rebelião. A mistura de negros de etnias diferentes por certo dificultaria tal consequência. Nessa condição de “coisa” o escravo não mais executava a sua própria vontade, e sim a vontade do senhor. Para tanto não faltaram os castigos físicos, que tinham como finalidade apagar de sua memória a condição de homens livres e subordiná-los à aceitação de si mesmos como seres inferiores (MACHADO, 2002, p. 58).

Há uma tentativa de apagamento das identidades negras neste país através das práticas educacionais eurocêntricas desde o início da colonização.

No entanto, a população negra também discutiu sentidos próprios para a sua educação e desenvolveu práticas autônomas para si própria. É o caso da escritora e professora negra Maria Firmina dos Reis, que escreveu o romance abolicionista inaugural da literatura Afro-brasileira *Úrsula* (1859), no qual ela constrói personagens negras e negros densos e complexos, fugindo da imagem rasa de escravizados sem emoções e autonomia presente hegemonicamente na literatura brasileira. Além dessa obra mais reconhecida, Maria Firmina dos Reis publicou o romance *Gupeva* (1861) e o conto *A Escrava* (1887), além de alguns poemas em antologias do período. Destacamos a sua atividade enquanto professora que exerceu tanto no cargo público onde ensinou primeiras letras na cidade de Guimarães no Maranhão, quanto na escola que ela mesma criou e que era gratuita e mista - contendo estudantes homens e mulheres – o que consistia em uma aposta inovadora para a época (MENDES, 2014; MACHADO, 2019).

Caso similar ao protagonizado por Maria Firmina dos Reis é a iniciativa do professor Pretextato dos Passos e Silva que também construiu uma escola, só que no Rio de Janeiro durante os anos de 1853 e 1873. A escola era voltada diretamente para a população negra, pois surgiu como uma resposta a um pedido de um grupo de pais que percebia a exclusão de seus filhos do acesso à educação e que acreditava que eles seriam melhores educados por Pretextato. Pelo fato de ele ser negro e estar disposto a educar as crianças sem as violências e coações do racismo. Nas palavras da historiadora Adriana Maria Paulo da Silva em seu artigo *A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: Questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista*, a escola do professor:

Tratou-se de uma escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia de Sacramento), destinada a atender meninos “pretos e pardos” – cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria –, criada em 1853 por um certo professor que se autodesignou “preto” e

requereu, em 1856, ao então Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (Eusébio de Queirós) algumas concessões para a continuidade do funcionamento da mesma (SILVA, 2016, p.143).

Ainda segundo a autora, é interessante que Pretextato tenha conseguido as concessões que requereu junto à corte, pois isso aconteceu pouquíssimas vezes com outros professores que fizeram pedidos semelhantes. Mais interessante ainda é a postura dele de, ao fundamentar o seu pedido, estabelecer uma crítica ao racismo nas escolas da própria Corte. Segundo ele:

[...] Diz Pretextato dos Passos e Silva, que tendo sido convocado por diferentes pais de famílias para que o suplicante abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, admitindo seus filhos da cor preta, e parda; visto que em algumas escolas ou colégios, os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombriem com os da cor preta, e bastante se extimulhão; por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, e alguns destes que admitem, na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos; o que não acontece na aula escola do suplicante, por este ser também preto. (SILVA, 2016, p.146).

A autora traz ainda uma análise importante sobre uma possível chave de leitura da experiência da escola do professor Pretextato Silva. Segundo ela, o Decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854 obrigava às famílias a ensinar as primeiras letras a todos os meninos maiores de sete anos. Ao mesmo tempo, criava interdições ao ingresso de crianças negras nas escolas públicas, já que no artigo 69 da referida lei, estava explícito que não seriam admitidas crianças que não fossem livres, que fossem portadoras de doenças contagiosas e que não estivessem vacinadas. O que restringia a grande maioria da população preta e parda daquele momento (SILVA, 2016).

Dessa maneira, a escola do Professor Pretextato além de uma inspiração de auto-organização e de autonomia para a população negra atualmente, pode ter sido uma estratégia política importante de subverter a interdição colocada ao acesso de uma educação das crianças negras de sua época. Além disso, a importância dada por Pretextato dos Passos e Silva e os familiares que realizaram o abaixo assinado a uma condição de ensino que leve em consideração o racismo presente nas escolas e os efeitos emocionais que ele representava para os estudantes são pistas preciosas para seguirmos.

A importância da educação também é ressaltada por intelectuais negros fundamentais na luta pela abolição como José do Patrocínio, André Rebouças e Manoel Querino que se dedicaram à docência e atrelaram o ensino às suas participações nos movimentos abolicionistas. Em seus textos nos jornais abolicionistas defendiam amplamente uma educação emancipadora para a população negra como saída necessária ao processo de

escravização. Como pode ser visto no artigo de Alessandra Schueler onde ela menciona estes aspectos na trajetória e na obra de André Rebouças:

Na obra *Agricultura Nacional Estudos Econômicos: propaganda abolicionista e democrática* há a defesa explícita da ideia de que o progresso do país só seria possível com um pesado investimento em instrução pública, teórica e prática, a fim de estimular o trabalho, o cultivo da terra, aperfeiçoar o trabalhador nacional, visando também o seu próprio bem-estar (SCHUELER, 2016, p.198).

O projeto abolicionista de André Rebouças passava por uma efetiva valorização da população negra junto a uma reforma agrária que pudesse dar possibilidades para que os recém-libertos e as demais pessoas negras tivessem condições reais de realmente construir uma vida digna para elas. Manoel Querino também estava preocupado com a construção de uma verdadeira abolição e entendia que a educação tinha um papel central nisso:

Em sua luta pela educação, defendeu a democratização do ensino, afirmando ser dever do Estado a sua oferta às classes populares. Indignou-se contra a exploração do ensino pelos colégios e cursos privados, inacessíveis aos trabalhadores, crianças e jovens pobres. Em seus artigos e livros, denunciou o alto índice de analfabetismo em que o país estava mergulhado, sempre alertando para o desinteresse do Estado em investir na instrução pública (SCHUELER, 2016, p.208).

O professor, pesquisador e escritor negro Muniz Sodré em seu livro *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes* também nos fala da preocupação de intelectuais negros e do movimento abolicionista como um todo com a educação. Segundo ele:

Os intelectuais abolicionistas eram educadores coletivos (“macropedagogos”, que se dirigiam não ao indivíduo-criança, mas à nação-infante), [...] e, por isso, podiam ser implicitamente reconhecidos como “instrutores públicos” ou indicadores da necessidade histórica de se mudar toda uma estrutura anacrônica. (SODRÉ, 2012, p.125).

Dessa forma, é incorreto dizer na história da educação do Brasil que a população negra se igualou única e exclusivamente à condição de escravização, que não teve acesso à educação e não propôs e contribuiu em nada para esse campo. Mesmo sobre o regime escravocrata, as resistências negras foram múltiplas e variadas, seja na construção dos quilombos e manutenção deles, seja nas iniciativas de pessoas negras livres que atuaram diretamente para construir uma educação sem coação para o seu próprio povo, além de lutar pela abolição da escravidão.

### 2.2.1 - A busca por uma psicologia colonialista nas práticas jesuíticas. A quem interessa este saber?

O livro *História da Psicologia: Rumos e percursos* (2007), organizado por Ana Maria Jacó Vilela, Arthur Arruda Leal Ferreira e Francisco Teixeira Portugal, tem se constituído como uma referência na História da Psicologia no Brasil. Apesar do relativo pouco tempo que se passou desde a sua publicação, já conta com uma segunda edição e o livro é referência não só nas disciplinas específicas do campo da História da Psicologia, como também conta como bibliografia básica em processos de seleção para mestrado e doutorado de universidades importantes do país, como é o caso do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Não é nosso objetivo fazer uma análise profunda do conjunto do livro e de cada um de seus trinta e três capítulos. Interessa-nos, sobretudo, entender como o período que estamos discutindo, o colonial, é apresentado pelos autores. Na apresentação, os organizadores do livro mencionam que a discussão apresentada na parte I intitulada “*O nascimento da psicologia*” traz “algo inexistente em livros do gênero – as ideias psicológicas que floresceram no Brasil colônia” (JACÓ-VILELA; FERREIRA; PORTUGAL, 2007. p.11). No entanto, a professora e pesquisadora negra Luiza Rodrigues de Oliveira e o professor e pesquisador negro Abrahão de Oliveira Santos (2021, p.251), ao mencionarem o mesmo livro nos alertam que: “considerando os temas presentes e ausentes, não é difícil perceber que a ciência psicológica cresceu sem considerar os povos negros e indígenas como sujeitos históricos”. Como entender essa diferença?

A discussão referida pelos organizadores está presente no capítulo de Marina Massimi intitulado *Ideias psicológicas na cultura luso-brasileira, do século XVI ao século XVII*. Pelo título, podemos perceber que o foco da discussão da autora está na cultura portuguesa, deixando de lado as mais variadas culturas indígenas e africanas presentes naquele momento no país. Mas como ela busca fundamentar essa discussão?

Assim, vamos nos deter neste capítulo em uma vertente historiográfica que se denomina história das ideias psicológicas e que se refere ao estudo da elaboração dos conhecimentos psicológicos ao longo do tempo nas diferentes culturas. Indica-se com este nome a reconstrução de conhecimentos e práticas psicológicas presentes no contexto de culturas e sociedades específicas, expressivos das diversas “visões de mundo” que as caracterizam.

(...) Evidenciaremos a seguir alguns tópicos da produção cultural brasileira do período entre o século XVI e o início do século XIX que podemos reconhecer como

significativos para a história dos conhecimentos psicológicos na cultura ocidental (MASSIMI, 2007, p. 75).

Segundo a autora, a psicologia no Brasil foi sendo formulada na cultura portuguesa em específico e na cultura ocidental em geral, a partir de determinadas “visões de mundo” que caracterizam essa sociedade. Mas se a vertente historiográfica a qual ela se detém estuda a elaboração dos conhecimentos psicológicos nas diversas culturas, porque ela escolheu somente a cultura ocidental para estudar num país que aglutina muitas outras culturas africanas e indígenas? Esses povos não seriam aptos a formular práticas de cuidado para si? Não teríamos nada a aprender com eles? A autora não justifica essa escolha e segue sua argumentação como se ela fosse a única possível.

O eurocentrismo presente na argumentação de Massimi está desde o momento em que ela busca as “visões de mundo” presentes nas culturas, pois a autora nigeriana Oyèrónkẹ Oyèwùmí nos alerta que é eurocêntrico buscar a “cosmovisão” em povos que não tem a visão como o sentido primordial. Segundo ela:

O termo ‘cosmovisão’, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo ‘cosmopercepção’ é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais (OYÈWÙMÍ, 2007, p.3).

Além disso, a autora menciona que no mundo ocidental a visão tem um papel importante para o funcionamento de opressões como as presentes no que tange à sexualidade, à cor da pele e ao tamanho dos crânios. Ainda segundo ela, “O olhar é um convite para diferenciar” (OYÈWÙMÍ, 2007, p.3). Seguindo a orientação da autora, nesta tese utilizo o termo “cosmovisão” quando estiver me referindo à maneira ocidental de descrever seus próprios sentidos culturais, e lanço mão do termo “cosmopercepção” quando descrever povos que privilegiam outros sentidos que não só o visual, ou até uma combinação de mais de um sentido na sua maneira de experimentar o mundo.

No entanto, Massimi não está preocupada com estas diferenciações, já que se preocupa exclusivamente com a cosmovisão portuguesa e ocidental. Seguimos para compreender o que a autora entende como um dos nascimentos da psicologia no Brasil:

A proveniência portuguesa ou hispânica de grande parte dos jesuítas que após 1549 chegaram ao Brasil e o fato de sua formação espiritual e intelectual ser realizada no Colégio das Artes de Coimbra, que fora um dos focos do referido movimento filosófico, reforçam ainda mais a significação do *papel cultural que os jesuítas*



*assumiram no Brasil: o de serem portadores e transmissores da tradição medieval e renascentista da Europa no contexto da colônia além-mar, sendo que propiciaram e em parte se encarregaram de realizar o enxerto das ideias, sonhos e decepções, riquezas e contradições do Velho Mundo no terreno fértil, virgem e desconhecido do Mundo Novo, onde irão estabelecer sua morada (MASSIMI, 2007, p.76). [grifos meus].*

A romantização da invasão das terras indígenas e dos massacres inerentes a ela que a autora faz ao dizer que o “Mundo Novo” era um “terreno fértil, virgem e desconhecido”, já seria o suficiente para entendermos de onde parte a centralidade de sua análise. Fértil, virgem e desconhecido para quem? Ela ressalta ainda o papel cultural que os jesuítas tiveram ao fazer o “enxerto” da “tradição medieval” no “além-mar”. O que ela quer dizer com “realizar o enxerto”? Será que ela compreende toda a violência indissociável deste processo? Ou a entende como algo natural e necessário? Marina Massimi nos dá sinais de que a sua perspectiva tem um lado definido, ao não só trazer a perspectiva portuguesa como a única deste momento histórico, bem como assumi-la acriticamente.

A autora argumenta que as práticas jesuítas seriam chamadas por nós hoje de pedagógicas e psicológicas, pois há uma “preocupação toda moderna para com o cuidado de si mesmo” (2007, p.76). Além disso, ela percebe ao analisar os textos de alguns Jesuítas, a “descrição e a definição conceptual de emoções tais como o medo, o amor, a tristeza, na época chamada de *paixões*” (2007, p.77). Segundo ela, os jesuítas teriam - a partir de suas formações em Coimbra - influências marcadas por Aristóteles, Santo Tomás, pelo Humanismo e pela Renascença.

Dando destaque aos sermões de Antônio Vieira, que dizia que os pregadores eram “médicos das almas”, ela nos diz que: “Para Vieira e para os outros pregadores do período colonial, o estudo dos fenômenos psicológicos situa-se no plano de um conhecimento de si mesmo *instrumental à conversão religiosa* e ao comportamento virtuoso.” (MASSIMI, 2007, p.78). [grifo meu]. Os saberes psicológicos serviriam então para a conversão e evangelização dos indígenas. A autora não menciona em nenhum momento os povos africanos, nem a escravidão que eles sofreram perpetrada também pelos próprios jesuítas. Os ensinamentos que os Jesuítas se esforçaram para passar para os portugueses de como castigar e melhor controlar seus escravizados, também não são mencionados pela autora.

Retomo aqui o questionamento feito anteriormente: já que a formulação do nascimento do saber psicológico é alvo de controvérsias e de marcações diversas, por que estabelecer como marco uma prática como essa? O que se pretende com isso? Supondo que mesmo que se encontrem motivos suficientes para essa marcação, por que não fazer isso

criticamente, levando em consideração discussões tão basilares, como o questionamento da narrativa estereotipada do “descobrimento” do Brasil? Se ela pode assumir que a psicologia teve o seu nascimento no Brasil a partir das práticas dos jesuítas, como não pensar criticamente toda a violência brutal imbuída nesse processo? A quem queremos que essas práticas atendam? A autora concorda com o genocídio, a evangelização de indígenas e o apagamento de africanos nesse país? Ou assente com a violência dos colonizadores e a reforça?

Entendemos que a busca do nascimento da psicologia no Brasil nas práticas jesuíticas, tal como feito pela autora, serve a uma tentativa de subsidiar uma psicologia colonialista. Qual benefício nós negros poderíamos ter com uma psicologia que nega a nossa humanidade e que seria iniciada por quem não só fundamentou nossa escravização, como também foi agente ativo dela? Ou que benefício os indígenas poderiam ter ao serem invadidos e massacrados pelos portugueses e os poucos que sobreviverem sofrerem a imposição da evangelização?

No tópico seguinte, damos continuidade à nossa compreensão racializada da história das práticas educacionais e a sua relação com os saberes psicológicos. No entanto, buscamos sair da disputa admitida hegemonicamente na história da educação do embate entre Jesuítas e cientistas, entre fé e ciência, “tradição” e “progresso”.

Veremos que para a população negra e indígena o que ocorre neste período é o refinamento das práticas educacionais colonialistas e assimilacionistas e um fortalecimento e naturalização do modo de ser europeu enquanto universal e aplicável a todos os outros povos. Assim, estes modelos educacionais continuam propiciando a construção de identidades negras marcadas pela falta com relação ao ideal europeu que esses projetos visavam estabelecer no país.

### **2.3 - A (des)educação dos negros no pós-abolição e as práticas eugênicas**

A abolição da escravatura no Brasil ocorreu após muitas lutas e revoltas de escravizados e de negros livres. Nos movimentos abolicionistas como vimos no tópico anterior, militantes e escritores como José do Patrocínio, André Rebouças e Manoel Querino, entre outros, se dedicaram à educação e entenderam a importância que ela teria para uma efetiva emancipação do povo negro.

No entanto, o projeto que foi construído pelo estado e a maioria dos intelectuais da elite brasileira, foi o das políticas imigratórias de europeus para o embranquecimento da

população. Dessa forma, educar as massas negras, maioria avassaladora da população naquele momento, não fazia sentido. O que estava reservado para eles era, sim, o extermínio. Como nos diz Muniz Sodré (2012), no Segundo Império os Jesuítas são readmitidos no Brasil e as suas práticas pedagógicas que perduraram no país durante dois séculos vão se misturar ao “ideário cientificista do positivismo comteano” (SODRÉ, 2012, p.124). Essa mistura de referências cristãs e pretensamente científicas vão confluir na política de embranquecimento da nação e da população brasileira.

No livro *Onda Negra, Medo Branco*, Célia Azevedo (1987) registra o processo de constituição dessas políticas na capitania de São Paulo em particular e no país como um todo no geral. Ela acompanha detalhadamente como as elites brancas e os intelectuais foram construindo a política de imigração de europeus, subsidiada pelo estado, com um objetivo explícito de europeizar a população e se defender do medo que tinham da “onda negra” que se revoltava cada vez mais no país. É verdade que esse processo não foi uniforme e sem disputas entre esta elite, mas o projeto imigrantista e o embranquecimento da população a ele associado saiu vitorioso nessa disputa. Em suas palavras:

As posições explicitavam-se em torno de duas tendências: havia deputados que se posicionavam claramente pelo aproveitamento do próprio potencial nacional de força de trabalho (ex-escravos, nacionais em geral), enquanto outros tendiam para soluções imigrantistas, ou seja, a substituição do negro pelo imigrante. Outros ainda tendiam ora para um, ora para outro posicionamento, por vezes procurando conciliar ambos num mesmo projeto de constituição do mercado de trabalho livre regulamentado pelo Estado.

No início da década de 1880, porém, esta ambiguidade nas posturas relativas à questão da mão-de-obra desaparece como que num passe de mágica e os deputados, em sua maioria, expressam uma clara tendência imigrantista. [...] É neste momento que o tema do negro livre começa a ser deixado de lado, pois doravante quase todas as atenções estavam concentradas na questão do imigrante e que tipo de incentivos deviam lhe ser destinados (AZEVEDO, 1987, p.109).

Ricardo Benedicto nos mostra em sua tese que os modelos educacionais deste momento foram construídos em concomitância com esse projeto de embranquecimento, seja ele com bases explicitamente eugênicas, seja a partir da recusa em admitir como relevantes os saberes e as tradições africanas e indígenas na educação como um todo.

Os modelos educacionais construídos pelos intelectuais desta “elite” e perpetrados pelo estado brasileiro visavam a transformação do país em uma “nação civilizada”, quer dizer, branca e europeizada. É o caso do modelo educacional proposto por Rui Barbosa em seus *Pareceres*, onde ele não faz uma menção sequer à contribuição dos negros ou dos indígenas à educação e, em um discurso marcadamente universalista, coloca as tradições

européias (mais precisamente as advindas da Grécia) como modelo que a educação no Brasil deveria seguir (BENEDICTO, 2014).

José Veríssimo foi outro autor das elites brancas do pós-abolição a propor um modelo educacional que pudesse contribuir para que a república brasileira pudesse se tornar “civilizada”. Em seu livro *A Educação Nacional* (considerado até hoje um clássico), ele é explícito quanto ao desprezo que sentia pelos negros. Para ele, eles eram *desgraçados, maus, atrozes, pitorescos, bárbaros, estúpidos e ferozes* (VERÍSSIMO, 1889, p.10-11 *apud* BENEDICTO, 2014, p.115). O ódio aos africanos se estende também aos indígenas, pois para Veríssimo, o Brasil era fruto de três raças, sendo os portugueses civilizados e as outras duas raças selvagens que deveriam ser assimiladas pela raça superior. E é exatamente isso que o seu projeto educacional para o Brasil advogava, uma educação que levaria a nação ao progresso através da assimilação forçada dos africanos e indígenas à civilização ocidental e ao embranquecimento.

Ricardo Matheus Benedicto a partir de uma análise dos discursos da imprensa negra neste momento nos mostra o quanto a população negra esteve ativa na resistência a estes modelos educacionais excludentes e assimiladores:

(...) estes não demandavam branqueamento, imigração, mestiçagem eugênica, racismo exaltação da “raça superior”, negação da herança cultural africana. Ao contrário, falavam de república, democracia, colaboração entre raças, contra a discriminação racial, de educação e valorização dos afro-brasileiros e suas tradições. Se as elites brasileiras do período não tivessem sido corrompidas moral e intelectualmente pelo eurocentrismo e o racismo teriam a sensibilidade de ouvir e debater estas demandas, o que redundaria em outro projeto de nação, certamente mais republicano e democrático. Dito de outro modo, o projeto de Rui Barbosa, José Veríssimo, João Batista de Lacerda, Silvio Romero, Nina Rodrigues, Afrânio Peixoto, Joaquim Nabuco nunca foi um projeto que representasse os interesses da nação brasileira. Ao contrário, foi um projeto excludente e violento de uma elite europeizada que continuou avessa e ignorante à história e cultura africana e afro-brasileira e, desse modo, resolveu exterminá-la do cenário nacional. (BENEDICTO, 2014, p.144).

Dessa forma, o que se segue ao cenário do pós-abolição é a recepção do discurso da eugenia no Brasil. A elite brasileira celebrou a chegada destes discursos e rapidamente os adaptou para o fortalecimento, agora “cientificamente” embasado, das políticas imigratórias de embranquecimento da população e o consequente projeto de extermínio de negros e indígenas.

O historiador porto-riquenho Jerry Dávila, no seu livro *Diploma de Brancura: Política social e racial no Brasil – 1917-1945* nos traz uma definição de eugenia:

A eugenia foi uma tentativa científica de “aperfeiçoar” a população humana por meio do aprimoramento de traços hereditários – noção popular por toda a Europa e Américas no período entreguerras. Os cientistas voltaram-se para a eugenia como uma ciência de ampla abrangência, que combinava diferentes teorias sobre raça, hereditariedade, cultura e influência do meio ambiente em práticas e receitas que visavam geralmente a “melhorar” uma população nacional. Uma eugenia “pesada” baseada na remoção do acervo reprodutivo de indivíduos que possuíam traços indesejados por meio da esterilização ou do genocídio foi praticada em diversos graus em países como a Alemanha nazista, a Grã-Bretanha e os Estados Unidos. Grande parte da América Latina e algumas partes da Europa adotaram uma eugenia “leve”, que sustentava que o cuidado pré e neonatal, a saúde e a higiene públicas, além de uma preocupação com a psicologia, a cultura geral e a forma física melhorariam gradualmente a adequação eugênica de uma população (DÁVILA, 2006, p.31).

Embora utilize a definição do historiador do que foi a eugenia, discordo da distinção feita por ele (e por grande parte dos intelectuais que estudam o tema) entre uma eugenia “pesada” (ou “negativa”) e uma eugenia “leve” (ou “positiva”) e da alocação do Brasil entre aqueles países em que a eugenia se deu de forma “leve”. Essa discordância dessa visão comum sobre o tema também é apresentada por Ricardo Matheus Benedicto:

A opção de analisar a eugenia apenas do ponto de vista da coerência ou não de suas ideias e/ou do seu estatuto científico e não do ponto de vista ético nos indica o *lugar* de onde os intelectuais – que partilham da distinção entre eugenia negativa e positiva – produzem este tipo de conhecimento. Ou dito de modo mais explícito: que diferença pode haver para um afro-brasileiro ser vítima da eugenia negativa ou positiva? (BENEDICTO, 2016, p.153).

Abdias do Nascimento em *O Genocídio do Negro Brasileiro* (2014) nos mostra de forma assertiva que essa ideia de uma maior “leveza” do racismo no Brasil serve como uma forma de mascarar o gritante genocídio que vivemos ainda hoje, sem deixar de mencionar o genocídio que também acomete os povos indígenas neste contexto. Em nossa perspectiva, a ideia de uma eugenia “leve” no Brasil serviu como mais uma forma de deslocar a atenção das abissais desigualdades raciais do país, tornando-as ainda mais eficazes.

O movimento eugênico no Brasil se deu a partir de várias sociedades ditas científicas e de congressos e encontros acadêmicos, onde intelectuais como Belisário Penna, Octavio Domingues, Edgar Roquette-Pinto, Monteiro Lobato, Fernando de Azevedo e etc., formavam um *lobby* que discutia e influenciava diretamente a criação e aplicação de políticas públicas principalmente no campo da saúde e da educação. Essas políticas tinham como pressuposto a ideia da superioridade branca europeia e a esperança de “curar” o povo brasileiro (BENEDICTO, 2014; DÁVILA, 2006).

Concomitantemente a este cenário as reformas educacionais da Escola Nova começam a ser desenvolvidas com influências da eugenia. É o que nos demonstra Benedicto (2014) ao analisar a obra de Fernando de Azevedo, membro da Sociedade Eugênica de São Paulo, onde fica explícita a adesão do educador à ideia da superioridade da raça branca sobre as raças indígena e negra, a sua adesão à política de branqueamento e a ideia de que as ações eugênicas e higiênicas poderiam “curar” o “doente” e “degenerado” “povo brasileiro”.

Benedicto (2014) analisa também a obra de Anísio Teixeira, que apesar do silêncio sobre a eugenia em seus livros, defendeu um modelo educacional eurocêntrico que não valorizava os saberes africanos e indígenas. O educador é comumente reconhecido por valorizar ideais democráticos<sup>13</sup> em suas propostas para a educação, mas a democracia a qual ele se refere é construída em bases racistas e sustentada pela política de extermínio de negros e indígenas. É o que fica evidente no seu texto *Educação e Identidade Nacional* de 1952:

O Brasil tem uma cultura, sob certos aspectos, viva, e sob outros, em processo de esclerose e atrofia. Por um lado pertence à grande espécie cristã ocidental de cultura, por outro prende-se às culturas primitivas da África e da América pré-colombiana. Estas três culturas se amalgamaram, mas não se assimilaram completamente. E certa unidade excessiva que por vezes, parece possuir, provém do caráter elementar das culturas primitivas que contribuíram para a sua formação e do isolamento cultural em que vivemos por mais de três séculos, durante a colônia (TEIXEIRA, 1976, p.326 *apud* BENEDICTO, 2014, p.184).

Benedicto (2014) ressalta ainda a relação profunda que ele estabelecia com eugenistas como o próprio Fernando Azevedo e com Monteiro Lobato. Relações que ele alimentava publicamente e exaltava com constantes elogios, como o de que Monteiro Lobato representava “a mais densa vigorosa encarnação do espírito brasileiro, em nosso tempo” (TEIXEIRA, 1976, p.9 *apud* BENEDICTO, 2014, p. 173). Que encarnação é essa a qual Anísio Teixeira se refere? A ser abertamente favorável à Ku Klux Klan nos Estados Unidos, ao linchamento de negros e ao genocídio do povo negro no Brasil?

Apesar do aparente silêncio de Anísio Teixeira sobre um debate tão presente em seu tempo e na reflexão de seus pares, ele deixa escapar aqui e ali que o seu ideal democrático está assentado no racismo. O educador chama “a política do extermínio dos afro-brasileiros

---

<sup>13</sup>A esse respeito, Jerry Dávila nos diz que: “Embora o conflito entre os reformadores progressistas e os católicos fosse pesado, o auge do autoritarismo reacionário fez pouco para alterar as políticas educacionais de caráter racial aplicadas nas administrações anteriores. Ao contrário, os educadores militares do Estado Novo continuaram e expandiram os programas e práticas que lidavam mais diretamente com a raça. O período do Estado Novo mostra que, apesar das divisões políticas que emergiram na política nacional brasileira depois de 1930 e continuam até o presente, um consenso acrítico sobre os significados de raça e degeneração, com as receitas para tratar essa degeneração permaneceu intacto” (DÁVILA, 2006, p.36).

de um esforço revolucionário e renovador de integração dos descendentes dos africanos, porque estes, por meio da magia branca da elite e junto com ela, estariam formando um povo democratizado, fraterno e livre” (BENEDICTO, 2014, p.188).

Jerry Dávila (2006) estudou as reformas educacionais desse período feitas na capital do país, o Rio de Janeiro. A cidade tinha o maior sistema escolar do Brasil e os reformadores da educação a viam como uma vitrine para que outros estados incorporassem reformas e expansões parecidas. Além disso, as reformas na capital serviram como laboratório para o desenvolvimento das teorias e práticas eugênicas. O próprio Anísio Teixeira coordenou a construção desta reforma:

Na época em que Anísio Teixeira foi nomeado diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal, em 1931, a coalizão de cientistas, médicos e cientistas sociais era plenamente devotada ao nacionalismo eugênico. Eles concordavam que a degeneração era adquirida por meio da falta de cultura, saúde e ambiente, assim como que a educação e a saúde públicas poderiam revertê-la. Não obstante, o desafio de mapear especificamente em que medida os fatores cultural e ambiental criavam degeneração era algo ainda a ser enfrentado. Teixeira assumiu esse desafio e transformou o sistema escolar do Rio em um laboratório que atraiu os principais eugenistas da nação. Educadores como Roquette Pinto, Arthur Ramos, Lourenço Filho e Afrânio Peixoto foram atraídos para o sistema escolar do Rio a fim de pesquisar a degeneração, desenvolver programas de saúde e educação para tratá-la e aplicar esses programas nas escolas da cidade (DÁVILA, 2006, p.67).

Desta forma, fica mais do que evidente o quanto o movimento escolanovista foi marcado pela eugenia e o quanto isso influenciou a construção de políticas públicas na área da educação. Mais do que a simples exclusão da população negra da escola, o que se deu nestas reformas e expansões dos sistemas escolares foi uma inclusão para que essa população fosse ativamente higienizada, apagada de si própria, limpada da “degeneração” que os reformadores e o Estado entendiam que eram inerentes à sua raça:

Os dirigentes da educação pública no Brasil na primeira metade do século XX não impediram alunos de cor de frequentarem suas escolas. Ao contrário, entre 1917 e 1945, eles se empenharam em uma série de expansões do sistema escolar e em projetos de reforma que visavam a tornar as escolas públicas acessíveis aos brasileiros pobres e não brancos que, na virada do século, eram em sua ampla maioria, excluídos da escola. Esses educadores buscavam “aperfeiçoar a raça” – criar uma “raça brasileira” saudável, culturalmente europeia, em forma física e nacionalista. As elites brasileiras da primeira metade do século XX tendiam a acreditar que os pobres e não brancos eram, em sua grande maioria, degenerados. Definindo esse estado de degeneração em termos médicos, científicos e científico-sociais, eles chamaram para si próprios o poder de remediá-lo e assumiram para si a questão da educação pública. Definiram as escolas como clínicas em que os males nacionais associados à mistura de raças poderiam ser curados. (DÁVILA, 2006, p. 21-22).

A história da educação das pessoas negras pelo Estado é uma história de um assassinato silencioso, cruel e eficaz destas próprias pessoas. Assassinato de sua própria autoestima e senso de auto-valorização, da possibilidade de emancipação e de se ter aprendizados genuínos e significativos para a sua própria vida por meio da educação instituída.

O que se buscou produzir foi um aniquilamento das identidades negras do país em prol de uma “cura” da degeneração que ela representava para as elites brancas. Como conceber um projeto de educação que tem como objetivo exterminar a população que teoricamente está sendo atendida pelo próprio projeto?

A relação que o Estado brasileiro e as elites que o comandavam até o momento que estamos discutindo tiveram com a educação da população negra é perversa, cruel e melindrosa. Chama a atenção o quanto toda essa violência é exercida em nome de um suposto cuidado – os jesuítas se diziam “médicos das almas”, os eugenistas defendiam que as escolas seriam como clínicas e hospitais que “curariam” a população brasileira da “degeneração”.

Ao entender esse período de construção da estrutura educacional do país e os seus efeitos até os dias atuais, penso nas falas que ouvi durante toda a minha vida, de que eu tinha que estudar para “ser alguém na vida” ou que a educação seria por si só uma dádiva que iria “me salvar”. O quanto essas falas não estão impregnadas de eugenia? Ser alguém na vida é embranquecer? Do que precisamente está se falando quando se diz que a educação “salva” as pessoas negras?

Jerry Dávila nos alerta sobre as permanências das práticas eugenistas na escola dos dias atuais. Para isso podemos pensar na imagem das:

(...) ondas da reforma educacional e na maré crescente da educação pública formando um mar cuja superfície oculta os recifes de valores sociais e práticas racializadas. Esses recifes de valores sociais formaram-se durante um longo período de tempo e, embora invisíveis da superfície, permaneceram firmemente no lugar e moldaram as correntes de políticas que os cercam (DÁVILA, 2006, p.40).

A população negra brasileira, no entanto, esteve ativa durante este período e apresentou outras propostas para a nação como um todo e também para a educação do país. A imprensa negra foi ganhando um destaque especial com jornais como o *Clarim D’Alvorada*, *O Bandeirante*, *O Getulino*, *O Alfinete*, *O Kosmos*, que dentre outras experiências, culminaram na criação da *Frente Negra Brasileira* (FNB). A Frente foi um dos mais importantes movimentos negros na história do Brasil e marcou o nosso país. Atuou em



diversas direções, sendo a educação uma de suas principais preocupações. A preocupação com o analfabetismo e com as políticas de embranquecimento em curso pelo Estado brasileiro fez com que a própria *Frente Negra Brasileira* ressaltasse a importância de uma educação condizente com a realidade da população negra e com a sua possibilidade de se associar para construir transformações sociais efetivas.

Petrônio Domingues (2016) em seu artigo *Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação* traz uma análise mais meticulosa da relação que a FNB teve com a educação. Ele nos diz que na cidade de São Paulo no pós-abolição diversos movimentos e agremiações negras além da FNB fundaram escolas próprias. Segundo ele:

Não há consenso acerca das razões que levaram os negros a criar suas próprias escolas. Uma das hipóteses é que a disputa por um “lugar ao sol” entre os vários grupos étnicos que viviam em São Paulo se operava num clima de tensão. Assim, quando criavam suas próprias escolas, os negros expressariam seu esforço em se organizar, a fim de defender-se naquela disputa (DEMARTINI, 1989, p. 52-53). Uma outra explicação é que essas escolas foram uma resposta da população negra à discriminação racial que vicejava na rede de ensino. Havia escolas que dificultavam e outras que simplesmente vetavam a matrícula de negros (DOMINGUES, 2004, p. 350) (DOMINGUES, 2016, p.333).

Muitas destas escolas tiveram curta duração por inúmeras dificuldades que enfrentavam. Porém, é importante o registro de ações como a criação da *Sociedade Beneficente Luís Gama*, em Campinas apenas cinco dias após a abolição; a criação do professor negro Francisco José de Oliveira de um colégio em Campinas para alfabetizar crianças negras em 1902; A criação de uma escola pela irmandade negra São Benedito em 1898; a escola da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos; A escola mista *São Benedito*, aberta pela *Associação Beneficente Centro da Federação dos Homens de Cor*; A escola *Progresso e Aurora* aberta pela *Sociedade Beneficente Amigos da Pátria* no dia 13 de maio de 1908 que tinha a direção de um antigo ativista do movimento abolicionista, bem como a associação do *Centro Cívico Palmares* que foi uma das mais importantes iniciativas educacionais daquele período, tanto pela sua repercussão na comunidade negra, quanto pela sua estrutura pedagógica que contava com ensinamentos primários e secundários para homens e mulheres negros/as (DOMINGUES, 2016).

Todas essas iniciativas foram importantes para a criação da FNB e a sua consolidação como maior e mais importante movimento negro brasileiro no pós-abolição. E, de acordo com Petrônio Domingues, um dos pilares da Frente Negra foi a educação:

O maior e mais importante departamento da FNB foi o de instrução, também chamado de departamento de cultura ou intelectual. Era o responsável pela área educacional da FNB. Um de seus motes propagandísticos conclamava: “Eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhe uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações” (A VOZ DA RAÇA, 28/10/1933, p. 2). O conceito de educação articulado pela entidade era amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra educação era usada frequentemente com esses dois sentidos. Já a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização. A educação era vista muitas vezes como a principal arma na “cruzada” contra o “preconceito de cor”. [...] A educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo (DOMINGUES, 2016, p.339).

Embora hoje possamos pensar que essa esperança de que a educação do povo negro por si só possa erradicar o preconceito racial da sociedade brasileira seja infundada, não há dúvidas da importância e da magnitude de que no início do século uma organização negra tenha se constituído com tanta força em nosso país. Mais do que isso, a importância que a FNB deu à educação e a sua organização para a construção de experiências autônomas nesse campo é de suma importância para esta pesquisa. Segundo Domingues, “A primeira iniciativa do departamento foi a criação, em 1932, de um curso de alfabetização de jovens e adultos” (DOMINGUES, 2016, p.341) e que um ano depois já se teria o anúncio do curso “ginasial e comercial (A VOZ DA RAÇA, 03/06/1933, p. 3)” (DOMINGUES, 2016, p.342). O curso funcionava na sede da própria FNB e todas as pessoas negras eram aceitas, independente de idade ou se eram homens ou mulheres. A escola da Frente Negra teve relativo sucesso nas suas mais variadas modalidades de ensino, pois:

Em agosto de 1935, o jornal A Voz da Raça (31/08/1935, p. 4) comentava que o curso diurno funcionava com a frequência de “48 crianças mais ou menos”; o noturno, que contaria com grande número de adultos, transcorria “dessa mesma maneira” e o “curso ginásial” era marcado “pela constância geral dos futuros paladinos desta grande raça”. Em agosto de 1936, tem-se referência a “mais de 200 alunos” nas escolas primárias e no curso de formação social (A VOZ DA RAÇA, 08/1936, p. 4). Um ano depois, o jornal noticiava a existência de “90 alunos já matriculados” na “Escola da Frente Negra Brasileira” (DOMINGUES, 2016, p.346).

A necessidade de construir uma educação própria e autônoma para o povo negro se deu por uma série de motivos: pela dificuldade que as pessoas negras encontravam ao tentar adentrar nas demais escolas do país e pela crítica ao sistema de ensino hegemônico da época. Como podemos ver em:

Ainda que de maneira embrionária, as lideranças fretenegrinas começaram a desenvolver um posicionamento crítico em face do sistema de ensino, quer no que dizia respeito ao modo como os professores e a escola tratavam os alunos negros, quer em relação aos conteúdos escolares. Olímpio Moreira da Silva denunciava a existência de “grupos escolares” que aceitavam os negros porque eram obrigados, porém seus professores procuravam “menosprezar a dignidade das crianças negras, deixando-as ao lado para que não aprendam e os pais, pobres e desacorsoados pelo pouco desenvolvimento dos filhos, resolvem tirá-los” (A VOZ DA RAÇA, 17/02/1934, p. 2). Em outro momento, Moreira da Silva voltava a atacar os professores que tratavam os alunos negros de forma diferenciada: “Pois bem, se o indivíduo não está em condições de ensinar o negro, é conveniente que deixe a sua cadeira a outro que o suporte, pois o governo paga aos mestres para ensinar as crianças e não para ensinar as crianças brancas” (A VOZ DA RAÇA, 17/03/1934, p. 4).

A crítica de Moreira da Silva é de uma atualidade absurda. Quantas crianças e adolescentes negras não evadem da escola por conta do menosprezo que sofrem neste espaço? Além disso, a menção da dificuldade de alguns “mestres” de “suportar” educar crianças negras já demonstra o nível de racismo contido nas práticas educativas daquele momento. As críticas à educação hegemônica também apareciam quanto aos conteúdos ministrados:

Em diversos momentos, as lideranças fretenegrinas reprovaram a maneira enviesada e/ou preconceituosa com que os autores de livros enfocavam a história do negro e de sua participação na formação do Brasil. Alertavam para as repercussões negativas que tal modelo de história poderia “exercer no aluno negro, ao transmitirem uma imagem de fracasso, uma imagem que contribuía para diminuí-lo e não para elevá-lo, como deveria ser a função da escola” (PINTO, 1993, p. 252) (DOMINGUES, 2016, p.349).

A atualidade da crítica da FNB ao sistema de ensino hegemônico aparece novamente. Chama também a atenção a preocupação dos fretenegristas com os efeitos negativos que tal educação possa exercer na subjetividade das pessoas negras estudantes.

A Frente Negra Brasileira se expandiu de São Paulo para outros centros urbanos como Rio de Janeiro, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre, entre outros. Além disso, em muitas outras cidades como Santos, Sorocaba, Tietê, Brotas, Itapira, Muzambinho, e etc. a FNB produziu experiências educacionais em escolas ou cursos de alfabetização, além de incentivar que outras organizações negras também fizessem o mesmo.

Infelizmente, toda essa profusão de iniciativas foi encerrada em 1937 quando o Estado Novo publicou um decreto abolindo todos os partidos políticos. Como a FNB havia se tornado um, ela foi obrigada a encerrar suas atividades (NASCIMENTO, 2019; DOMINGUES, 2016).

É intrigante que Abdias do Nascimento, Petrônio Domingues, Ricardo Matheus Benedicto e outros/as autores/as pesquisados/as tenham sido tão sucintos/as ao falar do fechamento da FNB. Fico me perguntando como exatamente se deu esse fechamento? Como o estado novo conseguiu fechar uma organização tão grande com apenas uma lei? Não existiram tentativas de resistir a isso e continuar com algumas destas práticas?

Penso que estas são perguntas importantes de serem feitas. Como um dos maiores movimentos negros deste país desapareceu do mapa assim? Além disso, a atualidade das críticas educacionais da FNB é assustadora, pois quase cem anos após elas terem sido proferidas, nós ainda parecemos fazer críticas muito semelhantes.

As suas ações em prol de uma educação negra autônoma são muito parecidas com as ações que têm aparecido com “ares de novidade” nesse campo atualmente. Quão rico seria se atualmente soubéssemos mais sobre essa história, seus sucessos, avanços e fracassos? Outra pergunta importante é como seria a educação do povo negro atualmente se as escolas autônomas criadas pela FNB e outros movimentos negros tivessem prosperado ao longo destes cem anos?

Abandonar o ineditismo é muito importante, pois é preciso reconhecer os passos que foram dados antes de nós. Além disso, é preciso que aprendamos com estas experiências para que não sejamos iludidos com a ideia de que estamos necessariamente progredindo ao longo do tempo, como se não pudéssemos experimentar retrocessos em nossas lutas. A experiência da FNB é um ótimo exemplo de que os avanços não são sempre garantidos nem imutáveis.

### **2.3.1 A Psicologia e suas relações com a eugenia**

As práticas psicológicas não ficaram de fora das práticas eugênicas. No artigo *Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais* de Santos, Schucman e Martins (2012), os autores destacam três momentos distintos da articulação entre a psicologia e as relações étnico-raciais no Brasil, sendo eles definidos como: *biológico-causal*, *culturalista* e *relacional*. O primeiro deles trata das práticas eugênicas e configura o negro como sujeito psicológico e objeto científico a ser estudado, se referindo ao:

Período do Final do século XIX e início do XX - caracterizado pelo surgimento e consolidação de um modelo médico-psicológico que culminou na Escola Nina Rodrigues, que atribui e investiga as características psicológicas dos escravos e ex-escravos, a massa negra, considerada por uma parcela da sociedade brasileira um elemento perigoso, e, por isso, sujeito ao controle e à exclusão social. (SANTOS, SCHUCMAN e MARTINS, 2012, p.167-168).

Nesse primeiro momento a psicologia ainda não havia sido regulamentada e estava presente de forma dispersa nos discursos médicos e antropológicos “numa época em que ainda não havia forte delimitação de campos científicos isolados ou de especialismos autonomizados” (MARTINS, 2014, p. 281). No entanto, os ditos fenômenos psíquicos e/ou psicofísicos eram evocados por médicos e demais cientistas para explicar “o que seria a alma, a psique, a mente, o comportamento, os nervos etc., ou seja, produzir um conhecimento voltado para a descrição dos fenômenos psíquicos ou psicofísicos” (MARTINS, 2014, p. 281).

Maria Helena Souza Patto (2015) no seu livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* traz uma análise que reconhece a influência das teorias racistas na formulação da dita psicologia científica. Porém, ela acaba submetendo a discussão do racismo escancarado destas teorias apenas à opressão de classe. No entanto, a sua pesquisa traz alguns dados que podem ser interessantes para acompanharmos, desde que fazendo as devidas críticas. Ao falar do período eugênico, a autora descreve o papel que a psicologia ocupou na transição da sociedade escravocrata para a tentativa de construção de uma sociedade liberal:

É nessa época, portanto, que se encontra uma das raízes nacionais da maneira dominante de explicar as diferenças entre as raças e grupos e, por extensão, as diferenças de rendimento escolar presentes entre as classes sociais: a crença de que, abolido o trabalho escravo e inaugurada a categoria social do trabalhador livre numa sociedade capitalista, criam-se as condições para que a distribuição social dos indivíduos seja pautada apenas por suas *aptidões naturais*. Não por acaso, portanto, à entrada do ideário político liberal no país, corresponde, pouco depois, o ingresso de sua contrapartida científica, a *psicologia das diferenças individuais* que, aliada aos princípios da Escola Nova, transplantou para os grandes centros urbanos brasileiros a preocupação em medir estas diferenças e implantar uma escola que as levasse em consideração (PATTO, 2015, p.60-61).

A psicologia, portanto, ocupou um lugar determinado no projeto da Escola Nova que seria o de medir as diferenças “naturais” entre indivíduos e grupos e, com isso, justificar as abissais desigualdades raciais presentes no país nas décadas que se seguiram à abolição da escravatura. Subsidiava-se assim a culpabilização da população negra, pelo olhar da elite branca, que transferia à condição racial-biológica a responsabilidade pela posição horrível que a maioria da população negra ocupava no país depois de três séculos de escravização.

Nesse ponto, Raimundo Nina Rodrigues (1862 – 1906) teve grande atuação. Foi professor de Medicina Legal na *Faculdade de Medicina da Bahia* e logo depois da abolição

“dedicou-se metodicamente à demonstração da tese da inferioridade racial do negro e do mestiço.” (PATTO, 2015, p.91), pois os entendia “como raça inferior, cuja característica dominante era a mentalidade infantil” (PATTO, 2015, p.91). Sua produção marcou muitos intelectuais da elite da época, gerando o que se chamou de Escola Nina Rodrigues, que depois iria ser retomada por Arthur Ramos entre outros.

Nina Rodrigues justificava o controle e a tentativa de eliminação dos negros recém-libertos. Suas teorias traziam propostas de “(...) mecanismos jurídico-políticos que favorecessem o total desaparecimento em pouco tempo do elemento negro da sociedade brasileira.” (MARTINS, 2014, p. 287). Assim:

(...) Com o suposto desaparecimento das barreiras visíveis de separação ou exclusão em nossa sociedade (escravidão) se tornava interessante produzir barreiras invisíveis, virtuais, de controle e, se necessário, de eliminação. Ao transformar o negro em seu objeto de estudo, Nina Rodrigues pôde trazer à tona um problema que de modo algum era desconhecido, mas era dissimulado pelos seus pares (Corrêa, 1998, p.168) (MARTINS, 2014, p. 287).

A tematização do negro pela psicologia é inaugurada de forma mais sistemática por Raimundo Nina Rodrigues. Mas a psicologia de forma mais ou menos dissimulada segue realizando esta função problemática até os dias atuais. É o que a psicóloga e fundadora da *Kanda Ímaralé* Vanessa Andrade nos aponta em sua tese *O Muleke e o Afrobetizar: Sankofa nos dias de destruição* (2019), onde ela aponta que o que há no campo da psicologia não é um silêncio sobre o negro, mas a contínua objetificação dos brancos sobre as populações negras nos mais variados espaços:

Afinal, quem foram os considerados retardados nos testes de inteligência, os avaliados como perigosos, a maioria dos que foram internados nos hospícios e colônias, os dotados de cérebros de homicida, os ditos pobres, o menor, o pivete, o subalternizado, o preso, o traficante? Seja através de produções que afirmaram estas categorias ou através daquelas que buscaram problematizá-las e combatê-las, a psicologia não parou de pensar sobre o negro. Isso significa dizer que ela atuou diretamente na produção do que é compreendido como o negro na sociedade brasileira através dos seus laudos, pareceres, avaliações, pesquisas, diagnósticos etc. Arriscaria dizer que esta objetificação do negro é uma das principais condições de existência da psicologia brasileira (ANDRADE, 2019, p.40).

O silêncio que tem sido devidamente denunciado pelos mais variados movimentos e intelectuais negros advém do ocultamento ativo que a psicologia opera sobre a sua própria história e sobre suas práticas atuais, bem como do fato de que esse olhar enviesado sobre a população negra que a psicologia branca brasileira construiu quase em nada nos ajuda a

compreender nossas próprias experiências e a constituir uma prática psicológica que realmente dialogue com elas.

Dessa maneira, mais uma vez podemos perceber o esforço da elite branca do país e dos saberes mobilizados por ela em produzir uma identidade negra submissa e em última instância, exterminar o povo negro. A justificativa para tal esforço é marcada não mais pela justificação da escravização, mas pela suposta “degeneração” que deve ser “limpada” do território nacional. Seguiremos no próximo tópico com o debate de como as práticas de tematização do negro com o objetivo de justificar a sua eliminação feitas pelos eugenistas e por Nina Rodrigues permanecerão existindo, agora com uma nova roupagem dada por seus sucessores.

#### **2.4 - O racismo educacional renovado: da “justificação” biológica para a cultural**

Com o fim da segunda guerra mundial e a derrocada do nazismo, as teses eugênicas perdem força mundialmente e aos poucos alguns intelectuais brasileiros vão tentando superar as teses biologicistas que justificavam o racismo anti-negro no Brasil. No entanto, no ponto de vista do racismo, há uma continuidade no entendimento de que negros e indígenas são inferiores aos europeus. De acordo com Ricardo Matheus Benedicto:

Ao que parece, os educadores brasileiros não abandonaram a eugenia nem mesmo depois de todo o estrago feito pelos nazistas. Apesar da perda de sua legitimidade científica, as teses eugênicas continuaram orientando as políticas educacionais no país pelo menos até a década de 70 (BENEDICTO, 2016, p.152).

Jerry Dávila também menciona essa continuidade das práticas eugênicas na educação ao dizer que “as instituições, práticas e pressuposições a que ela deu origem – na verdade, seu espírito – sobrevivem.” (DÁVILA, 2006, p.355). A mudança que os intelectuais e a elite europeizada do país parecem operar está na justificativa para a sua discriminação racial, que deixa de estar ancorada no biologismo e passa a se apoiar na ideia de cultura.

Nesse contexto, Gilberto Freyre com seu livro *Casa Grande e Senzala* (1933) ganha um destaque ao ser a obra mais reconhecida a dar voz aos anseios de redefinir a orientação política da nação após o golpe de 1930. De acordo com Kabengele Munanga em seu livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*:

Ele retoma a temática racial até então considerada não apenas como chave para a compreensão do Brasil, mas também para toda a discussão em torno da questão da

identidade nacional. Porém, ele desloca o eixo da discussão, operando a passagem do conceito de “raça” ao conceito de cultura (MUNANGA, 1999, p.78).

Gilberto Freyre teve muito sucesso em sua época (e sua obra é tomada acriticamente ainda em muitos cursos de pensamento social brasileiro) por ter consolidado uma reflexão que estava sendo construída há bastante tempo. A saber, a ideia de que vivíamos no Brasil um “paraíso das raças”, onde não haveria preconceitos tão explícitos e intensos como em outras nações e onde teríamos uma verdadeira “democracia étnica”. A “mestiçagem” deixa de ser um problema a ser superado (como era na obra de Nina Rodrigues) para ser celebrada por ele. Segundo Munanga:

Em outras palavras, ao transformar a mestiçagem num valor positivo e não negativo sob o aspecto de degenerescência, o autor de *Casa grande e senzala* permitiu completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada. Freyre consolida o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujas vértices são as raças negra, branca e índia. Foi assim que surgiram as misturas. As três raças trouxeram também suas heranças culturais paralelamente aos cruzamentos raciais, o que deu origem a uma outra mestiçagem no campo cultural. Da ideia dessa dupla mistura, brotou lentamente o mito da democracia racial; “somos uma democracia porque a mistura gerou um povo sem barreira, sem preconceito” (MUNANGA, 1999, p.79).

Apesar de Gilberto Freyre não ter cunhado e nem utilizado diretamente o termo democracia racial, o seu papel na construção e embasamento dele é central. Segundo Antônio Sérgio Guimarães (2003, apud PEREIRA, 2013) outros intelectuais como Arthur Ramos e Roger Bastide usaram ele pela primeira vez na década de 1940, numa interpretação livre da reflexão que Freyre trazia em seu livro. O fato é que o termo e a ideologia a ele associada se tornaram o centro da construção da identidade nacional daquele momento. O que mistificou as gritantes desigualdades raciais presentes no país até os dias atuais e que dificulta ainda hoje que possamos falar abertamente sobre o racismo. A ideologia da democracia racial sustenta o embranquecimento da nação e o genocídio de negros e indígenas em novas bases, uma vez que a miscigenação cultural e racial a ela associada busca a unificação de todos a partir de um ideal: o branqueamento.

É exatamente neste período que temos o nascimento do projeto educacional eurocêntrico de Darcy Ribeiro (1922-1997). O antropólogo e político mineiro trazia em suas obras um profundo incômodo com o elitismo de nossa educação. Para ele:

[...] as escolas brasileiras eram elitizadas porque tomavam os alunos da classe média alta como modelo para todos os alunos. Estes, no entender do educador, possuíam



boa estrutura familiar, econômica e social para realizar as tarefas propostas pelos professores e dedicar – fora do ambiente escolar – tempo para os estudos. Já os alunos pobres, em sua grande maioria, não tem esta estrutura e, desse modo, acabam marginalizados do sistema, visto que não conseguem acompanhar o ritmo por este exigido (BENEDICTO, 2016, p.232).

A crítica coerente do autor ao elitismo das escolas é acompanhada por um reconhecimento por ele de que “os africanos foram submetidos a um cruel processo de aculturação” (BENEDICTO, 2016, p.234) no país. O que poderia nos fazer endossar a perspectiva educacional do autor, não fosse o seu entusiasmo com o conceito de mestiçagem. Darcy Ribeiro “considerava a política de branqueamento como positiva, visto que ‘integradora’, ao contrário da política norte-americana – segregacionista”. (BENEDICTO, 2016, p.235). A esse respeito, é importante verificarmos como o próprio antropólogo discute a mestiçagem. Em seu livro *O povo brasileiro* Darcy Ribeiro diz:

Estamos nos construindo na luta para florescer amanhã como uma nova civilização, mestiça e tropical, orgulhosa de si mesma. Mais alegre, porque mais sofrida. Melhor, porque incorpora em si mais humanidades. Mais generosa, porque aberta à convivência com todas as raças e todas as culturas e porque assentada na mais bela e luminosa província da terra (RIBEIRO, 1995, p.455).

Esta defesa se aproxima em muito da ideologia da democracia racial brasileira, que na comparação com a opressão racial presente nos EUA busca atenuar ou negar a existência do racismo brasileiro. Além disso, aparece um discurso mistificador, cheio de recursos de linguagem que apontam para o “paraíso racial e tropical” que seria o Brasil. Porém Darcy Ribeiro vai além ao dizer de uma maneira extremamente problemática que: “Somos a maior massa latina. Os franceses ficaram tocando punheta, os italianos bebendo chianti, os romenos com medo dos russos, quem saiu fudendo por aí foi o espanhol e português e fizemos uma massa de gente que é de 500 milhões” (RIBEIRO, 1997, p.108 *apud* BENEDICTO, 2016, p.236). A violência presente neste trecho seria suficiente para rechaçar qualquer projeto educacional que venha de alguém que defenda abertamente ideias tão absurdas. Mesmo assim, Darcy Ribeiro teve grande impacto na formulação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promulgada em 1996 que posteriormente ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro.

Ricardo Matheus Benedicto acrescenta que nas obras de Darcy Ribeiro não havia nenhuma menção ao ensino de história e cultura africana e indígena, além de ser frequente em seus textos a admiração a Anísio Teixeira (ao qual Darcy Ribeiro chamava de mestre) sem que haja nenhuma crítica aos aspectos eugênicos presentes na obra e nas manifestações políticas e públicas dele.

O povo negro mais uma vez esteve ativo na luta contra estes projetos educacionais e de nação, além de propor outras saídas para a sua própria educação nestas décadas. Podemos mencionar muitas experiências de combate à ideologia da democracia racial como o nascimento do Movimento Negro Unificado (MNU), que de acordo com Nilma Lino Gomes (2017), elegeu a educação como uma das pautas mais importantes na luta contra o racismo; a atuação de intelectuais negros no projeto da UNESCO que inicialmente buscava comprovar a ideologia da democracia racial, mas que acabou sendo um importante estudo que comprovava de forma categórica que no Brasil realmente existia racismo; a pesquisa e militância de outros intelectuais como Abdias do Nascimento (que criticou diretamente Darcy Ribeiro e Gilberto Freyre), Lélia González, Beatriz Nascimento, entre outros.

Mais diretamente no campo da educação, um movimento negro importante que resistiu à ideologia do embranquecimento e à ideologia da democracia racial na educação e no país como um todo foi o *Teatro Experimental do Negro* (TEN), fundado em 1944 pelo intelectual, artista e militante Abdias do Nascimento (2019). A proposta de Abdias era que o TEN funcionasse como “laboratório de experimentação cultural e artística, cujo trabalho, ação e produção explícita e claramente enfrentavam a supremacia cultural elitista-arianizante das classes dominantes” (NASCIMENTO, 2019, p.92). Nilma Lino Gomes (2017) em seu livro *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* acrescenta que:

O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. O TEN também publicou o jornal *Quilombo* (1948-1950), que apresentava em todos os números a declaração do “Nosso Programa”. A reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário, [...] o combate ao racismo com base em medidas culturais e de ensino e o esclarecimento de uma imagem positiva do negro ao longo da história eram pontos importantes do programa educacional dessa organização (GOMES, 2017, p.30).

Dessa forma, o TEN além de ter alfabetizado seus participantes e criado um programa educacional sólido para a população negra brasileira, formou excelentes artistas e militantes negros e negras como Lea Garcia, Ruth de Souza, Haroldo Costa e etc.

Nilma Lino Gomes ressalta ainda a luta do movimento negro em fóruns de formulação de políticas educacionais. A autora sinaliza que houve uma disputa durante os anos de 1940 e 1960 para que houvesse uma efetiva inclusão do povo negro nas escolas

públicas e, segundo ela, essa discussão chegou a aparecer nominalmente no texto legal. Porém, este projeto não chegou a ganhar um corpo que realmente atendesse às demandas do povo negro na educação, pois ele acabou operando “mais como recurso discursivo na defesa dos ideais universalistas de uma educação para todos vigente na época” (GOMES, 2017, p.31). Com a ditadura militar de 1964 essa discussão perdeu lugar e só foi retomada através de muita luta do movimento negro para a aprovação das leis 10.639, 11.645 e a aprovação das ações afirmativas nas universidades do país. De acordo com Nilma Lino Gomes:

Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do Movimento Negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, essa lei foi novamente alterada pela Lei 11,645/08, com a inclusão da temática indígena. [...] Contudo, cabe ponderar que o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram. (GOMES, 2017, p.36)

Embora possamos falar destes avanços na disputa das políticas públicas de educação, a própria autora sinaliza as dificuldades encontradas no processo de implementação destas leis. Este debate continua em aberto e muitas vezes a aplicação do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena depende da ação de professoras e professores preocupadas\os com a temática racial, mas sem os recursos e apoios necessários para que tais ações se tornem uma realidade efetiva nas escolas.

#### **2.4.1 - A psicologia e a ideologia da Democracia Racial**

Os saberes psi's também participaram dos debates sobre a construção da identidade nacional neste período. Segundo Santos, Schucman e Martins (2012), este período da história da psicologia (de 1930 até 1950) apresenta uma desconstrução do determinismo biológico presente no período anterior e seria caracterizado:

[...] pela introdução da Psicologia no ensino superior e pelo debate sobre a construção sociocultural das diferenças: contribuições de Raul Briquet, Arthur Ramos, Donald Pierson, Virgínia Leone Bicudo, Aniela Ginsberg e Dante Moreira Leite. É um momento de crítica e de desconstrução do determinismo biológico das raças na constituição do campo da Psicologia e da Psicologia social no Brasil (SANTOS, SCHUCMAN e MARTINS, 2012, p.167).

No entanto, a desconstrução do determinismo neste período não é o mesmo na obra de todos/as os/as autores/as citados/as. Após as teses eugênicas de Nina Rodrigues, alguns de seus discípulos deram continuidade ao seu debate tentando operar a mudança que ocorria também na sociedade brasileira como um todo: a de retirar a centralidade da análise do conceito de raça e deslocar ela para o conceito de cultura. No entanto, a ideia de que negros e indígenas eram inferiores aos brancos permanece presente principalmente na obra de Arthur Ramos. O que temos não é um racismo biologicista, mas continua sendo um racismo, agora explicado através da cultura.

Segundo o professor e pesquisador negro Hildeberto Vieira Martins, no momento que Nina Rodrigues escreveu sua obra ele contou com grande reconhecimento e prestígio. Talvez por isso houvesse tanto interesse da parte de seus “súditos” (Arthur Ramos e Afrânio Peixoto principalmente) de dar prosseguimento à sua obra. De acordo com ele:

A passagem de um discurso racial para um modelo culturalista marca menos uma diferença no “objeto” de análise (o elemento negro) que a continuidade de um exercício de dominação e assujeitamento (determinar as positivities/negatividades deste elemento). [...] Essa ideia parece estar presente nas passagens que reproduzimos a seguir: “Se nos trabalhos de Nina Rodrigues, substituímos os termos *raça* por *cultura* e *mestiçamento* por *aculturação*, por exemplo, as suas concepções adquirem completa e perfeita atualidade” (Ramos, 1939, p.12-13) (MARTINS, 2009, p.132).

Dessa forma, a continuidade do racismo na obra de Arthur Ramos fica evidente, já que o que ele buscou fazer foi principalmente atualizar o pensamento de seu mestre.

Em um sentido diferente, Maria Helena Souza Patto (2015) também nos dá indícios do impacto que Arthur Ramos teve para o desenvolvimento da psicologia escolar e da psicanálise no Brasil.

Em uma análise ambígua da obra dele, Maria Helena Souza Patto (2015) apresenta algumas críticas suavizadas ao racismo presente na discussão do autor. Além de o justificar, atribuindo esse viés a apenas algumas “limitações da época em que viveu”. Mas logo em seguida ela saúda alguns “avanços” que ele pode construir para o campo da educação ao “chamar a atenção para a importância das influências ambientais” (2015, p. 106) e para a divulgação das “ideias da psicanálise a respeito da importância da relação adulto-criança” (2015, p. 106). Mas trazer a importância das influências do ambiente e divulgar as ideias da psicanálise são um avanço por si só?

Neste ponto, estamos com Hildeberto Martins (2009) ao entender que estes “avanços” são mais uma tentativa de atualização do assujeitamento do povo negro praticado por estes

intelectuais. De que nos adiantaria sermos inferiorizados pelo conceito de cultura e não pelo de raça biológica? Em que estes ditos “avanços” mudam concretamente a condição e a vida do povo negro no Brasil?

Apesar desta análise vacilante, a autora nos traz um panorama interessante sobre a concepção do próprio Arthur Ramos:

Do ponto de vista das ideias, afastou-se do professor [Nina Rodrigues] na medida em que introduziu no país o novo conceito de cultura que a antropologia inaugurara na passagem do século e valeu-se dos instrumentos conceituais da psicanálise para fazer uma “psicologia da cultura” brasileira. Da aproximação entre a teoria da mentalidade pré-lógica do primitivo – formulada pelo antropólogo francês Levy-Bruhl numa obra que se tornou um clássico na literatura antropológica (*La mentalité primitive*, 1922) – e o conceito de “inconsciente coletivo” da teoria psicanalítica de Jung, concluiu que o brasileiro possui um “inconsciente primitivo” e, portanto, uma cultura “ainda eivada de defeitos, próprios das culturas ainda na infância” (cf. Moreira Leite, 1976:241). (PATTO, 2015, p.102).

Essa invenção de Arthur Ramos de que a população negra brasileira teria um “inconsciente primitivo” revela por si só a hierarquização entre negros e brancos. Além disso, Ramos denomina as culturas negras de infantis, em uma perspectiva obviamente inferiorizante da infância. De acordo com Dante Moreira Leite citado indiretamente por Maria Helena Souza Patto (2015, p.103), Arthur Ramos “propôs-se a usar a psicanálise como um recurso para curar o inconsciente do brasileiro, por ele considerado mais primitivo do que o dos povos tidos como civilizados”. Um dos difusores da psicanálise no Brasil acreditava que ela poderia ter este uso explicitamente discriminatório e colonizador.

No entanto, é importante entender que Arthur Ramos não foi um teórico isolado. Durante a sua vida, contou com diversos pares no campo da antropologia, medicina, sociologia, educação, psicologia e psicanálise. Além disso, ele atuou diretamente na formulação de políticas educacionais e de saúde, marcando a história da psicologia escolar como um todo. De acordo com Martins (2009, p.203):

Arthur Ramos teve cargos e vários livros publicados que estavam ligados ao campo educacional brasileiro. Foi diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais, coordenando a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental, vinculado ao Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal. Nessa sessão era responsável “pela organização de clínicas para os desajustados e crianças problemas nas escolas públicas primárias do Rio de Janeiro” (Patee, 1956 [?], p.09). Escreveu ainda *Educação e Psicanálise* (1934); *A criança problema* (1939); *A família e a escola: conselhos de higiene mental na escola primária* (1939); *Os furtos escolares* (1934), entre outros (Ramos, 1934; Penna, 2001: 316 -318; Patee 1956 [?]).

Essa atuação forte na formulação de políticas públicas foi acompanhada da atuação de Arthur Ramos junto à Liga Brasileira de Higiene Mental, o que nos dá mais indícios de suas atuações abertamente racistas. Vamos nos atentar ao que o próprio autor diz em seu livro *O Negro Brasileiro*:

Estudando, neste ensaio, “as representações collectivas” das classes atrasadas da população brasileira, no sector religioso, não endosso absolutamente, como várias vezes tenho repetido, os postulados de inferioridade do negro e da sua capacidade de civilização. Essas representações collectivas existem em qualquer typo social atrasado em cultura. É uma consequência do pensamento mágico e pré-lógico, indepententes da questão anthropológico-racial, porque podem surgir em outras condições e em qualquer grupo ethnico – nas aglomerações atrasadas em cultura, classes pobres das sociedades, crianças, adultos neurosados, no sonho, na arte, em determinadas condições de regressão psychica... Esses conceitos de “primitivo”, de “archaico”, são puramente psychologicos e nada teem que ver com a questão da inferioridade racial. Assim, para a obra da educação e da cultura, é preciso conhecer essas modalidades do pensamento “primitivo”, para corrigi-lo, elevando-o a etapas mais adiantadas, o que só será conseguido por uma revolução educacional que aja em profundidade, uma revolução “vertical” e “intersticial” que desça aos degraus remotos do inconsciente collectivo e solte as amarras pré-lógicas a que se acha acorrentado (RAMOS, 1940, p.30).

A atualidade desse discurso mais uma vez é gritante. Arthur Ramos se vale de artifícios maliciosos: ao mesmo tempo em que nega que está validando a inferioridade racial dos negros, a todo o momento os coloca como atrasados, inferiores, primitivos, que necessitam de correção, que estão acorrentados em pensamentos pré-lógicos e mágicos. Ainda podemos perceber a tentativa dele de blindar o racismo com conceitos psicanalíticos. Se valendo de seu respaldo acadêmico e teórico para arditosamente deixar transparecer que são seus leitores que não entendem a complexidade de suas análises. Esse discurso me parece mais perigoso do que os discursos abertamente racistas, pois é mais difícil de ser identificado e combatido, construindo camadas de subterfúgios para evitar assumir o que está escancarado em suas falas.

Para mim, mais impressionante ainda é perceber que essas estratégias de negação do racismo estão ainda muito presentes nos campos psi 's nos debates atuais. A cada momento em que o racismo é debatido, mais subterfúgios são construídos e lançados para que as elites brancas presentes no campo deixem de se haver com suas práticas. Sempre há uma acusação de não entendimento do que foi dito e/ou escrito, ou uma blindagem das pessoas atrás de seus respaldos teóricos, científicos e institucionais.

Como falamos no início deste tópico, Arthur Ramos não foi o único intelectual desse momento histórico. É importantíssimo ressaltar o trabalho de Virgínia Bicudo, autora que está

cada vez mais ganhando espaço e reconhecimento após um longo período de apagamento e esquecimento.

Um trabalho fundamental para entendermos a importância de Virgínia Bicudo é a tese da professora e intelectual negra Janaina Damaceno Gomes *Os Segredos de Virgínia: Estudo de Atitudes Raciais em São Paulo (1945-1955)*. Na introdução ela nos diz:

Em 1945, Virgínia Leone Bicudo torna-se uma das primeiras mestres em sociologia no Brasil pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP). Ela escreve nossa primeira tese sobre relações raciais: *Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. Nela, a autora discute a importância da formação de associações negras, como a Frente Negra Brasileira, na mobilização contra os obstáculos para a ascensão social dos negros e nega a suposição de que a ascensão social seria suficiente para a eliminação do preconceito. Pelo contrário, será essa a situação que levará o negro a criar consciência de cor e então se articular politicamente.

[...]

A tese continua pouco conhecida entre nós e só recentemente (2010) num esforço pela recuperação de sua memória, veio a ser publicada pela editora da Fundação Escola de Sociologia e Política (FESP). Ainda em 1945, após o término do mestrado, Virgínia começa a lecionar na ELSP, sendo uma das primeiras professoras universitárias negras do país e nesta condição é convidada a participar, junto de Florestan Fernandes e Roger Bastide do projeto Unesco – Anhembi em São Paulo, onde redige o artigo *Atitude dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas*, publicado em 1953 pela Revista Anhembi e, em 1955, num compêndio com os demais relatórios de pesquisa. (GOMES, 2013, p.16).

Só com esta citação podemos começar a entender a importância de Virgínia Bicudo para as áreas da educação, psicologia, sociologia e o estudo das relações raciais. A verdade é que Virgínia teve uma trajetória extensa de contribuição em vários campos do saber, seja teoricamente, com pesquisas e contribuições fundamentais, seja institucionalmente com a criação de várias sociedades e organizações.

Ao longo de sua carreira, Virgínia foi “Educadora sanitária, visitadora psiquiátrica, cientista social, professora universitária, psicanalista, divulgadora científica, protagonista de diversas iniciativas no plano da institucionalização da psicanálise no Brasil” (MAIO, 2010, p.25), dentre outras ações que aos poucos estão sendo redescobertas e valorizadas. Mais recentemente, foi revelado que Virgínia Bicudo integrou a primeira gestão do *Conselho Federal de Psicologia* (CFP) e atuou também na formação da psicologia como ciência e profissão (CFP, 2021).

Cabe destacar que Virgínia atuou em um momento em que as divisões disciplinares entre os campos de saber não existiam tais como a gente conhece hoje, e que isso permitiu que ela circulasse entre a sociologia, a psicologia social, a psicanálise e outros campos de

uma forma bem mais livre. O que não fez com que ela tivesse deixado de contribuir para a institucionalização das práticas psis no Brasil, como aponta Maio:

No início da década de 1940, Bicudo passou a lecionar, junto com [Durval] Marcondes, as disciplinas Higiene Mental e Psicanálise na ELSP. Esta parceria profissional e intelectual contribuiu para a transformação da instituição acadêmica num importante espaço de difusão e de institucionalização dos “saberes psis” em São Paulo, entre os anos de 1930 e 1950 (MAIO, 2010, p.30).

Além disso, o autor acrescenta:

Na década de 1950 houve a ampliação das iniciativas de Bicudo no campo da institucionalização da psicanálise no Brasil (BICUDO, 1989, p.97). Em 1955, Bicudo viajou a Londres para aprofundar seus conhecimentos psicanalíticos. Frequentou cursos no Instituto de Psicanálise da Sociedade Britânica e se especializou em psicanálise da criança na Tavistock Clinic, sob a supervisão de Esther Bick (VALLADARES, 1996). [...] Na década de 1960, de volta ao Brasil, após cinco anos de estudos na Inglaterra, Bicudo tornou-se professora e diretora do Instituto de Psicanálise da Sociedade Brasileira de São Paulo. Em 1970 [...] ela fundou o Grupo Psicanalítico de Brasília. No ano seguinte, Virgínia organizou o Instituto de Psicanálise de Brasília. Em 1976, iniciou o curso de Formação de Analistas de Crianças, com a colaboração de Lygia de Alcântara Amaral (ROCHA; HAUDENSCHILD, 2004, p.69). No decorrer das décadas de 1980 e 1990, Virgínia Bicudo participou de Conferências, Jornadas, Encontros e produziu uma vasta obra científica veiculada principalmente em periódicos nacionais na área da psicanálise. (MAIO, 2010, p.50).

Essa vasta atuação de Virgínia Bicudo precisa ser cada vez mais reconhecida e o seu apagamento cada vez mais combatido. Chama a atenção que na história que Maria Helena Souza Patto (2015) conta dos saberes psi's junto à educação, Virgínia Bicudo não é sequer nomeada enquanto seus contemporâneos Arthur Ramos, Dante Moreira Leite, Durval Marcondes e Florestan Fernandes são amplamente discutidos.

No entanto, não basta dizer tudo que ela fez. Para nós, é importante estudar as contribuições que ela trouxe para pensarmos a atuação da psicologia e da psicanálise junto à questão racial e a educação. Em seu trabalho *Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo*, Virgínia Bicudo pôde construir reflexões muito mais interessantes das que de Arthur Ramos ao não reproduzir o racismo, mas colocar ele em análise crítica e teórica. Em um trabalho de fôlego, ela realizou mais de 30 entrevistas, além de acessar outros materiais como o jornal *Voz da Raça da Frente Negra Brasileira*<sup>14</sup>. Um dos pontos interessantes que podemos notar já de início é a relação que Virgínia Bicudo estabelece com seus entrevistados: eles

---

<sup>14</sup> Devido ao momento político em que vivia, Virgínia Bicudo protegeu o sigilo da instituição e do jornal em sua pesquisa, não os nomeando diretamente.



aparecem como sujeitos ativos e não somente como objetos de pesquisa. Suas falas foram transcritas e colocadas para que o leitor pudesse acessá-las antes de ler a análise que a socióloga fazia delas. Além disso, o próprio interesse da autora em buscar a Frente Negra Brasileira, a organização política negra mais importante do momento em que vivia para suas entrevistas e para análise do jornal da entidade, aponta para um olhar completamente diferente do estabelecido por Arthur Ramos.

Além disso, Virgínia Bicudo (2010) apresenta um estudo que leva em consideração as dimensões raciais e sociais em conjunto, não tentando substituir ou sobrepor uma opressão a outra. A autora divide as suas entrevistas e as análises decorrentes delas entre pretos da classe social “inferior”, pretos da classe social intermediária, “mulatos” da classe social “inferior” e “mulatos” da classe social intermediária. Fazendo assim uma reflexão entre o cruzamento das dimensões de raça e de classe e o impacto que isso produzia na atitude dos entrevistados muito antes da popularização do termo interseccionalidade no Brasil. Virgínia ainda deixa um último tópico para discutir as “Atitudes reveladas numa associação de homens de cor por um dos membros da diretoria” e para a “Análise do material referente à ‘Associação de Negros Brasileiros’”.

A divisão entre “pretos e mulatos” no estudo de Virgínia faz sentido com a estratificação da sociedade brasileira no momento em que a autora pesquisou, onde essa diferença é bem presente também na própria fala dos entrevistados. Embora hoje possa causar incômodo o termo “mulato”, não podemos julgar o estudo com as concepções atuais sem levar em conta as marcas do tempo da autora. Hoje em dia, entendemos como pejorativo chamar alguém de mulato ou mulata, dado que designa uma animalização das pessoas negras de pele clara ao relacioná-las com o animal mula. No entanto, a crítica a este termo foi uma conquista histórica que se deu a partir das lutas do movimento negro brasileiro, entendimento que ainda não tinha sido produzido no momento em que Virgínia escrevia.

Na análise das atitudes de pretos de classe “inferior”, através das entrevistas que realizou, a autora reconheceu uma "distância social entre os pretos manifestada por atitudes de rivalidade”, de “desprezo”, “antipatia”, “antagonismo” e de “inveja” (BICUDO, 2010). Virgínia Bicudo reconhece que:

O preto demonstra sentir-se mais ferido pelo desprezo do próprio preto do que pelo do branco, talvez como resultado de seu sentimento de inferioridade, em virtude do qual, ao mesmo tempo que acentua o antagonismo contra o preto, torna-se mais suscetível àquele sentimento, enquanto perante o branco “superior” diminui o sentimento de hostilidade e se faz menos suscetível às reações do branco (BICUDO, 2010, p.72).

A estas hipóteses podemos relacionar a introjeção da supremacia branca por parte das pessoas negras. O que certamente produziu consequências difícilísimas para as próprias pessoas que acabavam por desprezar os seus semelhantes e a si mesmas para conseguir uma suposta aceitação das pessoas brancas em uma sociedade tão desigual. Mas o quanto esta descrição não fala também de nós mesmos atualmente?

No que se refere às pessoas pretas das classes sociais intermediárias, Virgínia Bicudo traz transcrições muito mais extensas se comparadas às das pessoas da sessão anterior. São registradas descrições longas, com muito mais detalhes e reflexões dos próprios entrevistados sobre a dinâmica racial de seu tempo. Um deles chega a inclusive questionar o estudo de Donald Pierson, orientador de Virgínia Bicudo: “Afirma-se na Bahia, como o fez o professor Pierson, que o negro rico não sofre preconceitos (sic). Tal afirmação não é verdadeira em São Paulo.” (BICUDO, 2010, p.73). Na análise dos casos que ouviu, Virgínia aponta que:

Os pretos das classes sociais intermediárias demonstram atitudes que revelam marcada sensibilidade ligada à cor. Por um lado, apresentam-se ressentidos e com ódio, pela rejeição do branco; de outro, desanimados e queixosos pela falta de solidariedade entre pretos. Os sentimentos de mágoa e revolta dirigidos contra o branco não são inconscientes, como parece entre os pretos da classe social “inferior”, mas conscientemente reprimidos pelo medo de provocar atitudes de rejeição mais acentuada.

[...]

O negro, portanto, oculta seus sentimentos do branco como defesa, desenvolvendo atitudes de submissão, amabilidade, humorismo, etc. (BICUDO, 2010, p.96).

Sendo consciente ou não, fica evidente que há em comum entre as pessoas pretas que a autora analisou um medo acentuado do poder dos brancos e um desejo de serem aceitas por eles. O branco aparece como aquele que não deve ser questionado, confrontado e irritado. Por mais que se tenha consciência da mágoa e da raiva, há a necessidade de ocultá-las perante a ele. Por que isso aparece de forma tão totalitária nas experiências de tantas pessoas pretas? A violência racista parecia ser tamanha que um enfrentamento ou questionamento direto com o branco não aparece como uma possibilidade ou como um desejo mais explícito.

Virgínia Bicudo vai além e percebe que quase a metade dos casos de pessoas pretas de classe intermediária tinha contatos muito íntimos com pessoas brancas em suas infâncias. De forma que ou eles eram criados diretamente por brancos, ou foram “apadrinhados” por padrões brancos que apostaram na educação dos mesmos e gostariam que estes conseguissem outras posições sociais a partir da instrução. O que não é sem consequências para a formação

psíquica dos mesmos e a forma como eles aprenderam a lidar consigo e com as outras pessoas pretas. Como a própria autora comenta:

Mais tarde, em face da frustração do desejo de conservar contatos primários com brancos, verifica-se o desenvolvimento da consciência de cor no conflito mental entre o desejo de consideração e correspondência e a realidade exterior aquém de suas aspirações, pelas restrições que os brancos da mesma classe lhe fazem. Na solução do conflito mental, observamos a atuação do fator capacidade intelectual do indivíduo e o incentivo oferecido pelo branco, que o criava para “fazê-lo gente”, não apenas um empregado doméstico (BICUDO, 2010, p.101).

Essa ideia de fazer as pessoas pretas “virarem gente” está presente em um dos casos que Virgínia Bicudo aborda e se refere à possibilidade da educação de pessoas pretas em busca da ascensão social. Como se uma renda maior, um diploma ou a conquista de um cargo público fizessem com que as pessoas pretas se inserissem automaticamente em uma sociedade estruturalmente violenta e racista com elas. Muitas pessoas que a autora entrevistou acreditaram nessa promessa da ascensão - e muitos acreditam até hoje. Mas a própria Virgínia é quem nos alerta:

O diploma ou cargo de responsabilidade não constitui o meio suficiente para sua introdução em todos os aspectos da vida social. O preto, sendo novamente frustrado, procura ajustamento, isolando-se. Isola-se do branco para evitar o sofrimento de ser evitado pelo branco em certas situações sociais. Isola-se do preto em consequência do mesmo sentimento de inferioridade que o leva a lutar pela aceitação do branco. Considerando-se inferior, o negro não pode alcançar a satisfação dos desejos de correspondência e consideração (PIERSON, 1942<sup>a</sup>, p.15-20) através de outro preto. [...] os pretos das classes intermediárias, que se poderiam constituir em líderes, encontram-se isolados, porque dominados pelo sentimento de inferioridade (BICUDO, 2010, p. 102).

Virgínia Bicudo prossegue em sua análise, agora se atentando ao que as pessoas “mulatas” de classe social “inferior” diziam sobre as questões raciais. A partir das entrevistas que realizou, ela pôde concluir que:

O mulato da classe “inferior” demonstra consciência de cor através de atitudes orientadas no sentido de evitar a ofensa de ser chamado de “negro”. [...] A consciência de cor parece mais acentuada no mulato do que no preto da mesma classe social. Observamos que o mulato age pensando sempre na cor da epiderme, quando se casa seja com um preto, seja com um mulato ou um branco. Ou se une a um preto, para se defender de ser ridicularizado e desprezado pelo branco, como no caso nº 16, em que a entrevistada decidiu casar-se com preto, o mesmo acontecendo no caso nº 14; ou procurar fugir do preto e ligar-se ao branco, pelo mesmo desejo de não ser desprezado como preto. [...] O preto do sexo masculino parece ter preferência pelo mulato e pelo branco para as ligações matrimoniais. Por sua vez, a mulher mais clara o aceitaria como defesa e conformismo; (BICUDO, 2010, p.108-109).

Discussões que hoje em dia parecem não tão surpreendentes, mas naquele momento eram bastante inovadoras. Virgínia Bicudo descortina o que hoje chamamos de ideologia do embranquecimento. As pessoas “mulatas” de classe “inferior” orientavam-se na direção de se afastar da negritude, entendida como ofensa. Além disso, a análise das relações afetivas que ela faz é interessantíssima, pois dá notícias das diferentes posições que homens e mulheres mais ou menos “claros” ocupavam, apontando para uma complexidade de discussões no cruzamento entre raça, classe social e gênero. Virgínia aponta também que estas pessoas teriam um “conflito mental exacerbado”, pois:

Por um lado, é mais intenso o processo de identificação com o branco, tendo mais oportunidades para se aproximar do branco do que o preto; mas, por outro lado, as marcas raciais podem desenvolver a rejeição social do branco. Tudo se passa como se o mulato, sentindo-se com mais direito de ser branco, se tornasse mais consciente das atitudes de restrição do branco. (BICUDO, 2010, p.109-110).

Por fim, Virgínia coloca em análise as entrevistas das pessoas “mulatas” das classes sociais intermediárias. Ela considera que:

Os mestiços das classes sociais intermediárias manifestam atitudes que revelam sentimento de inferioridade, vergonha de sua origem e marcada sensibilidade relacionada com a consciência de cor. Esforçam-se no sentido de escapar da categoria de preto ou mesmo mulato, evitando a companhia daqueles e se aproximando do branco. Possuem intenso desejo de passar por brancos, chegando a se verem brancos e dar ênfase ao conceito de que os brasileiros são todos mestiços, conforme as palavras da entrevistada do caso nº 22. Conquistando símbolos característicos do branco, o mulato consegue integrar-se no grupo dominante (caso nº24). Todavia, não desaparecem de sua personalidade a sensibilidade e o sentimento de inferioridade relacionados com a consciência de cor. (BICUDO, 2010, p.120).

O mandatário da construção da nação a partir do embranquecimento da população negra parece ganhar o seu ápice com pessoas pretas de pele clara que ascenderam socialmente. Virgínia afirma: “As classes sociais intermediárias aceitam o mulato desde que ele se apresente como ‘branco’” (BICUDO, 2010, p.120). Mais do que um desejo íntimo e individual de embranquecer, o que aparece é a execução na prática de uma política social genocida.

Em busca da aceitação e de suas falsas promessas, as pessoas pretas de pele clara “evitam a companhia de pessoas de cor”, já que “O mulato é discriminado na medida em que lembre sua origem africana, principalmente pela cor”. No entanto, isso não se dá sem um

custo altíssimo, pois as pessoas continuam experimentando o “sentimento de inferioridade, timidez e desconfiança, reserva excessiva e autocrítica exagerada, que resultam em uma vida de relativo isolamento social. Seus contatos sociais quase que se restringem ao ambiente de trabalho” (BICUDO, 2010, p. 121).

A autora conclui com uma análise da política do embranquecimento: “À medida que o indivíduo “branqueia” na cor e na personalidade, encontra maior aceitação social. ‘O que importa é a aparência’, afirmou a entrevistada do caso nº 23” (BICUDO, 2010, p.122). Sendo a “aparência” avaliada a partir da maior proximidade com a brancura.

Virgínia Bicudo ainda faz em seu livro uma análise extensa sobre a “Associação de Negros Brasileiros” e sobre o conteúdo de seu jornal, “Os Descendentes de Palmares”. Para proteger seus entrevistados, a autora não mencionou diretamente a *Frente Negra Brasileira* e o jornal *A Voz da Raça*. Com entrevistas extensas, ela apresenta os principais motivos para a construção da FNB, seus objetivos e os obstáculos que eles encontraram.

Na análise do material colhido, Virgínia Bicudo percebeu “O fato de o mulato das classes sociais intermediárias não participar da associação” (BICUDO, 2010, p. 152), o que é coerente com as tentativas de afastamento daquela época por parte destas pessoas a tudo que poderia identificá-las enquanto negras. Ela acrescenta ainda que “De modo geral, os mulatos que pertenceram à associação eram pessoas da classe social ‘inferior’ e foram considerados pretos” (BICUDO, 2010, p.152) pelos demais fretenegristas.

Além dessa consideração, ela sinaliza que:

[...] Os dirigentes do movimento, considerando a ignorância e o sentimento de inferioridade como geradores de antagonismo entre os negros, passaram a empenhar-se em enaltecer a raça, em promover a educação e desenvolver a instrução. Com a elevação do nível intelectual e moral, os líderes visavam desenvolver o sentimento de solidariedade e impor-se ao branco, para cuja finalidade se constituíram em entidade política. Lastimavam, porém, que os negros médicos, advogados, engenheiros, professores, etc., se mantivessem alheios ao movimento, verificando-se um desfalque de elementos valiosos para a atuação do grupo, e também referiram-se com animosidade à falta de cooperação do mulato (BICUDO, 2010, p.155).

A consideração de Virgínia Bicudo me faz pensar no quanto que a ideologia do embranquecimento atuou e atua ainda hoje no sentido de enfraquecimento da unidade e da luta negra no Brasil. Criando antagonismos com base na maior ou menor aceitação da sociedade supremacista branca, bem como no embarramento mais ou menos explícito das possibilidades de ascensão social de pessoas negras, tal ideologia atua para minar a possibilidade de uma verdadeira transformação da realidade do povo negro neste país. Os

Frente Negristas estavam conscientes destas dificuldades e estavam lutando contra elas, e isso reforça ainda mais a importância de retomar experiências de luta como essa e aprender com as análises ricas que Virgínia Bicudo fez para podermos nos fortalecer no presente. Assim, vamos partir para um debate das práticas mais recentes no campo da educação e da psicologia.

## **2.5 As práticas educacionais mais recentes e o movimento dos pré-vestibulares populares**

Após adentrarmos nos diversos momentos em que a educação, a psicologia e as relações raciais se articularam na história deste país, cabe tecer algumas considerações sobre algumas práticas mais recentes. Não há nesta tese a pretensão de se esgotar uma discussão tão ampla como essa, mas sim construir uma aproximação para o entendimento de em qual contexto e práticas históricas nos conectamos ao tratar das práticas de uma psicologia aterrada junto à educação.

Para dar prosseguimento, retomamos os estudos de uma das referências principais desta tese: a educadora, pesquisadora e militante negra Azoilda Loretto da Trindade. Em sua dissertação de mestrado *O Racismo no Cotidiano Escolar* (1994), ela traz uma análise minuciosa de algumas práticas racistas no ambiente escolar instituído. Com um detalhamento e uma precisão que são dignos de nota, Azoilda esmiúça em sua pesquisa aspectos comumente negligenciados nas discussões sobre o racismo na escola.

Uma série de práticas racistas estão presentes desde a entrada na escola: a) na matrícula, onde existe uma seletividade pela qual as famílias negras passam e têm a sua matrícula recusada em certos colégios ou são indicadas para escolas que seriam mais “apropriadas” para elas; b) no uso dos uniformes, onde muitas crianças negras são mandadas de volta para casa por não estarem “devidamente uniformizadas”; c) na forma em que a escola se organiza, onde se hierarquizam as diferenças e controlam-se os espaços, os alunos e os conteúdos. Neste momento tem-se a seleção de turmas “melhores” e “piores”, onde em geral as crianças negras são alocadas nas turmas “piores” e são submetidas a um planejamento escolar onde a perspectiva eurocêntrica se apresenta como universal para as ações que vão ocorrer naquele determinado período letivo (TRINDADE, 1994).

Azoilda segue nos mostrando as linhas de força do racismo no ambiente escolar, desta vez na sala de aula, espaço em que as crianças passarão a maior parte do seu tempo durante este período de suas vidas. O racismo está presente neste momento no controle dos corpos,

onde se ensina em detrimento do jeito de ser das crianças negras um jeito “adequado” de se locomover, sentar, pegar o lápis e o talher, falar e etc. Há também um controle da fala destas crianças onde há a eleição de uma determinada fala como a única possível: a “norma culta” da língua portuguesa é exigida a todos como requisito da escola para a preparação para o mercado de trabalho, eliminando e/ou inferiorizando todas as outras maneiras de se falar. Assim, o racismo expressa-se nos conteúdos e nos livros didáticos, paradidáticos e textos escolares onde os saberes africanos e indígenas são sistematicamente apagados, negligenciados e folclorizados em todas as disciplinas em detrimento do saber eurocêntrico tido como universal, verdadeiro e único.

As práticas racistas persistem na escola para além da sala de aula: a) na merenda, pela arbitrariedade da escolha dos cardápios e a negligência com o valor que a alimentação pode ter para os diferentes povos; b) no recreio, por ele ser um momento de liberdade vigiada das crianças e por isso ser visto como perigoso e potencialmente “louco”, cabendo então a necessidade de um controle sobre ele e sobre a ameaça de algumas crianças ficarem “sem recreio”.

Além disso, práticas racistas aparecem também nas reuniões de professores, onde diversas falas racistas sobre os alunos aparecem (como o discurso de que são carentes, marginais, vagabundos) e onde se lança mão de uma série de (in)gerências sobre a vida das crianças, o que ocorre também na reunião de pais e responsáveis, onde os pais e responsáveis negros são discriminados como desinteressados, alcoólatras, desestruturados, ou que trabalham de mais e por isso são ausentes (TRINDADE, 1994).

Com base nisso tudo que Azoilda nos ensina, podemos pensar que os projetos educacionais dos intelectuais e do Estado Brasileiro foram extremamente identitários. Advogaram em favor de uma identidade branca que deveria ser seguida por todos os brasileiros, exterminando assim os povos africanos e indígenas e seus saberes, valores, culturas e conhecimentos. Estes projetos não recusaram a identidade, mas de diferentes maneiras lutaram para que uma única identidade existisse no país, tida como superior e ganhando forçosamente um status de universal. A aculturação, a miscigenação, e a exclusão de tudo que lhe é estranho, é o que predomina na história da educação no Brasil.

Em um sentido semelhante de apresentar o funcionamento das linhas de força do racismo na educação, Carter Woodson nos alerta que na escola: “O pensamento de inferioridade é injetado no Negro em quase todas as classes que ele entra e em quase todos os livros que ele estuda.” (WOODSON, 2018, p.25). Dessa maneira, a educação eurocêntrica segue ensinando que as pessoas negras são inferiores e como elas devem se sentir e se portar

a partir desse quadro de referência. De acordo com ele: “A educação dos negros, a coisa mais importante na elevação dos negros, está quase inteiramente nas mãos dos que os escravizaram e agora os segregam (WOODSON, 2018, p.40)”. O que de fato ainda é uma realidade no Brasil, uma vez que os formuladores das políticas educacionais públicas e privadas no país são hegemonicamente brancos. Para Woodson, a educação organizada desta maneira “[...] torna-se um dispositivo perfeito para o controle externo” (WOODSON, 2018, p. 98).

Nessa esteira, a intelectual negra Vanda Machado questiona os efeitos psicossociais deletérios desta educação dirigida ao povo negro: “Como esperar que esse mesmo indivíduo encontre conciliação psicossocial como pessoa, tendo a sua cultura negada em todo o seu processo educacional?” (MACHADO, 2002, p.59).

Porém, não vivemos em um cenário de “terra arrasada” onde não existem resistências e outras possibilidades. O militante negro e professor universitário Amauri Mendes Pereira (2003) em seu artigo *Guerrilha na educação: a ação pedagógica do Movimento Negro na Escola Pública* insere nesse quadro as práticas autônomas e independentes das políticas educacionais hegemônicas de algumas organizações do movimento negro a partir da década de 1980 no Brasil. É nesse momento que se ampliam coletivos como o *Conselho de Entidades Negras do Interior* - o CENIERJ, o *Núcleo de Estudos Negros* - NEN, as escolas de alguns blocos afros na Bahia como o *Ilê Ayê* e o *Olodum*, o *Centro de Estudos da Cultura Negra* - CECUN no Espírito Santo, dentre outros... É nesse período também que dentro das universidades públicas começam a se organizar os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, os NEAB's e também o surgimento do PENESB - *Programa de Educação dos Negros na Sociedade Brasileira*, centro de referência em relações raciais e educação fundado e mantido pela professora Iolanda de Oliveira da *Universidade Federal Fluminense* (PEREIRA, 2003). De acordo com o próprio Amauri Mendes Pereira:

(...) a racialização e o racismo nos livros didáticos, nos currículos e em procedimentos pedagógicos, passaram a ser foco de pesquisas e denúncias, e que organizações do Movimento Negro foram os principais agentes de sua divulgação. Não são poucos os militantes do Movimento Negro/educadores que optaram por uma carreira acadêmica, em que ambas as experiências contribuíram para criativa produção de conhecimentos.

Era possível observar efeitos, porque aquelas demandas encontravam receptividade em escolas por parte de educadores que ao mesmo tempo percebiam/vivenciavam o preconceito e discriminação racial no cotidiano escolar, e se sentiam despreparados/desarmados para lidar com tais situações. Geralmente eram os militantes do Movimento Negro, entre eles alguns também educadores, que eram chamados para infomar/discutir essas questões e subsidiar atuações pedagógicas mais consistentes (PEREIRA, 2003, p. 31).



Em outro sentido, o professor e intelectual negro Muniz Sodré em seu livro *Reinventando a Educação: Diversidade, descolonização e redes* (2012) faz uma análise muito interessante dos caminhos contemporâneos da educação. O autor analisa os impactos que a tecnologia tem produzido na educação de forma que é inevitável que as escolas repensem as suas funções e modos de funcionamento frente ao avanço quase totalitário das novas tecnologias da informação e da comunicação. Sodré coloca em questão a ideia da necessidade de uma “inclusão digital” pura e simples perpetrada pelos estados nacionais e algumas organizações empresariais, como se para uma maior diversidade nas redes bastaria ter conteúdos e consumidores mais variados. Nas palavras do autor:

A incorporação cultural de outras vozes ou visões de mundo requer uma virada conceitual capaz de apontar para a insuficiência da ideia tradicional de educação como treinamento e formação de “indivíduos maquímicos” (cérebros repletos de informações técnicas) em favor de indivíduos criativos ou cérebros abertos pela razão e pela sensibilidade para a complexa flexibilidade das situações humanas dentro ou fora da lógica dos mercados (SODRÉ, 2012, p.187).

Não basta a inclusão em uma lógica e modo de funcionamento europeu e neocolonialista – como aponta ele. Há a necessidade de se repensar a própria educação e a sua lógica se o objetivo é realmente a fazer mais diversa. Fazendo uma análise do panorama da educação no Brasil, Muniz Sodré nos aponta que a lógica da “inclusão” pela “inclusão” está presente em mais de um aspecto:

Mesmo quando classificado como “vertiginoso” por especialistas, o aumento das matrículas ainda não garante a inclusão universal de adolescentes e adultos na escola (como deixa o citado estudo da Ocede), mas o problema real vai além da mera inclusão (portanto, do fato estatístico), porque não diz respeito apenas ao acesso, e sim à permanência e à progressão escolar dos jovens nesse segmento. Na realidade, a palavra “inclusão”, desde a escolar até a agora popular “inclusão digital”, costuma escamotear nos relatórios oficiais a fraca democratização do ensino, que deveria definir-se pela igualdade das condições de permanência na escola e de progressão satisfatória. Ou seja, incluir como sinônimo de abrir as portas, sem gerar as condições para o acesso democrático de todos jovens ao saber, é avançar apenas na retórica da hipocrisia pública. “Inclusão” revela-se, no fundo, como um tênue vestígio da democratização do saber (SODRÉ, 2012, p.246).

A análise de Muniz Sodré aponta para a manipulação contida neste chamamento para a “inclusão” das pessoas negras, indígenas e demais excluídas do acesso e da possibilidade de se ter uma educação escolar de qualidade.

Ele nos alerta para os esforços de organizações internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), a UNESCO, o Banco Mundial, a Comissão Europeia e a

Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) para construir uma nova ordem educacional globalizada, baseada no neoliberalismo e na ideologia do mercado onde a “educação transforma a escola em empresa ou em praça de mercado” (SODRÉ, 2012, p.254). Para ele, essa investida desses mecanismos seria uma busca de reedição do colonialismo:

Essa pretensão universalista de pensamento único busca impor uma abstrata concepção educacional que não contempla tempo, espaço e sujeito social, ou seja, tudo aquilo que leva à constituição de formas sociais concretas para sua realização. Só que agora a busca de hegemonia civilizatória não mais se pauta, como no passado clássico, por argumentos religiosos nem de pura e simples superioridade antropológica (que costumavam embutir-se na retórica pedagógica), mas pela lógica da eficácia empresarial, que gira ao redor de competências, habilidades e destrezas (SODRÉ, 2012, p.265).

Dessa maneira, uma ameaça à educação efetiva da população negra no Brasil está contida na pressão da lógica empresarial sobre outras propostas educativas mais democráticas. Essa pressão é uma realidade bem palpável nas escolas e nas propostas das gestões governamentais dos últimos anos, seja nas medidas do governo federal seja em alguns governos dos estados.

Enquanto tudo isso acontece na esfera política e empresarial, ocorrem também múltiplas resistências negras no campo da educação. Foge ao escopo desta pesquisa um mapeamento amplo de todas estas iniciativas que ocorrem em diferentes estados e sobre diferentes perspectivas. Porém, podemos nomear algumas que pude entrar em contato ou saber notícias durante a execução desta pesquisa.

O próprio Muniz Sodré nos traz uma noção de descolonização da educação, onde:

Pois bem, no quadro de uma teoria crítica da sociedade – entendida como a recusa de redução da realidade ao mero existente e como orientação social no sentido das possibilidades de transformação e passagem – descolonizar o processo educacional significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e de enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro, bem sintetizado na expressão “pan-Europa”. Esse movimento traz consigo igualmente a descolonização da crítica, ou seja, a desconstrução da crença intelectualista de que a consciência crítica é apanágio exclusivo do letrado ou de que caberia a este último iluminar criticamente o Outro (SODRÉ, 2012, p.19).

A recusa do monismo ocidentalista e a descolonização da crítica abrem um campo de possibilidades extenso, pois ao descolonizar a educação, muitas iniciativas negras vão construindo uma proposta pedagógica inovadora, muitas vezes conectadas com as diversas tradições negras como o candomblé, a capoeira, o jongo, as escolas de samba, e etc. Essas

experiências negras muitas vezes servem de fundamento, inspiração e orientação para uma perspectiva educacional que não hierarquiza os diversos saberes.

Outro autor que estudamos e que dialogamos durante essa pesquisa, Ricardo Matheus Benedicto, em sua tese de doutorado aponta para a necessidade de criarmos uma educação quilombola. Discutindo o histórico racista, eugênico e eurocêntrico da educação brasileira, o autor afirma que esta educação “[...] não tem – não pretende e nunca pretendeu ter – condições de oferecer educação que atenda às necessidades dos afro-brasileiros (BENEDICTO, 2012, p.267)”.

O autor prossegue sua análise dizendo dos obstáculos para que possamos alterar esse quadro geral ao tentar convencer o grupo hegemônico que comanda os rumos da educação no país:

Tomemos como exemplo a aprovação da Lei 10.639/03. Ela é fruto da pressão do movimento social afro-brasileiro. No entanto, a maioria das escolas não a cumpre – apesar de ser uma lei federal. Este fato não incomoda os gestores públicos, pois decorridos mais de uma década da aprovação do artigo 26<sup>a</sup> da LDB não há ação coordenada dos poderes públicos para que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira se torne realidade nas escolas do país (BENEDICTO, 2012, p.268).

O autor não deslegitima a luta do movimento negro brasileiro em prol da aprovação das leis e das políticas por dentro do estado brasileiro. Porém, busca pensar criticamente a sua eficácia junto aos efeitos concretos na vida do povo negro no Brasil. Para ele, há um problema na tentativa de convencimento do grupo branco hegemônico de que eles deveriam combater o racismo, o eurocentrismo e a supremacia branca presente em suas propostas educacionais, já que foi exatamente este grupo que esteve “comprometido historicamente com práticas genocidas contra o nosso povo” (BENEDICTO, 2014, p.269). Assim, Ricardo Benedicto aposta não na tentativa de convencimento da necessidade de uma educação antirracista para o grupo branco dominante e o estado brasileiro. Mas sim na construção de uma educação quilombista, definida como:

[...] um processo de transmissão de valores, crenças, costumes e conhecimentos para que os afro-brasileiros possam viver de maneira adequada nesta sociedade garantindo, assim, a continuidade do seu povo e de sua cultura. [...] esta educação deve ser inspirada na experiência dos quilombos, pois estas sociedades permitiram aos africanos existirem nesta terra sem renunciarem a sua africanidade [...]. Assim como os quilombos se constituíram como espaços de construção de identidade afro-brasileira e de resistência à aculturação européia, a educação quilombista, hoje, deve ser concebida como um processo de formação do amefricano do Brasil e de resistência ao historicamente constituído modelo eugênico e eurocêntrico de

educação com vistas à construção da sociedade democrática intercultural quilombista (BENEDICTO, 2012, p.270).

O chamamento de Benedicto para a construção de uma educação quilombista tem ganhado eco. Não podemos dizer que isso acontece por conta da tese de Benedicto, embora ela tenha uma grande importância para nós. Talvez este movimento esteja acontecendo de formas plurais e multifocadas, mas podemos reconhecer algumas proximidades com os projetos da *Escola da União dos Coletivos Pan-Africanistas* (UCPA) de São Paulo que para construir a escola tem difundido o pensamento negro africano a partir do lançamento de livros de intelectuais como Beatriz Nascimento, Lélia González, Steve Biko, Kwame Ture entre tantos outros; A *Escola Winnie Mandela* da organização política *Reaja ou Será Morta, Reaja ou Será Morto*, sediada em Salvador; a *Escolinha Maria Filipa* também sediada em Salvador; a *Escola Quilombista Dandara de Palmares* do grupo *Ocupa Alemão* no Rio de Janeiro, o projeto *Ndezi no Parque* do coletivo do coletivo *Aya Pan-Áfrika* no Rio de Janeiro, o projeto dos *Centros Quilombolas de Educação Irê Ayo* e muitas outras iniciativas.

A proposta de Ricardo Benedicto também encontra um eco profundo com a direção desta tese. Na busca de construção de uma psicologia aterrada junto à educação, procuro não um convencimento dos grupos brancos que ditam as direções da psicologia junto à educação. Mas a criação de uma reflexão e prática autônoma que possa contribuir para a construção de uma educação que realmente atenda aos interesses e necessidades do povo negro brasileiro.

### **2.5.1 A psicologia e sua produção mais recente junto à educação**

Durante o percurso que estamos fazendo pelas práticas psi's junto à educação, acompanhamos alguns estudos de autoras e autores que se dedicaram a este tema discutindo de diferentes formas o impacto das relações raciais nesses campos. Chama a atenção a forma como uma destas autoras, a Maria Helena Souza Patto (2015) subitamente deixa de analisar o impacto do racismo em seu livro. De acordo com ela:

As novas possibilidades de leitura da história do Brasil e do povo brasileiro trazidas pela perspectiva materialista histórica resultaram em trabalhos nos quais, a partir dos anos 1950, a condição do negro é entendida no marco de uma sociedade de classes regida pela lógica do capital. Com a adoção desse referencial teórico, foi possível a Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Fernando H. Cardoso superar tanto as teses racistas como as teorias do caráter nacional baseadas na suposição da existência de traços psicológicos inerentes a povos ou a segmentos sociais (PATTO, 2015, p. 94-95),

Após este diagnóstico, a autora analisa o racismo inerente na obra de Monteiro Lobato e discute de forma ambígua a posição de Arthur Ramos, ora o criticando pelo seu racismo, ora celebrando os “avanços” que ele produziu. Mas depois disso, a própria análise da autora se cola a essa ideia de que as teses racistas haviam sido superadas, substituindo assim a categoria e a discussão racial pela discussão de classe. Como se, de uma hora para a outra, todos os efeitos de séculos de dominação e exploração racista pudessem ser superados pelas ideias de três autores. O absurdo desta suposição passa despercebido no livro e ela segue a sua análise sem tecer mais considerações sobre essa mudança. Parece ser uma alteração simples e direta: em vez de falar do racismo na educação, fala do preconceito que acomete as crianças pobres. Fala da crença dos pesquisadores, educadores e administradores hegemônicos do campo na “inferioridade intelectual do povo”, sendo o povo uma categoria genérica e vazia, que dá indícios da adoção mais ou menos implícita da autora ao mito da democracia racial. Mais a frente, ao discutir a teoria da carência cultural, ela apresenta que “a causa principal do fracasso [escolar] encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda” (PATTO, 2015, p.135).

Mas quem eram estes alunos? Não há dúvidas que os teóricos da carência cultural e educadores da década de 1950 em diante tentaram fazer esta mudança da justificativa do racismo contida nos fatores biológicos para os fatores ditos culturais - como discutimos na obra de Gilberto Freyre, Darcy Ribeiro e Arthur Ramos. Mas Maria Helena Souza Patto que estava analisando estes discursos simplesmente os acompanhou e repetiu esta tentativa. O que me surpreendeu, pois no início do livro, ela diz que uma das tarefas de sua pesquisa era de fazer:

[...] uma revisão crítica da literatura voltada para esse tema, [o fracasso escolar], tendo em vista entender sua constituição ao longo da história e definir a sua natureza através da análise de seu discurso *no que ele diz, no que ele não diz e no que ele se contradiz* (PATTO, 2015, 29).[grifos nossos]

Parece que a partir deste ponto ela não pode ir além do que estes discursos diziam, endossando a ideologia da democracia racial que estava contida em suas enunciações. Mas Maria Helena Souza Patto não foi a única autora a apresentar esta discussão.

Como já vimos antes, o estudo de Santos, Schucman e Martins (2012) tem uma importância muito grande ao demarcar estes diferentes momentos da relação da psicologia com as questões raciais. A partir da década de 1990 se dá um período:

[...] caracterizado pelo início dos estudos em Psicologia sobre branqueamento e branquitude, com Jurandir Freire Costa, Iray Carone, Maria Aparecida Bento e Edith Piza, e de debates e ações de promoção da igualdade étnico-racial no Brasil. Nesse momento, a discussão do legado social do branqueamento e de seus efeitos psicológicos sobre a identidade étnico/racial da pessoa negra é retomada de maneira crítica, ao mesmo tempo em que se reflete sobre a identidade étnico/racial da pessoa branca, denominada branquitude (SANTOS, SCHUCMAN & MARTINS, 2012, p.167-168).

Hoje, caberia acrescentar o livro de Neusa Santos Souza, *Tornar-se Negro* lançado em 1983 que é uma referência fundamental para a minha vida e para esta pesquisa. Esse período é chamado de relacional pelos autores por trazer estudos que permitem também a discussão crítica da identidade racial das pessoas brancas no Brasil. Dessa forma, a identidade racial das pessoas negras deixa de ser o único centro de discussão e por vezes de objetificação da psicologia.

Os trabalhos de Maria Aparecida Bento, Edith Piza e Iray Carone, reunidos no livro *Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (2014), são um marco na área da psicologia e das relações raciais.

Além disso, poderíamos adicionar muitos outros trabalhos que recentemente estão sendo produzidos em vários lugares do país, muito em decorrência das políticas de ações afirmativas e da entrada maior de pessoas negras nas graduações de psicologia. Porém, esta pesquisa seria muito extensa e fugiria ao escopo desta tese. No entanto, cabe mencionar alguns dos trabalhos que pude ter notícia.

O *Laboratório de Estudos da Linguagem e do Desenvolvimento Humano* (LALIDH) – *oralidades* do qual faço parte, vem desenvolvendo um trabalho muito interessante na interface entre a psicologia e a educação. A nossa orientadora e coordenadora do grupo, Luiza Rodrigues de Oliveira, tem atuado diretamente nesse campo através do seu estágio *Psicologia Preta nas Escolas* e também tem escrito artigos com o professor Abrahão de Oliveira Santos (entre outros parceiros) como o *Racismo e psicologia na escola: diálogos entre Fanon e Freire* (2020), organizado dossiês como o *Questões epistemológico-metodológicas para a psicologia e as relações raciais* (2020) e construído muitas outras ações.

Sobre sua orientação, já foram e estão sendo produzidas além desta tese, algumas dissertações de mestrado, teses de doutorado e trabalhos de pós-doutorado em psicologia que abordam as questões raciais no entrecruzamento da psicologia com a educação. Assim são os trabalhos de Tainara Cardoso Nascimento *Meninos pretos desaprendem para sobreviver:*

*Reflexões a partir do cotidiano com os inimigos sociais que insistem em existir* (2021), de Thais Bispo Balieiro: *Ética, subjetividade e práxis: perspectivas para a prática da psicóloga na escola* (2020), as teses de Aline Gomes da Silva *Subjetividades negras surdas: rompendo o silêncio na educação de jovens e adultos* (2022), a da Livia Maria Affonso da Veiga *Rodopios em memórias de cuidado e Educação do povo preto: escrevivências e subjetivação com vovó Catarina* (2022), a de Daniel Gomes *Crítica à “Educação Brancária”: Escrevivências, Currículo e Identidade para um Ensino de História Antirracista* (2023), a de Elsa Osobra *O Fazer Docente nos Cursos de Psicologia da Universidade LICUNGO – Extensão da Beira – Moçambique e da Universidade Federal Fluminense – Brasil* (2023) e as teses ainda em processo de elaboração, como o trabalho de Ana Paula de Souza Venâncio Pereira, *Alfabetização Antirracista: Movimentos de Pensamentos, Experiências e Narrativas Infantis* e o trabalho de Hugo Bonfim.

O *Kitembo - Laboratório de Estudos da Subjetividade e Cultura Afro-brasileira*, Laboratório parceiro do *LALIDH - Oralidades* e também atrelado ao curso de psicologia da *Universidade Federal Fluminense* (UFF), tem produzido reflexões e atuações muito ricas para este campo. Seja através da atuação direta do professor da UFF e seu coordenador, Abrahão de Oliveira Santos, com artigos escritos em parceria com a Luiza Rodrigues de Oliveira, seja através da orientação de teses e dissertações como a de Viviane Pereira da Silva *A palavra tem força: uma psicologia do axé e dos encantamentos* (2021) e do trabalho ainda em curso da Vivian da Conceição Vitorino.

Além disso, temos a tese de doutorado da psicóloga e coordenadora da Kanda Ímaralé, Vanessa Andrade, designada *O Muleke e o Afrobetizar: Sankofa nos dias de destruição* (2019).

### **2.5.2 - Os Pré-Vestibulares Populares e a luta pelo acesso à Universidade**

Para esta pesquisa, é fundamental destacar uma das práticas mais recentes em educação: o surgimento dos *Pré-Vestibulares Populares* (PVP). Além da sua importância nas lutas pelo acesso à universidade de pessoas negras, periféricas e demais excluídas pelos sistemas de ingresso, os PVP's também tiveram participações importantes na formulação de políticas públicas que apontam na direção de uma universidade pública, gratuita e de qualidade. De acordo com Rejo Levi (2018, p.4), alguns PVP's fizeram parte de lutas como “a diminuição do valor das taxas de inscrição para o vestibular em Universidades públicas, a

participação nos debates sobre reserva de vagas para negros e estudantes de escolas públicas e o programa de apoio ao estudante”.

Também não posso deixar de reconhecer a importância dos PVP's na minha própria trajetória de formação enquanto psicólogo. Foi (como disse na apresentação desta tese) nos pré-vestibulares da REDES e do CEASM, instituições que atuam no Complexo de Favelas da Maré, onde tive as minhas primeiras atuações como extensionista de Psicologia.

Além disso, o campo desta tese de doutorado foi realizado junto ao *Pré-Universitário Oficina do Saber*. Instituição onde meu projeto foi muito bem recebido e, a partir de algumas reuniões iniciais com os coordenadores do Pré-Vestibular, foi redirecionado para que eu pudesse entrevistar alguns de seus egressos e, se possível, apoiá-los em suas trajetórias universitárias.

De uma maneira geral, estabelece-se que os PVP's começam a aparecer com mais frequência no período da redemocratização do país, em meados da década de 1980, para então ganharem força e se espalharem por diversas experiências no território brasileiro na década de 1990. Uma marca fundamental destes projetos, é, sem dúvida, a vinculação com o movimento negro, o movimento estudantil e demais movimentos sociais (ZAGO, 2009; LEVI, 2018, NASCIMENTO, 2005).

Assim, estes projetos propõem bem mais do que uma educação utilitarista com foco exclusivo na aprovação de seus alunos nos vestibulares. Eles em geral defendem a construção de uma perspectiva de formação e de luta político-social durante a própria execução de seus cursos. Dessa forma, estes PVP's se configuram como espaços ricos de aprendizagem que muitas vezes estabelecem parcerias com projetos sociais e também com grupos de profissionais da psicologia, do serviço social, entre outros.

O intelectual, militante negro e professor universitário Amauri Mendes Pereira comenta em seu texto *Escola – espaço privilegiado para construção da cultura de consciência negra* sobre a importância dos PVP's:

Um outro caso exemplar é o surgimento dos Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes. Tanto pela sua demanda de igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior e a intensa mobilização junto ao seu público-alvo, quanto graças à repercussão das suas propostas e práticas pedagógicas diferenciadas no âmbito do magistério, das autoridades educacionais e junto às comunidades onde se instalam – os professores são voluntários (sem remuneração); os alunos partilham a coordenação e planejamento das atividades; a utilização de escolas em áreas e tempos ociosos, e/ou de espaços alternativos no seio da própria comunidade; a introdução da disciplina Cultura e Cidadania (a designação varia de um local para outro), em que se discute as razões daquele tipo de iniciativa, o seu papel na sociedade, as suas relações com questões políticas, econômicas, culturais, sociais...



São milhares, hoje, os Cursos Pré-Vestibulares criados de variadas formas com esse princípio de solidariedade (PEREIRA, 2005, p.43-44).

Nesse processo de surgimento e consolidação das propostas dos Pré-Vestibulares Populares, uma experiência é mencionada no campo como fundante: o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). Um movimento que nasceu inicialmente na baixada fluminense em São João de Meriti - RJ e tem como central em sua proposta a luta contra o racismo. Alexandre do Nascimento, um dos fundadores do movimento, nos detalha melhor a importância dessa experiência em seu artigo *Negritude e Cidadania: O movimento dos cursos pré-vestibulares populares*:

No contexto histórico dos cursos pré-vestibulares populares, o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) tem um papel fundamental. O PVNC é uma espécie de divisor de águas na luta pelo acesso ao ensino superior; é o propulsor do que hoje chamamos de movimento dos cursos pré-vestibulares populares, pois é a experiência que fez surgir outros cursos no Rio de Janeiro e no Brasil. Foi o primeiro a organizar-se como uma rede, a buscar parcerias, a negociar isenções de taxas de inscrição e bolsas de estudos com universidades públicas e privadas, a mover ações judiciais contra universidades para garantir o direito de fazer a prova do vestibular para os estudantes mais pobres, a utilizar a mídia para divulgar amplamente o seu projeto, a divulgar sua experiência em eventos políticos e acadêmicos, a aparecer em documentos governamentais. Foi a partir do PVNC que surgiu a maioria dos cursos pré-vestibulares populares hoje existentes. (NASCIMENTO, 2005, p.146)

É muito importante o reconhecimento do papel do PVNC na difusão dos Pré-Vestibulares Populares, pois podemos entender que estas experiências surgiram principalmente a partir do Movimento Negro. E embora podemos encontrar Pré-Vestibulares Populares que não façam a discussão racial de uma maneira tão explícita, podemos admitir que eles trabalham com um público majoritariamente negro. Nesse contexto, Alexandre do Nascimento reafirma a característica da afirmação política muito presente nos PVP's:

Além do ensino para o vestibular, as práticas dos cursos pré-vestibulares populares apresentam elementos interessantes. Um deles é o desenvolvimento de atividades de fortalecimento de auto-estima, de construção de identidade e de formação política. Fala-se muito em conscientização, reflexão crítica sobre a realidade, cultura popular, etc. Ou seja, os cursos pré-vestibulares operam também como fontes de informações gerais, de aquisição de conhecimentos políticos, históricos e culturais, como lugar de novas formas de sociabilidade (NASCIMENTO, 2005, p.141).

Pude perceber que no caso do *Pré-Universitário Oficina do Saber* essa aposta na formação sociopolítica é muito presente. Porém, diferentemente dos outros Pré-Vestibulares

Populares, o *Oficina do Saber* parte de dentro da própria Universidade - no caso, a própria Universidade Federal Fluminense (UFF) - a partir de um projeto de extensão.

Ele foi fundado nos anos 2000 e iniciou suas atividades no campus Mequinho da UFF, localizado em Niterói. Nos anos de 2011 e 2012, o curso expandiu para o pólo COMPERJ em São Gonçalo e de 2012 a 2014, foi implantado outro pólo em um Campus Avançado da UFF no município Oriximiná, situado no estado do Pará (KASSUGA et al., 2015).

Uma proposta interessante do *Oficina do Saber* é a realização de um Curso de Atualização para alunos que estão há muito tempo afastados dos estudos. Como nos diz alguns colaboradores do Pré:

Em 2002, atendendo a demanda de amigos e parentes dos próprios alunos, criou-se o curso de Atualização, voltado para alunos mais velhos, que por motivos diversos foram obrigados a se distanciarem dos bancos escolares. Este curso, de no máximo 20 alunos, segue um ritmo próprio, com um atendimento mais individualizado e no ano seguinte eles têm a possibilidade de cursar o pré-universitário (KASSUNGA, et al., 2015, n.p.).

Fica mais uma vez evidente que a proposta do curso está para além da aprovação de seus alunos nos vestibulares e que pode se adequar aos diferentes contextos dos estudantes e familiares do Pré-Universitário. Outra sinalização disso é a promoção de atividades como trabalhos de campo, cinema comunitário e visitas a espaços culturais e de divulgação científica.

Toda essa proposta pedagógica ecoou muito com a realização do estágio *Psicologia Preta nas Escolas* e também com a minha proposta de pesquisa para esta tese. Assim, no próximo capítulo iremos nos aprofundar no encontro que tive com o *Pré-Universitário Oficina do Saber* e com as suas e os seus ex-estudantes.

### 3 – CAMINHANDO NO CAMPO DAS CONSTRUÇÕES DAS IDENTIDADES NEGRAS

*“Mu kânda, babo longa ye longwa”.*

*“Dentro da comunidade, todos têm o direito de ensinar e serem ensinados. Educação é uma questão de reciprocidade. O verdadeiro conhecimento é adquirido através do compartilhamento.” (SANTOS, 2019, p.75).*

Este provérbio Bantu-Kongo registrado por Fu-kiau e traduzido por Tiganá Santana é crucial para a forma como nesta tese a construção das identidades negras é pensada. A busca que empreendo aqui é a de construir um conhecimento sobre elas que seja feito através do compartilhamento e da reciprocidade.

Durante a pandemia da Covid-19, as atividades do programa de pós-graduação em psicologia da UFF tiveram que passar por várias mudanças. Uma delas acabou sendo muito interessante: a realização de webinários e encontros que dificilmente conseguiríamos ter em tempos de atividades hegemonicamente presenciais.

Um encontro me marcou bastante: o *Nas espirais do tempo e do corpo, curvas da ancestralidade*, transmitido no dia 01 de dezembro de 2021 e contando com a participação de Leda Maria Martins e Tiganá Santana, com mediação de Abrahão de Oliveira Santos. Depois de algumas considerações de Leda Martins sobre a memória, Abrahão Santos pediu a ela que falasse um pouco mais sobre isso, dizendo que tinha sido interessante a junção que ela tinha feito entre memória e invenção. No fim do seu pedido, Abrahão pergunta: “O que é memória?”. E Leda Martins responde que:

Eu nunca tenho... É, no meu modo de elaboração é muito difícil você encontrar assim: “Isto” é “aquilo”. [risadas]. Não é? Eu acho que essa ilusão de que haja uma definição absoluta, completa... É uma ilusão. Então eu não saberia responder para você. Isto: o quê que é a memória. Não faz parte do meu modo de elaboração teórico-conceitual. Mas podemos elaborar sobre a memória [risadas]. E aí é um convite para todos nós: elaborar sobre a memória.

Este trecho e o encontro como um todo impactaram muito a minha forma de pensar o tema das identidades negras. Imbuído por uma fala de Conceição Evaristo que também assisti neste mesmo ano, entendi que o que eu estou fazendo nesta pesquisa é mais do que definir, é *assuntar* as identidades negras de diferentes formas e com diferentes pessoas, sejam elas as pessoas que estou entrevistando, sejam os intelectuais e as intelectuais com quem estou

dialogando. *Assuntar* é um vocabulário mineiro, que Conceição Evaristo disse estar se esforçando para valorizar e trazer em suas falas e textos, como sabedorias presentes nas falas das pessoas negras que muitas vezes são negligenciadas e entendidas como saberes que podem ser desprezados. Segundo ela:

Embora eu fale muito, gosto muito de ficar *assuntando*, escutando as vozes, os casos, o cotidiano. E assuntar também pede silêncio. Pede para que você se retire da roda e fique observando o que as pessoas estão falando. Creio que a escrita pede isso. O tempo todo é preciso *assuntar* a vida (EVARISTO, 2020, p.41).

Aqui, *assuntar* ganha um sentido de uma forma de pesquisar que não busca uma definição derradeira do que seriam as identidades negras, mas uma aproximação, uma elaboração sobre elas desde o lugar de uma ou mais conversas entre várias pessoas.

Tomado com o que Leda Martins responde sobre o que seria a memória, penso que o exercício que estou construindo nesta pesquisa é realmente não fazer uma definição última e absoluta sobre o que seriam as identidades negras. A aposta teórico-política que trago aqui também não é essa. Pois definir de uma vez por todas o que seriam as identidades negras seria exatamente matá-las em suas potências criativas, produzindo um modelo único substancializado a ser seguido por todos nós, negros e negras.

Kabengele Munanga na introdução do seu livro *Negritude: Usos e sentidos* (2019) reflete sobre as identidades negras no Brasil. Em um primeiro momento, ele nos diz que:

A identidade negra no Brasil de hoje se tornou essa realidade da qual se fala tanto, mas sem definir no fundo o que ela é ou em que ela consiste. A identidade objetiva apresentada através das características culturais, linguísticas e outras descritas pelos estudiosos muitas vezes é confundida com a identidade subjetiva, que é a maneira como o próprio grupo se define e ou é definido pelos grupos vizinhos. Nem sempre está claro quando se fala de identidade: identidade atribuída pelos estudiosos através de critérios objetivos, identidade como categoria de autodefinição ou autoatribuição do próprio grupo, identidade atribuída ao grupo pelo grupo vizinho? (MUNANGA, 2019, p. 11).

O diagnóstico do autor é muito interessante para começarmos a abrir um pouco o debate. Na introdução desta tese, apresentei também outro sentido que está muito em voga hoje em dia, a estratégia de setores ditos progressistas do país de utilizar o termo “identitário” para desqualificar as lutas do povo negro e de outros grupos oprimidos na sociedade brasileira. Concordamos com Munanga (2019, p.14), quando ele nos diz que: “[...] o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando

fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais (MUNANGA, 1988, p.143-146).”.

Ele segue construindo uma definição própria do que seria a identidade, articulada a partir de três fatores principais: o histórico, o linguístico e o psicológico. Em seu livro, Munanga faz uma aproximação entre o conceito de identidade e o movimento de *negritude*, que emergiu na diáspora negra e que tem em Aimé Césaire um de seus principais nomes. Porém, mais a frente, ele próprio nos diz que “Sem minimizar a importância histórica da *negritude*, convém salientar que ela era, pelo menos na sua primeira fase, um movimento essencialmente intelectual, incapaz de atingir as bases populares, cujas aspirações eram diferentes [...]” (MUNANGA, 2019, p.65).

Dessa forma, para os fins deste trabalho, não me pareceu a melhor aposta articular necessariamente a identidade negra a este movimento político, literário e conceitual. Interessa sobretudo ouvir o que as próprias pessoas negras que entrevistei entendem e pensam sobre as suas próprias identidades. O que me aproximaria da noção de *identidade subjetiva* de Munanga, em que ele se preocupa em como o próprio grupo negro se autodefine. Talvez a própria potência das identidades negras esteja nessa possibilidade de abertura e não de um fechamento em nome de sua estabilidade conceitual.

Discutimos nos últimos capítulos como os saberes educacionais e psicológicos tentaram produzir diversas identidades negras ao longo da história do país. Como a do “bom escravizado”, a do “degenerado” que “precisava ser higienizado”, a da população que deveria ser “embranquecida” através da “mestiçagem” e dos discursos que apregoavam a farsa da “democracia racial”. Mas percebemos que a todas essas tentativas de produção de identidades negras submissas, houveram múltiplas resistências e iniciativas que fomentavam a construção de identidades afirmativas do povo negro para si próprio. Como as construções dos quilombos, das organizações abolicionistas, da frente negra brasileira, da criação de escolas autônomas, do TEN, do MNU e de tantas outras experiências.

Mas o que será que as próprias pessoas negras, que passaram pelo pré vestibular Oficina do Saber, pensam sobre suas identidades negras? Como elas vivenciam, interpretam, ou criam outros modelos para suas existências? É isso que veremos neste capítulo a partir do meu encontro com elas.

### **3.1 - Caminhos metodológicos**

Em minha dissertação de mestrado *Escrevivências das memórias de Neusa Santos Souza: Apagamentos e lembranças negras nas práticas psi's* (2019) refleti em conjunto com o *Laboratório Kitembo*, sobre a possibilidade de pensarmos a *escrevivência* de Conceição Evaristo como uma metodologia de pesquisa no campo da psicologia. Foi uma aposta que considero ter sido muito frutífera e que vem orientando também a construção desta tese. Em conjunto com o *LALIDH-oralidades*, grupo de pesquisa ao qual faço parte atualmente e que mantém também uma parceria com o *Kitembo*, temos aprofundado este estudo da *escrevivência*.

Entendemos que o conceito de Conceição Evaristo é riquíssimo para as nossas pesquisas, pois permite com que possamos trazer a experiência vivida do povo negro sem cair em algumas armadilhas: a) a de supor que esta experiência é individualizada e fechada nela mesma; b) a de entender que para falar de nossas experiências enquanto povo negro brasileiro temos que criar uma homogeneização onde não há espaço para as diferenças e singularidades.

Cabe ressaltar ainda que a noção de *escrevivência* já está atrelada a uma afirmação da identidade. Em primeiro lugar, das identidades das mulheres negras, pois é a partir destas experiências que Conceição Evaristo irá gestar o próprio conceito e a prática a ele atrelada.

Durante o momento em que escrevi a minha dissertação, a própria Conceição Evaristo não tinha publicado nenhum trabalho onde ela falasse da *escrevivência* de uma forma mais detida, apesar do conceito estar presente na maioria de seus livros, palestras, cursos e entrevistas. Foi quando em 2020 tivemos a alegria de receber a publicação do livro *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo* (DUARTE & NUNES, 2020) onde, além de vários artigos interessantes de outras autoras e autores sobre a *escrevivência*, a própria Conceição Evaristo escreveu dois capítulos: *A escrevivência e seus subtextos* (2020a) e *Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares do nascimento da minha escrita* (2020b).

Essas publicações são importantíssimas para o desenvolvimento dos estudos que tenho feito sobre esta proposta metodológica. De acordo com a própria autora:

A imagem fundante do termo é a figura da Mãe Preta, aquela que vivia a sua condição de escravizada dentro da casa-grande. Essa mulher tinha como trabalho escravo a função forçada de cuidar da prole da família colonizadora. Era a mãe de leite, a que preparava os alimentos, a que conversava com os bebês e ensinava as primeiras palavras, tudo fazia parte de sua condição de escravizada. E havia o momento em que esse corpo escravizado, cerceado em suas vontades, em sua liberdade de calar, silenciar ou gritar, devia estar em estado de obediência para cumprir mais uma tarefa, a de “contar histórias para adormecer os da casa-grande”. E a Mãe Preta se encaminhava para os aposentos das crianças para contar histórias, cantar, ninar os futuros senhores e senhoras, que nunca abririam mão de suas

heranças e de seus poderes de mando, sobre ela e sua descendência. Foi nesse gesto perene de resgate dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo. Escrivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”. (EVARISTO, 2020a, p. 29-30).

Assim, a *escrivência* parte da experiência de reapropriação da voz das mulheres negras, antes controlada pelos escravocratas e que cada vez mais lutamos para que esteja livre do controle de seus descendentes que permanecem na supremacia econômica e política do país. Conceição Evaristo segue o capítulo afirmando a imagem fundante do termo *escrivência*, mas também pensando no efeito que a sua obra tem gerado nas mais variadas pessoas.

Aqui me interessa principalmente a reflexão que ela faz sobre os homens neste capítulo. No tópico *Os homens no projeto da escrivência*, ela menciona que existem poucos homens protagonizando as narrativas da autoria dela (EVARISTO, 2020a). Penso que aqui ela está se referindo aos homens negros - apesar de ela não falar diretamente disso. Já que todos os personagens que ela menciona (O marido de Ponciá, seu irmão Luandi José Vicêncio, Negro Alírio, Bondade, Tio totó, Davenga e Fio Jasmim) são negros. Segundo a autora:

Na narrativa que estou escrevendo, com personagens homens, a narradora ainda não conseguiu ficcionalizar um final feliz para a vida deles. Tenho pensado muito sobre isso, em termos de postura ideológica inclusive. Não quero colocar os homens só na situação de derrota ou na posição de sujeitos cruéis, em textos de minha autoria. Eles têm também histórias de dor e de suplantação dos sofrimentos. Também me incomoda a ausência de heróis negros na literatura; tenho de encontrar uma maneira de dar um protagonismo aos homens negros (EVARISTO, 2020a, p.41-42).

Assim, Conceição Evaristo expressa a sua própria vontade de repensar o lugar dos homens negros em seu trabalho. A escritora mineira menciona ainda que depois de ter escrito *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, ficou com uma ideia de escrever um livro de contos sobre os homens cujo título poderia ser *O Silencioso Pranto dos Homens* (EVARISTO, 2020a).

Ao longo deste mesmo texto, ela menciona que o poema *Emparedado* de Cruz e Souza e o livro *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* de Lima Barreto podem também ser entendidos enquanto *escrevivências*. Dessa forma, ela não desautoriza que outros homens negros pensem e escrevam as suas *escrevivências*, mas marca a importância de que sempre se lembre da imagem fundadora do conceito, sua motivação e sua origem.

Ao lembrar dessa imagem fundadora, uma pergunta me ocorreu. O regime escravocrata que controlava a fala e a expressão das mulheres negras nesse país também não buscou produzir imagens de domínio para os homens negros escravizados? Lélia González em seu texto *A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político-econômica* nos diz que:

Vale notar que tanto a “Mãe Preta” quanto o “Pai João” têm sido explorados pela ideologia oficial como exemplos de integração e harmonia raciais, supostamente existentes no Brasil. Representariam o negro acomodado, que passivamente aceitou a escravidão e a ela correspondeu segundo a maneira cristã, oferecendo a outra face ao inimigo. Entretanto, não aceitamos tais estereótipos como reflexos “fiéis” de uma realidade vivida com tanta dor e humilhação. Não podemos deixar de levar em consideração que existem variações quanto às formas de resistência (GONZALEZ, 2018, p. 39-40).

Por isso, quando penso nas mães pretas, lembro também da figura do Pai João, a figura de um homem negro - em geral mais velho e com cabelos e barbas brancas - descrito como totalmente submisso aos escravocratas. A esse estereótipo era atribuída certa “sabedoria de vida” que teria como função cuidar das aflições dos senhores de escravos e oferecer-lhes sempre algum conselho ou um acolhimento para as suas questões.

Nesse sentido, na narrativa oficial a fala dos homens negros também estava condicionada ao bem-estar e aos cuidados dos brancos. Quando Conceição Evaristo diz que a *escrevivência* não pode servir para adormecer os senhores, mas sim para os acordar dos seus sonos injustos, podemos pensar também a *escrevivência* de homens negros com o objetivo de borrar essa imagem do Pai João. Imagem construída pelo colonialismo e que traz consigo a crença de que o único jeito do homem negro sobreviver e de ter uma vida um pouco mais longa (já que a expectativa de vida dos escravizados era baixíssima) é ser sempre obediente, dócil e submisso àqueles que o escravizam e exploram. Dessa forma, a *escrevivência* que persigo nessa pesquisa não é para acalantar e tranquilizar os herdeiros da casa-grande, mas sim para construir outras experiências e possibilidades de vida e de expressão para mim e para o povo negro como um todo.



Dito isso, a escrevivência que tenho buscado trata do próprio processo da pesquisa e dos encontros que tenho tido a partir dela até então. Primeiro com as escolas com as quais tentei firmar uma parceria e cujo processo de diálogo trouxe na introdução da tese; depois com a experiência do estágio docência que realizei no grupo de estágio *Psicologia Preta nas Escolas* até que a mudança da direção da pesquisa se concretizasse junto a uma parceria com o *Pré-Vestibular Oficina do Saber* da UFF; e principalmente no encontro com as pessoas que entrevistei e que foram estudantes deste pré-vestibular.

No que toca ao trabalho que tenho construído com estas entrevistas, tenho pensado o que ele também é influenciado pelos trabalhos de Neusa Santos Souza em *Tornar-se Negro* (1983) e de Virgínia Bicudo em *Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo* (2010). Ambas as obras já foram citadas ao longo da tese, mas elas têm uma potência metodológica que ainda não foi completamente mencionada.

Esta potência está justamente na importância que elas dão aos seus entrevistados em seus trabalhos e na forma como elas dialogam com estas entrevistas em seus textos. As duas autoras têm uma relação de muito respeito para com seus entrevistados e entrevistadas, fugindo de certa objetificação que parece estar presente na maioria dos estudos “sobre” o povo negro no Brasil. Além disso, embora Neusa Santos Souza (1983) afirme que tenha se utilizado da metodologia da História de Vida em seu trabalho e Virgínia Bicudo (2010) tenha se valido do método do estudo de caso e da técnica da entrevista na pesquisa das atitudes raciais de seus entrevistados, acredito que elas foram muito além disso.

Este transbordamento metodológico que tanto Neusa Santos Souza quanto Virgínia Bicudo expressaram em seus trabalhos talvez seja uma das coisas mais interessantes em suas ricas obras, que até hoje são referências para todo o campo da psicologia e das relações étnico-raciais. O fato de serem duas mulheres negras que pesquisam as questões raciais fez com que elas partissem de um lugar diferente do habitual para pensar a construção de suas metodologias e para direcionar a execução de suas pesquisas.

Podemos pensar que as autoras abandonam assim um estudo onde seus entrevistados e entrevistadas são um *negro-tema* para dialogarem com elas e eles a partir de uma perspectiva do *negro-vida*. De acordo com Alberto Guerreiro Ramos, o *negro-tema* é “uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama atenção” (RAMOS, 1995, p.171). Já o *negro-vida* é “algo que não se deixa imobilizar; é despistador, protético, multiforme, do qual na verdade não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não será hoje” (RAMOS, 1995, p.171). Desta forma, penso que

Neusa Santos Souza e Virgínia Bicudo trouxeram em seus trabalhos uma fotografia de um momento do *negro-vida*, sem encapsular suas entrevistadas e seus entrevistados em categorias estereotipadas e/ou mumificantes. Ao trabalhar as questões das identidades negras em meu trabalho, não posso deixar de me orientar por essa direção metodológica.

Direcionamento este que afirma a impossibilidade de adotar uma posição neutra e objetiva frente ao que nessa perspectiva hegemônica se chama de “objetos de estudo”. Nesse sentido, podemos recorrer também a Frantz Fanon (2008, p. 86) que, ao discutir o trabalho do psicanalista Mannoni argumenta que:

(...) me parece que Mannoni não tentou sentir de dentro o desespero do homem de cor diante do branco. Dediquei-me neste estudo a apalpar a miséria do negro. Táctil e afetivamente. Não quis ser objetivo. Aliás, não é bem isso: melhor seria dizer que *não me foi possível ser objetivo*. [grifos meus].

A pretensa objetividade não é possível de ser encontrada quando se parte de dentro do grupo, das questões e experiências abordadas na pesquisa - e ousar acrescentar que é impossível também quando se parte de fora. Talvez seja isso que Fanon estivesse sinalizando na obra de Mannoni. E eu, assim como estas e outras referências negras minhas, não tenho nenhuma pretensão ou ilusão de buscar uma neutralidade ou objetividade pura e simples ao realizar este trabalho.

Assim, a metodologia desta pesquisa é sim situada, posicionada e afirmativa de uma busca por autonomia e transformação das realidades raciais, sociais e psicológicas do povo negro brasileiro. Ainda refletindo com Frantz Fanon em *Pele negra, Máscaras Brancas*, podemos pensar que é nesse sentido em que ele aponta que “Existe um ponto em que os métodos se dissolvem” (FANON, 2008, p.29). Justamente neste sentido onde se pensa que adotar uma metodologia científica é assumir uma postura neutra, fria e puramente objetiva frente à pesquisa que está sendo feita.

Este sentido de método tem que ser dissolvido. No entanto, também reconheço importantes contribuições metodológicas que as intelectuais negras e os intelectuais negros vêm desenvolvendo em seus trabalhos.

O próprio Frantz Fanon em seu artigo com Jacques Azoulay *A Socioterapia numa ala de homens mulçumanos: dificuldades metodológicas* (2020) retoma a questão do método em sua obra. Fanon neste momento de sua vida estava na Argélia e era médico-chefe do serviço do Hospital Psiquiátrico de Blida-Joinville, onde se desenvolveu a prática psiquiátrica à qual o artigo se refere. As dificuldades metodológicas que os autores mencionam no título estão na

execução de uma proposta interessantíssima de se fazer uma Socioterapia no hospital. Eles produziram uma série de atividades com o objetivo de superar o tratamento psiquiátrico manicomial e criar uma vida comunitária ativa para inserir os pacientes no convívio social.

O hospital era dividido em duas alas principais: mulheres europeias e homens muçulmanos. As dificuldades metodológicas apareceram quando Fanon e Azoulay perceberam o sucesso imediato de sua abordagem com a ala das mulheres europeias e o quase completo fracasso com a ala dos homens muçulmanos. Ao refletir sobre a causa deste contraste, eles entenderam que antes de culpar os muçulmanos pelo seu “atraso” ou “primitivismo” – prática que era bastante usual pela psiquiatria da época – era necessário entender o próprio caminho que eles tomaram enquanto psiquiatras que propunham a direção do tratamento e do funcionamento do hospital (FANON & AZOULAY, 2020). É assim que eles chegam à questão chave:

Em razão de qual desvio de julgamento podemos crer possível uma socioterapia de inspiração ocidental numa ala de alienados muçulmanos? Como seria possível uma análise estrutural se colocávamos entre parênteses os contextos geográficos, históricos, culturais e sociais? (FANON & AZOULAY, 2020, p. 182).

Os autores mencionam que ao cometer o que eles denominaram de erro metodológico, acabavam por adotar uma política de assimilação em que os pacientes muçulmanos teriam que se adequar a um tratamento ocidental. Pois, de acordo com eles: “A assimilação, nesse caso, não implica reciprocidade de perspectivas. Há toda uma cultura que deve desaparecer em benefício da outra” (FANON & AZOULAY, 2020, p.182). O quão rico seria se esta questão fosse levada em consideração também nas atuais práticas psi 's brasileiras?

Mas o interessante do artigo dos psiquiatras é que eles não param por aí. Entendem os erros cometidos e procuram construir alternativas para eles. Entendem que precisam dar um “salto cultural” para efetivamente fazer uma proposta de tratamento que seja de fato interessante para a realidade das pessoas que estavam atendendo, já que : “Uma socioterapia só seria possível na medida em que levasse em conta a morfologia social e as formas de sociabilidade” (FANON & AZOULAY, 2020, p. 184).

Isso que pode parecer óbvio para algumas pessoas hoje, na realidade deles não o era. Pois os autores estavam inventando um modo de pensar a socioterapia para além das práticas ocidentais que estavam contidas em sua produção. Sem que, com isso, ela devesse ser idealizada e endeusada na teoria e na prática dos “grandes nomes” do campo.

Essa experiência e reflexão de Fanon e Azoulay é muito interessante para a forma como tenho pensado a identidade. Pois não se trata de elaborar todo um referencial teórico abstrato para então assimilar a fala das pessoas que estou entrevistando a ele. Isso seria fazer com que as concepções das próprias pessoas sobre suas próprias identidades tivessem que ser suprimidas pela concepção de identidade que consta nas teorias dos autores que estou trabalhando enquanto pesquisador.

Cabe ressaltar que esta perspectiva já se fazia presente na obra de Frantz Fanon desde *Pele negra, Máscaras Brancas* (2008), onde o autor martinicano já estabelecia as bases da sua sociogenia. Assim, a forma como ele se aproxima da Socioterapia está relacionada ao seu conceito de Sociogenia e a forma como ele o fazia operar em seus trabalhos anteriores. De acordo com Luiza Oliveira, Abrahão Santos e Fátima Lima, podemos entender a sociogenia como uma:

(...) dimensão fundamental nos diagnósticos, prognósticos e terapêuticas no cuidado com populações negras, opondo-se à dimensão individualizante, herdada de Sigmund Freud. A compreensão da sociogenia é fundamental para o processo que chamou de desalienação da/o negra/o, assim como a desalienação é ponto central para entendermos o modo com que Fanon trabalha a noção de sociogenia em relação às/aos negras/os. (LIMA; OLIVEIRA; SANTOS, 2023, p.6).

Assim, a sociogenia se faz como uma aposta teórica-metodológica e política em favor da desalienação das pessoas negras. Outra pista metodológica que tenho pensado e construído ao longo da pesquisa está presente no trabalho magnífico da professora e escritora Leda Maria Martins e seu conceito de *oralitura*. Em sua obra, a autora está inserida na tradição banto e em suas práticas ancestrais presentes na *Irmadade de Nossa Senhora do Rosário do Jatobá*, mas também em diversas manifestações desta cultura como o candomblé, a umbanda, a capoeira, o samba, entre outros. Ao contar a história do Reinado do Rosário a autora define o que ela chamou de *oralitura*:

(...) Aos atos de fala e de performance dos congadeiros denominei *oralitura*, matizando nesse termo a singular inscrição do registro oral que, como littera, “letra”, grafa o sujeito no território narratário e enunciativo de uma nação, imprimindo, ainda, no neologismo, seu valor de litura, “rasura” da linguagem, alteração significativa, constituinte da diferença e da alteridade dos sujeitos, da cultura e das suas representações simbólicas (MARTINS, 2021a, p.25).

Penso que este conceito de Leda Maria Martins também é muito interessante para a execução desta pesquisa. Ao lidar com as identidades negras presentes nas falas das pessoas

que estou entrevistando, pensar a *oralitura* me permite combater a concepção dicotômica entre a “identidade objetiva” e a “identidade subjetiva” como identificadas por Kabengele Munanga (2019). Valorizar os atos de fala e as enunciações das pessoas sobre as suas próprias identidades é também combater a hierarquia entre a escrita (tida como puramente objetiva) e os atos de fala e performance (tidos como puramente subjetivos). Assim, pretendo seguir o movimento de Leda Martins quando ela diz que “A fala dos congadeiros rege as palavras deste texto” (MARTINS, 2021a, p.25).

Ao restituir a importância da fala em combate ao domínio absoluto da escrita, a autora facilita a consolidação de realidades tidas como inferiores ou inexistentes. Uma vez que: “(...) o narrar, contado e cantado, é a energia e o sopro que presentificam o sujeito, por força de sua nomeação, mantendo ‘a coisa nomeada do reino do ser, na luz da presença’, já que ‘o não nomeado pertence ao reino do obliuio e do não ser’” (MARTINS, 2021a, p.25).

Em um sentido parecido, a aposta metodológica desta tese está em buscar fazer com que a fala das pessoas que entrevistei seja regente deste trabalho em diálogo com as minhas escrevivências, que como Conceição Evaristo nos ensina, não são simples de serem tecidas, como ela própria afirma em *Canção para ninar menino grande*:

(...) a escrita me deixa em profundo estado de desesperação, pois a letra não agarra tudo o que o corpo diz. Na escrita faltam os gestos, os olhares, a boca entreaberta de onde vazam ruídos e não palavras. No registro da letra também faltam o tremor do choro e o rasgo do riso. A fala suspensa foge da escrita. E mais, a grafia não registra a intensidade de um silêncio intervalar, diante de um renovado estado de estupor, vivido na hora das lembranças. Se contar e recontar são atos marcados por sinais de incompletude, pois difícil é traduzir os intensos sentidos da memória, imaginem escrever. Imaginem perseguir uma escrevivência. Agarrar a vida, a existência e escrevê-la em seu estado de acontecimentos. Mas persisto nessa intenção (EVARISTO, 2022, p.9).

Um dos desafios dessa pesquisa é também persistir nessa intenção. Em um sentido parecido, podemos seguir algumas pistas deixadas por Paulo Freire e a sua conceituação sobre os *temas geradores*. Ao fazer isso, não buscamos trazer para a pesquisa a execução integral do método freireano, mas sim aprender com a sua prática educativa libertadora e com o conceito de *temas geradores* uma forma de pesquisar as identidades negras sem cairmos apenas em uma “história de si”.

No entanto, quando dialogamos com Paulo Freire, fazemos isso a partir de uma análise de sua obra diferente das que hegemonicamente são feitas. Em geral, tem-se a tendência de enquadrar suas contribuições dentro de uma tradição apenas marxista ou humanista, apagando assim as influências de pensadores negros como Frantz Fanon e

Amilcar Cabral, além de silenciar sobre as interlocuções que ele construiu com países africanos como Tanzânia, Guiné-Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe, entre outros enquanto estava exilado do Brasil durante o período da ditadura militar (LIMA, OLIVEIRA, SANTOS, 2021).

Dessa forma, o Freire que trazemos aqui é um autor que dialoga com as outras referências teórico-metodológicas deste trabalho ao trazer contribuições fundamentais para o campo da educação no Brasil, mas também ao entender que em sua prática educacional libertadora, as classes oprimidas não são abstrações que produzem o apagamento das lutas negras e indígenas, mas pelo contrário, são manifestações aterradas da diversidade de perspectivas e de lutas que habitam o nosso país. E além disso é importante perceber que é no próprio encontro que Paulo Freire fez com os povos africanos do continente e da diáspora brasileira que a sua obra ganha ainda mais corpo.

Outra coisa que chama atenção da relação de cooperação e diálogo que Paulo Freire estabeleceu com os países africanos é que ele no momento de seu exílio optou por apoiar os esforços educacionais da Guiné-Bissau (que ficou registrado no seu livro *Cartas à Guiné-Bissau*) e em outros países ao invés de assumir uma posição mais cômoda de ficar em uma cadeira de universidades europeias ou norte-americanas. Assim, o exercício da sua prática não se deu apenas no discurso retórico de apoio aos projetos de libertação das colônias europeias, mas também na articulação direta dos esforços de reconstrução destes países tanto na luta contra a colonização quanto após a colonização propriamente dita. Como ele nos diz em seu livro *A África ensinando a gente*:

É por essa razão também, por exemplo, que deixei a Universidade de Genebra, por causa da África. Por causa da África eu rejeitei até hoje uma série de convites que recebi, e que continuo recebendo, de universidades não europeias — europeias, umas duas somente —, mas norte-americanas e canadenses, para ficar lá com eles, em paz. Eu prefiro ficar na minha luta pela África. (FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p.46).

Assim, no desenrolar desta pesquisa, faz sentido estudar os temas geradores de Paulo Freire, entendendo que eles não estão desarticulados de uma luta pela descolonização das mentes e do conhecimento como um todo.

Esta possibilidade se faz mais interessante ainda ao falar das minhas experiências e tecer a minha própria escrevivência. Pois de acordo com Conceição Evaristo ela nunca pode ser somente sobre a minha vida e deve dialogar com outras experiências de pessoas negras na construção de uma reflexão sempre coletiva sobre as nossas existências.

Dessa forma, a aposta de construção desse diálogo se articula com alguns aspectos do que Paulo Freire chamou de *temas geradores*. Pois eles nos ajudam a ampliar as vozes de um modo que nos interessa aprender nessa pesquisa. Vejamos como o próprio Freire introduz esse tema:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos os seus “temas geradores”. (FREIRE, 2012, p. 95).

Nessa tese de doutorado, partimos do tema gerador das identidades negras como um disparador do encontro com as pessoas entrevistadas, entendendo que este tema gerador está articulado com outros temas e com a realidade vivida por elas. Dessa forma, no processo de conversa sobre a temática inicial pretendemos ampliar seu estudo e a sua relação com outras temáticas que podem ser trazidas nas entrevistas, sempre a partir de uma percepção crítica e dialógica.

Os temas geradores não estão nunca sozinhos. Paulo Freire traça um paralelo entre a palavra geradora - utilizada como disparadora dos processos de alfabetização - com o tema gerador - pensado como um incitador do processo educativo posterior a essa primeira fase. Assim, a palavra geradora é uma dentre outras palavras que vão sendo estudadas no processo educativo. De forma similar acontece com o tema gerador. Um tema inicial é proposto pela equipe aos estudantes ou ele é encontrado através de uma investigação da equipe com os alguns estudantes sobre a realidade vivida pela comunidade em que o processo de educação dialógico se dará. Após essa etapa da investigação e da eleição de um tema gerador, dá-se a etapa também dialógica de estudo conjunto sobre a temática escolhida. Para, logo em seguida estabelecer as relações entre este tema inicial com outros temas geradores aos quais este se encontra enganchado, já que “Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular” (FREIRE, 2012, p.102).

Com isso, dá-se a possibilidade de construção de um percurso dialógico entre a equipe educacional e as pessoas que estão participando daquele processo educativo. No que tange à construção das identidades negras, um detalhamento de Paulo Freire sobre o processo de investigação conjunta dos temas me parece muito interessante:

Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela.

Poderá dizer-se que o fato de serem os homens do povo, tanto quanto os investigadores, sujeitos da busca de sua temática significativa, sacrifica a objetividade da investigação. Que os achados já não serão “puros” porque terão sofrido uma interferência intrusa. No caso, em última análise, daqueles que são os maiores interessados - ou devem ser - em sua própria educação.

Isto revela uma consciência ingênua da investigação temática, para a qual os temas existiriam em sua pureza objetiva e original, fora dos homens, como se fossem *coisas*.

Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade epocal, um conjunto de temas geradores, e, noutra, não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os temas geradores. (FREIRE, 2012, p.107).

Podemos perceber que não há na proposta de Paulo Freire a ilusão e a pretensão de se chegar a uma objetividade neutra, nem de uma coisificação das pessoas nem das temáticas estudadas. Isso porque os educadores, o povo, a temática estudada e a realidade estão todas elas necessariamente articuladas umas às outras. Freire vai além e nos diz que:

Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando.

Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo. (FREIRE, 2012, p.111)

É justamente esse o sentido da minha busca pela temática das construções das identidades negras. A busca de investigar esses processos com as pessoas que escolheram participar da pesquisa sem objetificá-las e coisificá-las. E, junto com elas, nos educamos sobre essa temática tão importante para as nossas próprias realidades, mas também para a comunidade negra como um todo.

### **3. 2 - Escrevivências do meu encontro com pessoas que passaram pelo Pré-Vestibular Oficina do Saber**

Como disse na introdução desta tese, após o meu contato inicial com a equipe da coordenação do Pré-Vestibular Oficina do Saber e da aprovação do meu projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal Fluminense, pude entrar em contato com as pessoas que tinham passado pelo curso pré-vestibular.

Recebi a lista dos contatos das ex-alunas e dos ex-alunos e fui divulgando a proposta da pesquisa e perguntando para as pessoas quais delas teriam interesse em participar.



Algumas me responderam e se interessaram. Após algumas conversas iniciais por mensagem de texto sobre como se dariam os encontros e sobre os objetivos da pesquisa como um todo, consegui agendar algumas entrevistas remotas individuais.

A proposta inicial era que durante essas entrevistas eu chegasse a um horário comum entre as pessoas para formar um grupo. Porém, todo mundo que entrevistei estava em um momento muito corrido da vida, trabalhando, estudando e com horários muito difíceis de serem combinados. Assim, as entrevistas individuais foram a forma que encontrei de dar sequência a esses encontros.

Entrevistei ao final 10 pessoas, perguntando a elas sobre a relação que tinham com as suas identidades. Com algumas delas foi importante e possível combinar mais de um encontro para continuar a conversa sobre alguns pontos que ficaram em aberto, ou aprofundar alguns aspectos específicos da entrevista. Com outras pessoas, não foi necessário e/ou possível.

A proposta que me foi feita pela coordenação do Pré-Universitário de entrevistar pessoas que tivessem saído do curso e que estivessem na universidade foi parcialmente contemplada. Embora a lista de egressas e egressos que eles me cederam tivesse fosse exclusivamente das pessoas que se autodeclararam negras (pretas ou pardas), nem todas elas tinham ingressado em alguma universidade pública ou privada. Algumas estavam estudando para o vestibular novamente e outras estavam fazendo outras coisas de suas vidas.

O que considerei importante de contemplar na pesquisa. As construções das identidades negras dessas pessoas também me interessam e não fazia sentido para mim vetá-las da possibilidade de participar da pesquisa depois que elas tivessem demonstrado interesse.

Das dez entrevistas realizadas, cinco delas foram escolhidas para a escrita final da tese. Mas o que se segue não são transcrições literais delas e sim algumas cenas que retratam aspectos ou trechos que considerei serem mais relevantes e potentes para a discussão das identidades negras.

### **3.2.1 - “Sou pardo, mas nunca sofri racismo”**

Foi assim que Luís<sup>15</sup> me respondeu quando perguntei a ele como a sua identidade se relacionava com a questão racial. Além disso, atribuiu não ter sofrido racismo por não ser um negro retinto.

Achei interessante que mesmo ele dizendo que nunca sofreu racismo, ainda se considera negro. Só podemos nos considerar negros se sofremos racismo? A nossa pertença só pode ser validada pela dor e violência?

Logo depois ele contou que tem traços negros e que a família de seu pai é negra. Disse que antigamente tinha um cabelo Black enrolado bem grande, mas no dia da entrevista reparei que ele estava com um cabelo raspado na máquina.

Contou que participou de uma seleção de emprego em que a pessoa que conduzia o processo disse que para que ele fosse admitido ele teria de raspar o cabelo. Disse que ouvia de algumas pessoas que o seu cabelo era ruim e que por pressão da selecionadora e da família ele acabou o cortando. Disse que isso gerou uma ferida nele. E que no fim a pessoa que tinha lhe prometido a vaga não o contratou.

Eu disse a ele que era muito violento o que ele tinha passado.

Ele concordou com o olhar.

Perguntei a ele se a violência que ele tinha sofrido tinha a ver com o racismo. Ele disse que sim, um pouco desconcertado.

Luís se entende enquanto uma pessoa negra, mas fala que nunca sofreu racismo. Alguns instantes depois narra uma experiência de racismo, mas sem ter muita consciência disso. Parece que durante a entrevista ele se deu conta do racismo que sofreu e que provavelmente ainda sofre.

Me chamou a atenção a importância do seu “cabelo black enrolado” para ele. É uma pena que ele tenha sido cruelmente coagido a cortar. E ainda sim, após ele cortar o cabelo contra a sua vontade, ser recusado na vaga de emprego que havia sido prometida.

A pressão para cortar o cabelo na máquina (bem curto, para que o “cabelo ruim” não seja visto) é presente na história da imensa maioria dos homens negros. Comigo essa pressão aconteceu também na minha adolescência, quando deixava meus cabelos crescerem e era constantemente coagido por membros da minha família ou por outras pessoas aleatórias a cortar o cabelo. Uma ameaça frequente que me marcou muito foi uma história que me foi repetida mais de uma vez: a de que se eu não cortasse o cabelo na época de me alistar para o

---

<sup>15</sup> Luís não é o nome da pessoa entrevistada. Alterei o nome para garantir o sigilo na pesquisa e escolhi nomes africanos ou de personalidades negras importantes como forma de um exercício de memória. No caso de Luís, quis lembrar da figura de Luís Gama, um dos maiores abolicionistas brasileiros.

serviço militar, os militares iriam me fazer servir ao exército para que eles “dessem um jeito” em mim. Essa ameaça me deixava extremamente receoso, pois eu queria estudar e fazer uma faculdade e não prestar o serviço militar obrigatório. Na época, por medo dessa “ortopedia” social racista, acabei cedendo e cortando o cabelo bem baixo para poder me livrar daquela possibilidade. Não sei se isso de fato ocorreria, mas também foi um processo muito doloroso para mim naquele momento.

No caso de Luís, essa pressão foi acentuada principalmente nas vésperas de sua entrevista de emprego, onde em geral se anuncia a necessidade de se ter “boa aparência”. Essa chantagem é, na verdade, a exigência de se estar o mais próximo possível da norma de beleza branca.

Ao pensar a chantagem com relação ao corte dos nossos cabelos, me veio a imagem que Frantz Fanon nos traz em *Pele Negra, Máscaras Brancas*: “Quando me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é pela minha cor... Aqui ou ali, sou prisioneiro do círculo infernal”. (FANON, 2008, p.109).

Dessa forma, se ele não cortasse o cabelo, poderia-se dizer que não foi admitido no emprego por conta disso. Mas ele corta o cabelo e não é aceito mesmo assim. Porque a questão que está colocada não é o cabelo nem a aparência de Luís, e sim o racismo da pessoa que está fazendo a seleção e/ou o da instituição que ela representa.

Entendi que a entrevista, inicialmente marcada para falar sobre identidade, se tornou muito mais do que isso: virou um espaço de acolhimento e de cuidado, onde Luís pôde falar sobre questões extremamente complexas que ele estava vivendo durante o momento da entrevista, como dentre outras coisas, a relação com sua família e as chantagens racistas presentes em algumas seleções de emprego no mercado de trabalho. Nesse sentido, conversar sobre a identidade foi o gancho para a abertura de Luís e de suas experiências encarnadas no mundo, e não um convite para um fechamento e endossamento de uma identidade única atrelada a uma forma específica de ser negro.

Foi muito interessante perceber como a experiência dele não se resume somente a ele, mas se conecta também com experiências da comunidade negra como um todo.

### **3.2.2 - “Nunca tinha visto nenhum psicólogo negro. É bom”.**

Akotirene<sup>16</sup> me disse isso no segundo encontro que tivemos. O que para mim complexificou os sentidos do que tínhamos conversado até então.

Quando perguntei qual era a sua identificação racial, ela me disse que se considerava “morena”. Na sua certidão de nascimento estava branca, mas a família da mãe dela era negra e ela entendia que ela era fruto dessa “mistura”. E que, por isso, era “morena”.

Ela disse que tanto a mãe quanto o pai dela migraram para o Rio de Janeiro: ele veio de Fortaleza-CE e ela do estado da Paraíba. Quando se conheceram, casaram e com muita luta construíram a casa deles em São Gonçalo.

Quando eu olhava para Akotirene via, sem sombra de dúvidas, uma mulher negra.

Perguntei a ela como ela me enxergava racialmente. Ela disse que era bom ver que existiam psicólogos negros. Eu disse a ela que realmente a maioria dos meus colegas são brancos, mas que com as cotas o numero de psicólogos negros têm aumentado.

Akotirene disse também que o que dificultava ela ser quem ela é era principalmente a violência. Logo depois disso, emocionada, me contou algumas cenas de tiroteio que ela presenciou em seu bairro recentemente. Em uma delas uma troca de tiros começou enquanto ela saía de casa para trabalhar. Desesperada, teve que pedir socorro a uma vizinha que a abrigou em seu portão enquanto o tiroteio não passava.

Por conta da violência, ela tem desenvolvido insônia e tem ficado bastante ansiosa com o sair e o chegar em casa. Fiquei ouvindo ela e pensando como deve ser duro viver em um contexto de extrema violência como ela vive.

Na segunda vez que a encontrei, Akotirene disse que deixou de fazer o pré-vestibular social, pois o curso voltou para o presencial e por conta da violência no seu bairro ela não pode voltar tarde para casa. As aulas online são à tarde e neste horário ela não pode ir por conta do seu trabalho como empregada doméstica. Disse que foi ruim não continuar estudando, mas que pensa em algum momento voltar. Ela tem o sonho de ser assistente social.

Akotirene emendou dizendo que agora está fazendo musculação, o que para ela “é como se fosse uma terapia”. Parece que a musculação entrou no lugar do estudo, como uma atividade que ela faz por ela e que a faz se sentir bem. Disse que está se sentindo menos ansiosa e parece que a insônia acabou. Embora os tiroteios frequentes em seu bairro ainda sejam motivos de grande tensão para ela, para a mãe e a irmã, Akotirene disse que “Se eu ficar muito preocupada (com a violência) eu não vivo”.

---

<sup>16</sup> Akotirene foi uma guerreira e liderança quilombola na luta pela criação e manutenção do Quilombo dos Palmares.

A corporeidade de Akotirene entra em cena, não apenas como alvo da violência do estado racista brasileiro. Mas como um gesto de cuidado que ela faz por ela e não apenas para os outros. Além dos efeitos diretos em sua saúde, como a redução da ansiedade e da insônia, a ação que ela empreende em seu próprio corpo reposiciona ela em sua existência, onde assume um papel ativo de conexão e transformação dele, ao invés de apenas sofrer os efeitos da violência policial e racial que marca a sua vida e a vida de sua família.

Para o povo negro a corporeidade não é algo menor, que deve ser submetida à razão. Em uma perspectiva colonialista, poderia-se dizer apenas que Akotirene não pôde mais estudar. O que realmente é uma lástima por conta das dificuldades de encontrar cursinhos pré-vestibulares viáveis para ela e com horários fora do seu horário de trabalho. Porém, não foi só isso que aconteceu. É urgente também perceber a positividade do gesto que ela instaura e que produz uma outra relação consigo, com a violência e com os sintomas que ela sentia anteriormente.

É que na tradição negra brasileira, o corpo é visto muito para além do lugar utilitarista, mercadológico e médico que a sociedade colonialista o relegou. O corpo é lugar de memória, de expressão, de conhecimento e conexão coletiva e ancestral. É, como Leda Maria Martins, no prefácio do livro *Gramática das corporeidades afrodiaspóricas: perspectivas etnográficas* nos diz:

Enfim, as poéticas da corporeidade negra fundam-se na concepção e exploração cinética do corpo, física, expressiva e perceptiva, como lugar e ambiente de inscrição de memória e de grafias do conhecimento, dispositivo e condutor, portal e tela de grafias, de uma instigante gramática cênica e de uma engenhosa sintaxe de adereços, que se dá também por uma inusitada e fulgurante tessitura cromática. Tudo isso solicita a memória corporal de todos os espectadores, na função sempre ritual que tece e rejuvenesce, espargindo o hálito sagrado dos ancestrais. (MARTINS, 2020, p.14).

Assim, o gesto de Akotirene de entrar na musculação produz muito mais do que um corpo “magro”, “musculoso” ou “sadio”, em uma perspectiva que tem se tornado cada vez mais hegemônica na contemporaneidade. Produz experiências onde ela não está mais somente acuada pela violência, nem somente trabalhando para deixar as casas das outras pessoas limpas. São experiências onde ela se conecta com ela, que produzem relações que inauguram-resgatam para ela e para a comunidade negra outras grafias para o seu corpo e a sua vida.

Akotirene continuou nossa entrevista dizendo que participar da pesquisa a ajudou muito. Parece que depois do nosso encontro ela começou a lidar melhor com as suas relações

de amizade e com as frustrações que podem vir delas. Disse que não tem ninguém para poder falar sobre isso. Que foi bom para ela, “para quem não tem condição de pagar uma terapia”. Fiquei surpreso com esse retorno dela, pois não me lembrava de termos feito um grande trabalho nesses sentidos em que ela apontou. Parece que a escuta que eu ofereci a ela por si só foi de grande valia.

É interessante o movimento que estes encontros com Akotirene despertaram em mim. Primeiro, a surpresa com a declaração racial dela como uma pessoa “morena”. Me pareceu que ela reproduziu ali justamente o discurso da ideologia da democracia racial, onde se enaltece a mestiçagem como algo característico da cultura brasileira em geral.

No entanto, fiquei pensando o quanto que se ela tivesse aderido totalmente a esse discurso poderia, no limite, tentar se afirmar como branca, já que a sua certidão de nascimento a declarou dessa maneira. E a afirmação que ela faz não é essa. Enquanto conta a história de sua família, menciona com orgulho a família da sua mãe que é negra e valoriza a luta de seus pais para que eles tivessem a casa em que ela mora hoje.

Por isso, o encontro com Akotirene me fez pensar o quanto a minha abordagem da construção das identidades negras não pode ser dogmática, no sentido de buscar “conscientizar” as outras pessoas bancariamente, ou convertê-las ao modo como penso (FREIRE, 2012). Pois, se eu adotasse a perspectiva bancária, poderia deixar de perceber a forma como ela se entende, se afirma racialmente na vida como um todo. Eu ficaria de um lado supostamente com a consciência racial transmitindo essa consciência a ela como se ela não soubesse nada sobre as suas próprias experiências. Da forma como aconteceu, não só ela pôde falar sobre as suas concepções e elaborar melhor como ela pensa a sua própria vida, como eu pude aprender um pouco mais sobre as questões raciais e sobre a vida como um todo.

Pois mesmo ela ainda se declarando como morena e não mencionando explicitamente o impacto do racismo em seu dia a dia, ela afirma que foi surpreendente bom para ela saber da existência de psicólogos negros e poder valorizar o trabalho de pesquisa ao qual ela está fazendo parte. Ela diz *que não tem ninguém para poder falar sobre isso*. E durante os nossos encontros eu tive a oportunidade de ouvi-la, e essa troca parece que já produziu alguns efeitos em sua vida.

Assim, aprendi um pouco mais algo que já vinha intuindo e trabalhando: que a pesquisa sobre as identidades negras não pode ser sectária e/ou fechada nela mesma. Ela tem muito mais a ganhar com a abertura à diferença do que com o fechamento e adoção de uma perspectiva única. Como mesmo com as nossas diferenças, podemos nos fortalecer e apoiar?

A violência que explode na vida de Akotirene e do seu bairro é, fundamentalmente, racial. São Gonçalo é uma cidade majoritariamente negra, contando com 55,96% de pessoas negras e 43,48% de pessoas autodeclaradas brancas (ATLAS BRASIL, 2017). Isso se contarmos somente com a população geral do município. Que de acordo com Osmundo Pinho:

Toda a cidade, com 889.828 habitantes,8 o segundo colégio eleitoral do estado do Rio de Janeiro, apresenta um perfil global de perifericidade. Isso significa concentração de população pobre e negra, com menor escolaridade, baixo nível de acesso a serviços e equipamentos urbanos. Esse ambiente de perifericidade foi produzido pelo processo de modernização e não é seu oposto, mas seu resultado determinado. A industrialização do Rio desorganizou modos tradicionais de reprodução social, ao mesmo tempo que foi motor de atração para grandes contingentes populacionais, recrutados para nova vida urbana em posição subordinada no mercado de trabalho, na participação política e no acesso a benefícios e direitos (PINHO, 2006, p.171).

Nesse panorama, São Gonçalo é uma cidade negra, muitas vezes desqualificada em comparação com sua vizinha Niterói e a capital Rio de Janeiro. É uma cidade que sabidamente é alvo de investidas policiais e um espaço onde a truculência e a recusa de acesso a direitos básicos se fazem extremamente presentes na vida de seus habitantes. Nesse sentido a descrição que Frantz Fanon faz do mundo colonizado, não poderia ser mais precisa e atual:

O mundo colonizado é um mundo cortado em dois. A linha de corte, a fronteira, é indicada pelas casernas e pelos postos policiais. Nas colônias, o interlocutor legítimo e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o policial ou o soldado. (...) Nas regiões coloniais, em contrapartida, o policial e o soldado, por sua presença imediata, suas intervenções diretas e frequentes, mantêm o contato com o colonizado e lhe aconselham, com coronhadas ou napalm, que fique quieto. Como vemos, o intermediário do poder utiliza uma linguagem de **pura violência**. O intermediário não alivia a opressão, não disfarça a dominação. Ele as expõe, ele as manifesta com a consciência tranquila das forças da ordem. **O intermediário leva a violência para a casa e para os cérebros dos colonizados** (FANON, 2015, p.54-55) [grifos nossos].

A ansiedade e insônia que Akotirene nos diz parece ser justamente proveniente dessa violência que literalmente invade a sua casa, sua vida e o seu cérebro. Como construir uma saída para isso?

A nível cotidiano Akotirene parece ter encontrado algumas formas de lutar contra os efeitos da violência colonial, como os seus exercícios físicos e a determinação de deliberadamente tentar não deixar que ela a tome por completo. Afinal, disse que “se eu ficar

muito preocupada (com a violência) eu não vivo”. E essa busca de uma saída que ela encontra parece ter um resultado importantíssimo em sua vida. Em um nível mais amplo, o que Fanon defende em sua reflexão é a própria descolonização da realidade nacional, entendida como um “programa de desordem absoluta” (FANON, 2015, p.52). Nesse sentido:

Desmantelar o mundo colonial não significa que depois da abolição das fronteiras, serão construídas vias de passagem entre as duas zonas. Destruir o mundo colonial é, nem mais nem menos, abolir uma zona, enterrá-la no mais profundo do solo ou expulsá-la do território (FANON, 2015, p.57).

Já que “O questionamento do mundo colonial pelo colonizado não é um confronto racional dos pontos de vista” (FANON, 2015, p.57), entendo que a psicologia aterrada não pode cair no erro de reduzir a sua atenção apenas à resposta dos indivíduos frente a opressão colonial. Porém, essa resposta não é desimportante, uma vez que o próprio Fanon nos diz em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, que:

O negro deve conduzir sua luta em dois planos: uma vez que, historicamente, ele se condicionou, toda liberação unilateral seria imperfeita, mas o pior erro seria acreditar em uma dependência automática. (...) De uma vez por todas, a realidade exige uma compreensão total. No plano objetivo como no plano subjetivo, uma solução deve ser encontrada (FANON, 2008, p.28-29).

Assim, as respostas subjetivas de Akotirene devem ser valorizadas e apoiadas. Mas não podemos perder de perspectiva que a ação dela tem um limite. Ela sozinha não poderá acabar com as investidas policiais ao seu bairro, nem mudar uma realidade tão desigual e injusta como a que vivemos. Por mais que ela tenha encontrado saídas, são saídas incompletas, já que a realidade colonial continua não dando trégua e limitando o seu poder de ação. O que não a impede de seguir resistindo como pode. E é isso que me tocou bastante ao encontrar com ela. Akotirene, mesmo em uma realidade de extrema dureza e com muitas privações, não deixa de ter uma esperança não ingênua. Ela busca se movimentar e criar formas de lutar contra tudo isso em seu cotidiano, de uma maneira que não exclua as belezas da vida.

### **3.2.3 - A dimensão dos sonhos na identidade, as redes sociais e a relação com o cabelo**

Durante as entrevistas, perguntei às pessoas o que elas entendiam que era identidade. No geral, essa pergunta era respondida de uma maneira bem breve, remetendo a uma auto



identificação como “identidade é como eu sou como pessoa”, ou “é quem eu sou”. E a partir dessa pergunta a conversa logo mudava para algum outro assunto que parecia reter mais atenção e interesse das pessoas entrevistadas. Na maioria das vezes, essa pergunta sobre a identidade funcionou como um disparador para que elas pudessem falar um pouco mais de si, ou das questões mais urgentes que estavam lidando no momento.

Com Dayo<sup>17</sup> foi diferente. Ao falar da identidade, ela disse que identidade é como ela se vê, como ela se sente e como ela quer ser. E que a identidade tem a ver não só com o presente e com como ela se enxerga e é enxergada hoje, mas também com o futuro e com os sonhos que ela tem na vida.

Essa dimensão dos sonhos ampliou muito o que eu estava pensando até então como identidade. Ela disse que queria conhecer lugares diferentes, ter aprendizados e experiências diferentes na vida, mas que ela enfrentava muitas limitações para realizar estes sonhos. Porém, ela falou que não desiste deles, só entende que tem que “ralar” mais para conseguir viver essas coisas. Ela parecia realmente muito animada e determinada a viver esses sonhos.

Dayo se identifica racialmente enquanto negra. Quando a entrevistei, ela tinha dezenove anos e tinha acabado de sair do ensino médio. Estava trabalhando como manicure em um salão de beleza em Niterói-RJ.

Ela foi uma das entrevistadas que se afirmou como negra e já falou abertamente sobre o racismo quando perguntei sobre a sua identidade.

Dayo é filha de pais negros. A mãe é enfermeira e o pai é segurança em uma galeria. Ela disse que foi criada pela avó e que não teve tanto a presença de seus pais na sua criação por conta do trabalho deles. Disse que entendia essa ausência porque eles precisavam criar uma família de quatro pessoas.

Os pais dela se separaram quando ela tinha sete anos de idade e a partir desse momento ela começou a ter mais contato com o seu padrasto. Dayo se emocionou ao falar dele pois ele faleceu por complicações da Covid-19 um pouco antes da nossa entrevista acontecer.

Segundo ela, ele também foi muito importante para a construção da sua identidade. Dayo disse que apesar de ele ser um homem branco, seu padrasto a incentivou a parar de alisar o cabelo e começar a se achar mais bonita e valorizar alguns de seus traços que antes ela não gostava.

---

<sup>17</sup> Dayo é um nome de origem yorubá e significa “alegria alcançada”.

Dayo parece trazer a marcação da construção de sua identidade através da mudança da forma como ela se relaciona com o seu corpo como um todo e principalmente com o seu cabelo. O que faz muito sentido para mim, já que ela trabalha em um salão de beleza e parece estar muito conectada a essas questões em seu dia a dia.

Para falar de sua afirmação enquanto negra, ela disse que outra coisa muito importante foi o seu acesso ao twitter. Que lá ela foi conhecendo mais sobre as questões raciais e aos poucos foi entendendo algumas discussões. Foi seguindo outras pessoas negras, pois segundo ela, são pessoas com quem ela se identifica.

Achei esse ponto importantíssimo, pois até então não tinha pensado na possibilidade das redes sociais ocuparem um lugar tão importante no acesso às discussões raciais e na possibilidade de construção de identidade negra para algumas pessoas.

Quando perguntei a ela se alguma coisa tinha atrapalhado a construção da identidade dela, ela disse que agora não tem mais nada porque ela não deixava.

Achei essa resposta tão simples, mas tão precisa também!

Ela disse que hoje em dia os comentários não são tão diretos assim, mas quando alguém insinua que ela deveria alisar ou deixar o cabelo menos volumoso, na mesma hora ela responde que é assim que ela quer que fique mesmo.

Dayo falou também da sua vontade de estar mais entre outras pessoas negras. Pois nestes espaços ela não se sente como a única pessoa “diferente” e que ela é mais uma pessoa como as outras. Fiquei pensando na importância destes aquilombamentos para ela, seja na internet ou nos grupos que ela anda para que ela possa se afirmar assim.

Para mim, ficou muito marcada essa entrevista como uma abertura a essa dimensão da construção da identidade negra através das redes sociais.

Além disso, foi muito interessante a importância que Dayo atribuiu aos seus sonhos e projetos de vida na sua própria construção identitária.

O twitter apareceu como um espaço onde ela pôde conhecer mais pessoas negras, seguir os seus perfis e suas postagens e ao mesmo tempo ir construindo - junto com outras influências - a sua própria identidade. Essa construção parece ser mediada: não somente individual, mas também não somente através da assimilação dessas referências exteriores. É a sua própria ação no encontro com as pessoas negras no twitter que vai transformando a forma como ela se percebe.

Da mesma maneira, parece ser através do processo de transição capilar e da afirmação que ela faz de si durante ele, que a sua identidade vai se transformando.

Essa importância do cabelo na construção da identidade negra é estudada pela intelectual e militante negra Nilma Lino Gomes, em seu livro *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* (2008, p.25), onde ela faz um trabalho etnográfico em alguns “salões étnicos” na cidade de Belo Horizonte. Nesta pesquisa, ela nos diz que:

(...) o cabelo não é um elemento neutro no conjunto corporal. Ele foi transformado, pela cultura, em uma marca de pertencimento étnico/racial. No caso dos negros, o cabelo crespo é visto como um sinal diacrítico que imprime a marca da negritude no corpo. Dessa forma, podemos afirmar que a identidade negra, conquanto construção social, é materializada, corporificada. Nas múltiplas possibilidades de análise que o corpo negro nos oferece, o trato do cabelo é aquela que se apresenta como a síntese do complexo e fragmentado processo de construção da identidade negra.

Essa centralidade da relação que temos com os nossos cabelos é amplamente discutida pela autora, sem que com isso se reduza a identidade negra somente a essa questão. Um outro ponto que a análise de Nilma Lino Gomes nos traz é de como a identidade negra é corporificada, fugindo então a uma concepção apenas racional ou mental dessa construção. O que também questiona a cisão mente-corpo amplamente reproduzida na psicologia hegemônica e eurocentrada.

O corpo na construção da identidade negra é também local de disputa e de expressão dos embates raciais que vivemos no Brasil. Como a própria autora nos mostra em:

No Brasil, a construção da(s) identidade(s) negra(s) passa por processos complexos e tensos. Essas identidades foram (e têm sido) resignificadas, historicamente, desde o processo da escravidão até às formas sutis e explícitas de racismo, à construção da miscigenação racial e cultural e às muitas formas de resistência negra num processo - não menos tenso - de continuidade e recriação de referências identitárias africanas. É nesse processo que o corpo se destaca como veículo de expressão e de resistência sociocultural, mas também de opressão e negação. O cabelo como ícone identitário se destaca nesse processo de tensão, desde a recriação de penteados africanos, passando por uma estilização própria do negro do Novo Mundo, até os impactos do branqueamento (GOMES, 2008, p.21).

A resposta que Dayo dá a quem questiona o seu cabelo direta ou indiretamente, diz de um enfrentamento declarado ao racismo: “É assim que eu quero que ele fique mesmo”. Marcando ativamente um limite frente a estes “comentários” e afirmando-produzindo a sua autonomia de poder fazer com o seu cabelo - e no limite, consigo mesma - o que ela desejar fazer. Assim, retira o poder que os “comentários” racistas poderiam ter sobre ela e devolve a ela a ação sobre o próprio corpo e a reposiciona nas relações que ela estabelece com os outros.

No entanto, sei que não é fácil se afirmar de tal maneira neste campo de tensão racial. E penso que tal postura de Dayo só foi e é possível após um processo de reconquista de sua autonomia e de contato com as discussões e problemáticas raciais que ela foi tendo de diversas formas: no twitter, no contato com o seu padrasto e na reconstrução da sua relação com o seu cabelo e com alguns outros traços corporais.

Durante grande parte da minha infância e adolescência eu lembro de usar o cabelo raspado. As únicas opções de cortes da época que eram apresentados quando eu ia ao barbeiro ou ao salão de cabeleireiro eram o “asa delta”, “militar”, com “topete” e/ou “rabinho de cavalo”. Todos cortes feitos à máquina e bem baixos, não deixando quase nenhum cabelo à mostra. Era a forma como todos os meus vizinhos e colegas de escola cortavam os seus cabelos.

Quando comecei a deixar o meu cabelo crescer eu não lembro de ter naquele momento elaboração sobre o significado disso e conexão com as discussões raciais que se corporificam no jeito de apresentar ele. Mas os comentários, “brincadeiras” e até ofensas direcionadas a mim e ao meu cabelo se faziam presentes de uma forma muito incisiva. Era muito comum eu ser apelidado de “cabeludo”, “biro-biro”, “cabelo-de-bombрил”, “cabelo ruim”, “black power” e muitos outros apelidos que eram entoados sempre de um jeito pejorativo e como forma de me diminuir.

No final do meu ensino médio eu fiz um curso técnico de eletromecânica no então *Colégio Técnico Universitário (CTU)* da *Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)*, que atualmente se chama *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFET)*. No final deste curso, tínhamos que fazer um estágio para conseguir o diploma e eu fiquei trabalhando no setor de mecânica de uma indústria de reciclagem de papelão de Juiz de Fora, chamada *Paraibuna Embalagens*. Durante essa passagem lá foi o momento em que eu mais fui estereotipado em toda a minha vida. Eram tantos apelidos que as pessoas me davam por conta do cabelo que era praticamente impossível saber a totalidade deles. Mesmo parando para escrever e recordar dessa época eu não consigo me lembrar de ter sido chamado pelo meu nome lá.

Como é forte isso! A violência para que naquela época eu fizesse como todos os meus colegas negros e raspasse o meu cabelo... Naquele momento eu não tinha consciência de que aqueles “comentários”, xingamentos e ofensas eram racismo. E fico até surpreso que eu tenha persistido em deixar o meu cabelo crescer durante tanto tempo em condições tão adversas.

Lembro de ter uma teimosia e persistência que não sei de onde vinha. Acho que o fato de eu sempre ter tido uma relação muito difícil com os salões de beleza me ajudava a querer

evitar aquele espaço. Além disso, eu realmente gostava mais do meu cabelo daquele jeito. E nessa teimosia quase totalmente irrefletida fui conseguindo manter a minha posição, mesmo com a consciência racial vindo mais tarde em minha vida.

Nilma Lino Gomes nos diz que esse significado sobre os cabelos negros remontam à escravização, onde:

Entre as muitas formas de violência impostas ao escravo e à escrava estava a raspagem do cabelo. Para o africano escravizado esse ato tinha significado singular. **E 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, 2008, p.26). [grifos nossos].

Penso que a obrigação de cortar ou alisar o nosso cabelo pode ser pensada ainda hoje como uma mutilação. Pois não é uma escolha livre das pessoas negras, mas sim uma imposição que vem direta ou indiretamente do que se é considerado “normal” ou mais adequado para que sejamos “integrados” a essa lógica racista. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes nos diz que:

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo.

Estamos, portanto, em uma zona de tensão. É dela que emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal. No Brasil, esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e mestiço. (...) Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária (GOMES, 2008, p.21).

Que bom que podemos nesse campo de tensão inventar maneiras de resistir a essa imposição racista de um padrão de beleza ideal. Agradeço aos Jinkisse por terem estado comigo e possibilitado que eu persistisse no desejo de ter uma relação mais interessante com meu corpo e com meu cabelo, apesar de toda a violência que vivi neste momento. E que interessante que no caso de Dayo isso tenha acontecido com mais possibilidades de elaboração e a partir da criação de um repertório intelectual, emocional e social para lidar com essa questão.

Mais recentemente a estética ligada aos cabelos dos homens negros também sofreu algumas modificações. Na minha infância e adolescência (ou seja, entre os anos 90 e os anos

2000) as opções de cortes de cabelos que nos eram oferecidas eram extremamente restritas e direcionadas ao aspecto da mutilação e apagamento dos nossos cabelos tidos como “ruins”. Atualmente outros cortes foram inventados pela comunidade negra: os cortes conhecidos como os “disfarçados”. Eles estão presentes nas cabeças da juventude negra de forma bastante expressiva e ganharam rapidamente uma proporção enorme nas periferias e favelas do Brasil, também adquirindo importância em outros locais.

Fica evidente que a análise de Nilma Lino Gomes é certa ao pensar que a estética negra atravessa o tempo e vai adquirindo novos contornos, ao invés de ser algo estático como muitas vezes nos atacam ao afirmarmos nossas identidades.

### **3.2.4 - Representações negras televisivas e a violência racial**

A entrevista com Nkanga<sup>18</sup> foi interessante por dialogar com alguns aspectos das outras entrevistas e trazer também outros elementos para pensarmos a construção da identidade negra no Brasil.

Antes de começarmos o nosso encontro, ele me avisou que estava com problemas com a internet e por isso tivemos que iniciar um pouco mais tarde. O que me fez pensar sobre a seletividade no acesso às redes sociais e a impossibilidade que algumas pessoas têm de participar de uma pesquisa remota. Me parece que das pessoas que entrevistei até então, Nkanga foi o que tinha uma qualidade de conexão à internet mais precária.

Quando pensamos no acesso às redes sociais como uma nova possibilidade de se facilitar a construção de identidades negras positivadas (ou o processo de tornar-se negro), temos que necessariamente levar em consideração que a própria utilização da internet não é universal e que muitas pessoas ficam de fora desse universo nos dias de hoje. De acordo com uma matéria publicada no Estadão<sup>19</sup> que se utiliza de dados do IBGE, em 2021:

Os excluídos digitais representavam 15,3% da população com 10 anos ou mais de idade. Dois em cada dez apontaram motivos financeiros para a falta de acesso à internet: 14,0% disseram que o acesso à rede era caro, e outros 6,2% declararam que o equipamento eletrônico necessário era caro.

---

<sup>18</sup> Nkanga é um nome utilizado em Angola, cujo significado é “coragem” ou “bravura”.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.estadao.com.br/economia/brasil-exclusao-digital-2021/>. Acesso em setembro de 2023.

Além do acesso à rede de internet e dos aparelhos eletrônicos serem realmente caros, a qualidade de acesso que se pode ter a eles também é motivo de exclusão de uma parte importante da população brasileira.

Quando Nkanga entrou na sala virtual que abri para a nossa entrevista, perguntei a ele porque ele tinha se interessado em participar da pesquisa. Ele disse que tinha entendido que era importante contribuir para que mais pessoas não tenham suas identidades negras apagadas. Assim, a aposta que ele constrói ao participar da minha pesquisa já é de uma afirmação de que outras pessoas também possam repensar as suas próprias construções de identidades.

Para ele, identidade é a sua cultura, quem você é, sua história e crenças. Perguntei qual era a identidade dele, e ele disse que entendia que ele era uma pessoa leal, que valoriza as amizades, uma pessoa que “corre atrás” e que é determinada e inteligente.

Perguntei então o que contribuiu para que ele tivesse a identidade que ele tem hoje em dia. Ele disse que a sua família foi muito importante para isso, que muito dessas coisas ele aprendeu com ela e com seu grupo de amigos. Nkanga disse que o seu pai é negro e sua mãe é branca, mas que ele não tem nenhum problema com o racismo dentro de casa.

Para ele isso acontece mais fora de casa. Nkanga disse que a sua identidade negra foi sendo formada muito a partir dos desenhos que assistia, como o do *Super Shock*, além das séries *Eu, a patroa e as crianças* e *Todo mundo odeia o Chris*. Comentou que além disso os amigos dele brincam que eles podem ser os novos panteras negras e que o círculo social dele é negro.

Outra dimensão importante na construção das identidades negras que até então eu não tinha considerado na pesquisa! Como para Nkanga a sua identidade foi sendo construída através da sua família e de seus amigos, mas também através dos programas de televisão que ele assistia.

Esses programas e desenhos, são programas onde os protagonistas são negros, sendo o do *Super Shock* um dos únicos heróis negros presentes nos desenhos que eram transmitidos na televisão aberta até então. Já os seriados *Eu, a patroa e as crianças* e *Todo mundo odeia o Chris*, são seriados de comédia que passaram durante muito tempo na televisão aberta no Brasil e que retratam duas famílias negras estadunidenses.

Já é sabido que o entretenimento e as representações veiculadas na mídia e no mercado cultural como um todo tem uma importância na produção de subjetividade e na criação e manutenção de certas imagens em uma sociedade. No que tange à luta contra o

racismo, o movimento negro têm questionado há anos a ausência de representações interessantes da população negra nos conteúdos das rádios, televisões, cinemas e etc.

A escritora, intelectual e militante negra bell hooks em seu livro *Olhares negros: raça e representação* nos diz a esse respeito que:

Existe uma conexão direta e persistente entre a manutenção do patriarcado supremacista branco nessa sociedade e a naturalização de imagens específicas na mídia de massa. Representações de raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão, a exploração e a dominação de todas as pessoas negras em diversos aspectos. Muito antes da supremacia branca chegar ao litoral do que hoje chamamos Estados Unidos, eles construíram imagens da negritude e de pessoas negras que sutentam e reforçam as próprias noções de superioridade racial, seu imperialismo político, seu desejo de dominar e escravizar. Da escravidão em diante, os supremacistas brancos reconheceram que controlar as imagens é central para a manutenção de qualquer sistema de dominação racial. (hooks, 2019, p. 33).

Para ela, este controle de imagens pela supremacia branca não é absoluto. Existem sim tentativas de construir outras representações do povo negro. Onde se construa a nossa experiência a partir de bases afirmativas, restituindo no contexto dos conteúdos transmitidos a autonomia e a dignidade dos personagens negros presentes.

Dessa forma, a veiculação de histórias negras para além do lugar de dominação racial e da reprodução de estereótipos racistas não é algo trivial. Não podemos menosprezar a importância que parece ter tido para Nkanga assistir esses programas televisivos.

Porém, a análise que bell hooks faz das representações negras na indústria cultural vai além de qualificar as representações negras como “boas” e as representações feitas por pessoas brancas como “más”. Ela nos diz da importância de complexificar a nossa discussão, buscando compreender as inúmeras armadilhas presentes nesse campo. Em seu maravilhoso texto *Amando a negritude como resistência política*, bell hooks nos diz que:

Apesar das lutas pelos direitos civis, do movimento black power [poder negro] nos anos 1960 e de slogans poderosos como black is beautiful [negro é lindo], multidões de pessoas negras continuam a ser socializadas via mídia de massa e sistemas educacionais não progressistas para internalizar pensamentos e valores da supremacia branca. Sem uma luta de resistência contínua e movimentos progressistas de libertação dos negros pela autodefinição, massas de pessoas negras (e de todas as outras pessoas) não têm uma visão de mundo alternativa que afirme e celebre a negritude. Rituais de afirmação (celebrando a história dos negros, feriados etc.) não podem intervir na socialização da supremacia branca se existirem fora de uma luta antirracista ativa que busque transformar a sociedade (hooks, 2019, p.60).

A importância da construção de representações antirracistas na televisão não pode ser menosprezada. Mas também não pode ser entendida como o sinal último de que chegamos a



um paraíso racial e que as coisas finalmente “estão mudando”. bell hooks é categórica ao afirmar que todas essas representações precisam estar relacionadas a uma luta política mais ampla. Este me parece também ser o sentido que Nkanga afirma ao querer participar da minha pesquisa como forma de tentar contribuir para que outras pessoas possam ter as suas identidades valorizadas.

A esse respeito, outra questão se impõe. Será que o consumo de representações advindas dos Estados Unidos, por mais progressistas que sejam, nos contempla em nossa integralidade? Ou não seria interessante também fazer conversar esses aspectos da diáspora negra estadunidense com a nossa realidade local? Por mais que estes desenhos e seriados sejam produzidos e estrelados por pessoas negras, são estadunidenses lidando com questões a partir da ótica deste país.

A própria intelectual e militante negra estadunidense Angela Davis em visita ao Brasil em 2019 nos alertou sobre o perigo do imperialismo norte americano ser reproduzido em nossas próprias discussões acadêmicas e políticas:

Eu me sinto estranha quando sinto que estou sendo escolhida para representar o feminismo negro. E por que aqui no Brasil vocês precisam buscar essa referência nos Estados Unidos? Eu acho que aprendo mais com Lélia Gonzalez do que vocês poderiam aprender comigo.<sup>20</sup>

No campo das mídias e no campo acadêmico este questionamento precisa ser levado em consideração para que possamos construir representações e reflexões mais aterradas em nossa própria realidade. É necessário que estas construções estejam abertas a diálogos com reflexões de outras localidades da diáspora negra e do continente africano, mas nunca em uma relação imperialista de subserviência e de anulação de nossas próprias produções.

Quando perguntei a Nkanga se tinha alguma coisa que dificultava a construção de identidade dele, ele disse que quando mais novo morava no morro e tinha medo de se identificar como negro, pois ele presenciava as mortes injustas que ocorriam com as pessoas negras. No geral, atribuímos a dificuldade de pessoas negras de afirmar a sua identidade somente do ponto de vista mental/intelectual. Mas o quanto viver em um país com um genocídio negro extremamente atuante não faz com que pessoas negras queiram se afastar de sua negritude como uma tentativa de buscar a sua sobrevivência?

---

<sup>20</sup> Matéria disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/10/20/em-sp-angela-davis-pede-valorizacao-de-feministas-negras-brasileiras>. Acesso em setembro de 2023.

Sobre isso, Nkanga trouxe uma cena de um dia em que ele ainda criança foi se vacinar no morro em que morava. Ele parou por um instante na casa de sua avó e enquanto esperava alguém descer, ficou em pé no portão. Foi então que uma viatura da polícia passou e parou já apontando o fuzil para ele e o abordou de forma truculenta. Ele disse que sentiu uma estranheza naquele momento e enquanto ele narrava o acontecido, sua voz embargou, travou algumas vezes... Consternado, disse: “eu era uma criança”.

É emblemático que naquele momento ele estivesse indo a um serviço de saúde para ser vacinado. Falando sobre isso, Nkanga disse que às vezes se revoltava com esse e outros acontecidos, ao saber que tem gente que vive coisas ainda piores por serem negras. Conversamos sobre o quanto é importante tentar dar um lugar a essa raiva, se não ela poderia trazer muitas consequências ruins para ele.

A crueldade dessa cena trazida por Nkanga é devastadora. Uma violência estatal brutal que marcou a vida dele, fazendo com que anos mais tarde ao narrar este fato seja muito difícil para ele se expressar.

Comigo uma cena parecida se deu na minha adolescência. Em Juiz de Fora a construção social e geográfica da cidade é bem diferente da presente nos territórios da metrópole do Rio de Janeiro. A discrepância racial também é extremamente marcada, uma vez que o município em 2017 foi considerado o terceiro mais desigual entre brancos e negros do país<sup>21</sup>, ficando atrás somente de Porto Alegre e Niterói. Porém, na construção do espaço urbano não temos aqui uma dicotomia entre a “favela” e o “asfalto” como acontece na metrópole do Rio. As diferenças são marcadas muito através dos bairros considerados nobres, onde residem majoritariamente a burguesia e a classe média branca, e os bairros de periferia da cidade, onde residem majoritariamente as pessoas negras e trabalhadoras. Eu nasci e cresci no bairro de Santa Cruz e depois na extensão dele, São Damião. Bairros da zona norte da cidade, que por sua vez é praticamente toda considerada como sendo uma parte grande da periferia da cidade.

Como disse anteriormente nesta tese, durante a minha adolescência eu fiz um curso técnico de Eletromecânica. E nesse curso participei do grêmio estudantil do então *Colégio Técnico Universitário* (CTU). Durante o período em que estudava lá, tive a oportunidade de ir a um congresso nacional do movimento estudantil de secundaristas e fiquei muito empolgado com a possibilidade de conhecer uma universidade em outra cidade e de

---

<sup>21</sup> Referência presente em:  
<https://casaditaliajf.com.br/2021/11/29/revista-casa-ditalia-onde-esta-a-historia-da-populacao-negra-juizforana/>. Acesso em setembro de 2023.

participar das discussões do evento. O encontro foi muito interessante para mim, voltei animado e empolgado com todos os aprendizados e conversas que tive durante os dias do evento. Para irmos ao congresso tínhamos conseguido uma van que nos levou e trouxe de volta para Juiz de Fora. Quando estávamos retornando em um domingo à noite, tivemos a possibilidade de ir parando ao longo do caminho até o CTU em lugares que seriam melhores para cada pessoa retornar para as suas casas.

Como a Zona Norte é a mais afastada do centro, eu e um amigo pedimos para descer em frente a um posto policial bem na entrada da cidade. Como éramos bem novos e não costumávamos circular pela cidade à noite, achamos que seria mais seguro esperar pelos nossos pais perto do posto, já que aquela região ficava bem deserta nesse horário. Para a nossa triste surpresa, um carro da polícia chegou e de uma forma extremamente truculenta fomos abordados pelos policiais militares. Ordenaram que colocássemos as mãos na cabeça e nos revistaram agressivamente. Foi a primeira revista que passei e até hoje não entendo a lógica dessa abordagem. Se estivéssemos fazendo alguma coisa ilegal, porque faríamos justamente na frente de um posto policial? A nossa esperança por buscar uma segurança maior foi substituída por uma violência desproporcional e sem sentido por aqueles que deveriam nos proteger. Talvez o objetivo daquela ação era o de deixar uma mensagem de que não poderíamos ficar ali, na frente do solo sagrado da corporação. Agora é impossível saber. Lembro do quanto me senti vulnerável e com medo de eles fazerem alguma coisa com a gente. Me senti muito humilhado e confuso...

Talvez por já ter passado por uma experiência similar à de Nkanga, as dores e as marcas que ele me trouxe tiveram um eco muito impactante em mim.

No final do nosso encontro, perguntei a ele se gostaria de falar mais alguma coisa. E ele disse que tem vontade de passar um recado e ajudar outras pessoas, que mesmo sendo difícil é importante que elas sejam elas e que aos poucos elas vão encontrando um jeito de lidar com tudo isso.

Achei que foi uma bonita forma de fechar este encontro tão intenso, com densidades bem complexas e ao mesmo tempo uma coragem de tentar se reinventar a partir da luta por mudanças na sua vida e na de outras pessoas negras.

### **3.2.5 - Identidade e autodeterminação**

Tayla<sup>22</sup> me pareceu bem interessada e pensativa nas questões raciais, sociais e políticas. Quando perguntei o que era identidade para ela, ela pensou um pouco, levantando a cabeça como quem busca alguma ideia e disse que era a forma como ela se vê e como é vista pelos outros.

Esse sentido relacional da identidade apareceu de uma forma muito profunda no nosso encontro. Ela disse que muitas vezes é lida como uma pessoa extrovertida nos lugares em que circula. Mas ela se considera uma pessoa tímida. Disse que de alguma forma quando está em situações sociais mais amplas ela faz um esforço para não ser tão tímida assim. Mas quem a conhece melhor, sabe que ela é tímida.

Tayla contou que está em um momento de descoberta e consolidação da sua identidade. Durante muito tempo de sua vida, ela se moldava de acordo com o que a família queria dela. Durante a sua infância e adolescência, a sua família entendeu que ela era uma pessoa muito inteligente e que isso acabou gerando uma pressão muito grande para ela passar no vestibular de medicina.

Quando ela não passou nas primeiras tentativas, essa pressão foi aumentando e parece que Tayla realmente tomava essa questão muito para si. Ela disse que nesses momentos teve episódios de ansiedade e depressão e foi buscar terapia e ajuda de um psiquiatra. Assim, ela disse que essa questão da timidez e da extroversão tinha a ver com isso também, com uma tentativa dela de não ser estigmatizada enquanto uma pessoa ansiosa e depressiva. E que muitas vezes ela faz esse esforço para que as pessoas não saibam o que ela está passando intimamente.

Fiquei pensando no quanto as dores e dificuldades que ela está tendo recentemente podem acabar sendo invisibilizadas por essa leitura de “pessoa extrovertida” que as pessoas fazem dela e que ela também tenta passar para estes grupos.

O encontro com Tayla reforçou ainda mais a importância de pensarmos a identidade negra para além de uma tentativa de massificação e anulação das expressões singulares. Construir uma identidade negra não é estabelecer uma relação de submissão a um conjunto de ideais sobre o que é ser negra ou negro. Não é também a admissão acrítica dos padrões de nossas referências parentais, de nossas amizades ou de quem quer que seja. É sim a construção de uma afirmação de uma autonomia e de autodeterminação sempre coletiva e singular ao mesmo tempo.

Quando Neusa Santos Souza em *Tornar-se Negro* afirma que:

---

<sup>22</sup> Tayla (ou Taila, Tailla, Taylla) tem origem africana e significa “ela foi vista”.

Ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração (SOUZA, 2021, p.115).

O ideal reproduzido pela família de Tayla de que por ser inteligente ela deveria cursar medicina parece ter feito exatamente isso que Neusa Santos Souza descreve. Engendrar uma estrutura de desconhecimento que a aprisionou a uma imagem alienada de si. Imagem que ela buscou incessantemente corresponder. Nesse contato com as expectativas da família (que por sua vez parece estar relacionada com uma idealização social mais abrangente do curso de medicina), mas depois com as expectativas de colegas que a vêem como uma pessoa extrovertida, parece que vai se produzindo uma confusão acerca da própria identidade dela. Felizmente depois de alguns caminhos percorridos, ela está buscando construir uma identidade própria.

Nesse sentido, Tayla fala de várias outras coisas que marcam essa produção. Ela disse que o fato dela ser uma mulher negra, ser filha de mãe solteira e ter tido essas experiências de ansiedade são pontos que fazem parte da história dela. E que as pessoas também podem ler isso nela de diversas maneiras.

Conversamos sobre como ela é vista e como ela se enxerga, de que é importante entender essas diferenças e às vezes fazer essa separação também, para poder valorizar o próprio sentido de identidade que ela quer construir.

Quando perguntei a ela como foi a sua construção de identidade, ela disse que foi uma construção que demorou. Não entendi de início essa demora, mas ela me contou que demorou para “perder o BV<sup>23</sup>” na escola e que era muito tímida durante esse momento. Foi aos doze ou treze anos que começou a quebrar essa timidez junto com a quebra dos “tabus” como o racismo e o machismo, que ela começou a acessar essa discussão pela internet, principalmente através do twitter. Taylla disse que a timidez dela tinha muito a ver com o “bullying racial” que ela sofria na escola.

E que nessa época ela fez um movimento muito forte de se jogar nessas discussões e nas páginas da internet que debatiam essas questões e isso fez com que ela fosse para um extremo de uma militância muito aguerrida e que tudo para ela era ponto de discussão e embate. Taylla me explicou a “teoria da mola” para falar disso. É como se fosse realmente

---

<sup>23</sup> “Perder o BV”, de acordo com o que Taylla me disse, indica o momento em que tem-se o primeiro beijo na boca, marcando o início das relações afetivas na adolescência.

uma mola comprimida, que quando se solta vai até o limite da sua expansão e depois retorna para um ponto médio, mais moderado. Ela usou essa teoria para explicar como foi esse processo na vida dela, de primeiro ser muito tímida e fechada, e depois ir para essa expansão e descoberta do debate racial e feminista de uma maneira muito intensa e agora de um terceiro momento de um ponto mais ponderado em que ela está pensando e está atenta a todos esses debates, mas sem ser com toda aquela intensidade.

Taylla disse que um ponto crucial para isso foi uma sugestão de uma terapeuta (no momento ela não está mais com essa profissional) de que ela se afastasse um pouco da militância, no sentido de diminuir essa exposição a notícias e debates que a estavam afetando negativamente. Ela comentou que isso aconteceu na época do caso do assassinato de João Pedro<sup>24</sup> e que esse episódio horrível mexeu muito com ela porque o irmão mais novo dela também tem esse nome. Apesar deste irmão dela ser um menino branco, ela não conseguia parar de pensar nesse caso.

A partir dessa sugestão ela diminuiu sua presença no twitter e disse que está num momento de cuidar um pouco mais dela e de estudar mais também. Ela está nos primeiros períodos de medicina e disse estar com muito pouco tempo livre, para dar conta das disciplinas e atividades do curso.

De início a intervenção do antigo psicólogo de Tayla me preocupou. Fiquei me perguntando se a sugestão dele não teria um sentido conservador de afastar Tayla da militância política porque ela seria necessariamente produtora de afetações negativas. Esse sentido muitas vezes é adotado em algumas intervenções terapêuticas tidas como neutras e apolíticas. De fato não é possível afirmar qual foi o sentido pensado pela psicóloga, se ela se baseava em uma naturalização da militância como algo a ser sempre evitado ou não. Mas parece que a forma como Tayla estava se relacionando com o seu envolvimento com as causas raciais e de gênero realmente estava sendo prejudicial para ela. Mas será que não existiriam outras formas possíveis de pensar essa atuação?

Sobre o ponto da família dela, ela trouxe essa descrição. Ela foi criada somente pela sua mãe que é branca, assim como o restante da sua família próxima. O pai é negro, mas ela não conheceu nem ele nem a sua família. Tayla comentou que isso é uma questão na família dela, já que ela, a irmã e a prima são as únicas pessoas negras. E durante a sua infância e

---

<sup>24</sup> João Pedro Matos Pinto foi um adolescente negro de quatorze anos que foi assassinado enquanto brincava em sua própria casa no complexo de favelas do Salgueiro, em São Gonçalo. Ele foi baleado na barriga no dia 18 de maio de 2022 durante uma operação conjunta da Polícia Federal e da Polícia Civil.

início da adolescência, ela tinha ora um afastamento da sua mãe, ora um desejo de ser branca como ela.

Disse ainda que a sua irmã não se dava muito bem com a mãe dela e que elas vivem brigando até hoje. Foi a partir desse momento de “quebra dos tabus”, aos doze anos, que ela começou a se entender enquanto uma mulher negra e começou também a gostar de ser negra.

Ela disse que outros pontos também contribuíram para a construção da sua identidade, como a educação que ela recebeu. Apesar do “bullying racial” e dos impactos que isso gerou em sua vida, ela disse que a atuação de algumas professoras e professores específicos tiveram uma importância muito grande nessa construção. Como uma professora de biologia que ela teve que a inspirou muito, mas também um diretor que depois de um caso de homofobia em sua escola passou de sala em sala discutindo isso com todas as turmas, e que isso a marcou bastante. Outra professora que a marcou foi uma que deu conteúdos de história da África em um ano e isso também foi muito importante para ela.

Esse relato também apareceu em outras entrevistas. Embora os modelos e projetos educacionais hegemônicos não se preocupem em discutir a identidade negra e os efeitos do racismo, as pessoas têm ressaltado como a atuação específica de algumas professoras e professores ao longo de suas jornadas educacionais foram essenciais para a construção de suas próprias identidades.

Quando perguntei como foi participar da minha pesquisa e o que a motivou a se interessar por ela, Tayla disse que gostou do tema e que também tem uma gratidão com o Pré-Oficina do Saber e, por isso, quis retribuir a ajuda que ela recebeu ao passar por lá.

### **3.3 - Escrevivências das identidades aterradas**

Retomando o provérbio Kôngo que abre este capítulo, temos o ensinamento de que “o verdadeiro conhecimento é adquirido através do compartilhamento” (SANTOS, 2019, p.75). E é justamente nesse sentido que busquei construir uma reflexão sobre a *identidade negra aterrada* em conjunto com as pessoas que se interessaram em fazer parte desse caminho comigo.

O que felizmente fez com que eu pudesse me surpreender com os encontros com as pessoas entrevistadas e com as perspectivas que elas trouxeram e enriqueceram em muito o que eu estava pensando em conjunto com os estudos que fiz ao longo desse percurso.

Podemos agora retomar uma das questões que orientaram a construção desta tese onde aprendemos com Neusa Santos Souza que a militância política aparece como a saída possível

para o processo de recusar a identidade negra negativa se comparada com o ideal inalcançável de brancura. O processo de *tornar-se negro* se dava pela reconstrução deste ideal a partir de bases mais condizentes com a realidade e as possibilidades concretas das pessoas negras. Porém, pude aprender ao longo do meu percurso que outras saídas são possíveis e já estão sendo mobilizadas pelas pessoas negras na contemporaneidade. Cabendo a nós ouvir e aprender com elas para melhor acompanhá-las em nossas práticas psicológicas e educativas.

Aprendi muitas coisas com Luis, Dayo, Akotirene, Tayla e Nkanga.

Com Luis, entendi que às vezes é muito difícil para algumas pessoas nomearem o racismo que sofrem. Ele me disse que se considerava negro e a tentativa de embranquecimento no caso dele não estava em questão. Mesmo assim, disse que nunca tinha sofrido racismo. E logo depois contou um episódio em que ele sofreu. Aprendi com ele que às vezes podemos simplesmente perguntar para a pessoa se o que ela passou tem a ver com o racismo, como uma forma de ajudar ela a nomear o que na própria vida e fala dela já está presente.

Entendi também que o cabelo e as diferentes formas com que se lida com ele para os homens negros pode ser um ponto essencial na nossa construção de identidade. E além disso, pude lembrar de como é forte a coação para que nós, homens negros, deixemos os nossos cabelos quase invisíveis, cortados à máquina. Quase como uma obrigação de esconder o “nosso cabelo ruim”, nesta perspectiva racista. Esse é um ponto de atenção e cuidado que precisamos levar em consideração nos processos de construção de identidades negras aterradas.

Com Akotirene, aprendi que não é porquê que uma pessoa inicialmente se declara como “morena” que ela não tenha nenhuma consciência racial. Em um primeiro momento, me pareceu que ela endossava o mito da democracia racial, mas depois, quando perguntei a ela sobre como ela me enxergava ela me disse que era bom ter psicólogos negros. A valorização e o reconhecimento dessa importância, marcou um outro lugar para mim.

Entendi que a violência que Akotirene convive em seu bairro é tão brutal que marca a sua existência como um todo. Produzindo ansiedade, insônia e dificultando o acesso à educação e ao pré-vestibular *Oficina do Saber* que ela tanto gostava e que representava um passo em direção ao seu sonho de ser assistente social.

No entanto, Akotirene após ter de parar com os estudos, começa a fazer musculação e isso transforma a relação dela consigo mesma e com o mundo. Aprendi que na construção da *identidade negra aterrada*, precisamos levar em consideração a corporeidade, entendendo que ela tem um lugar especial para o povo negro, não apenas como alvo do controle e



violência racista, mas como forma de expressão e de saída desse lugar que o racismo tenta nos imputar.

Um outro encontro potente que tive ao longo da pesquisa foi com Dayo. Onde a fala dela me ajudou a ampliar muito o conceito de identidade negra aterrada tal como tenho construído ao longo desta tese. Aprendi com ela que essa identidade não está somente na relação com o presente e o passado, mas também com o futuro. Com os sonhos que cada pessoa tem e quer realizar.

Ela trouxe a importância do lugar da diferença em sua identidade, onde reconhece que o seu padrasto, uma pessoa branca, foi importante na construção de sua identidade negra. Essa abertura à diferença se deu pelo incentivo dele em fazer com que ela reconhecesse a beleza de seus traços negróides e de seu cabelo.

O cabelo apareceu também como algo importantíssimo no processo de construção de sua identidade. E Dayo também falou de outra possibilidade de tornar-se negra, que para ela se deu através das redes sociais e do acesso às discussões raciais ao seguir outras pessoas negras. A dimensão da diferença, da corporalidade e o acesso às discussões raciais nas redes sociais foram pontos fundamentais para ela tornar-se negra e nos deixa pistas para que prestemos atenção a estes pontos nos dias atuais.

Nkanga foi outra pessoa com quem pude trocar em nossa entrevista. E uma coisa muito marcante foi que ele falou que a sua construção de identidade foi feita muito através de programas televisivos e de desenhos, onde ele podia se enxergar em personagens negros. A importância dessas produções culturais na formação da identidade dele me fez pensar em algumas coisas como a força da hegemonia branca da produção destes conteúdos, mas mesmo assim, como foi importante para ele poder se agarrar a alguns poucos programas e desenhos onde o protagonismo de personagens negros aparecia.

Além de lutar para que mais produções como essas existam e sejam acessíveis para o povo negro, aprendi que é necessário ir além disso e articular essa produção com uma crítica sensível às questões raciais, mas também com movimentos sociais negros que possam se conectar com essas narrativas criadas e instigadas nas pessoas que assistem. E essa foi uma lição que aprendi com Nkanga também, quando ele me disse que a sua participação na minha pesquisa era para ele uma forma de contribuir para que outras pessoas pudessem construir suas identidades negras afirmativas.

E por último, Tayla me ensinou que é necessário pensar o sentido relacional da identidade. Que ela se dá tanto através de como uma pessoa se percebe, quanto como as outras pessoas a percebem também. Além disso, aprendi que nesse encontro de percepções

muitas armadilhas podem acontecer, como Tayla contou que acabou adoecendo ao tentar corresponder de forma muito radical às expectativas que seus familiares colocaram sobre ela. Mas me ensinou também que é possível reconstruir essas relações consigo e com os outros, a partir de um lugar de maior autonomia e liberdade para ela.

Tayla também trouxe a importância para a construção da sua identidade do acesso às discussões raciais e de gênero nas redes sociais. O que ressalta mais uma vez a relevância desse processo no jeito de tornar-se negro contemporâneo.

Além disso, ela fez questão de trazer um outro ponto: a importância que algumas professoras e professores que ela teve ao longo da sua formação escolar tiveram ao apresentar e discutir questões caríssimas para ela, como o ensino da história da África, a luta contra a LGBTfobia entre outras lições importantes. O que me fez repensar o papel da educação na construção das identidades. Pois, mesmo que os projetos e políticas educacionais que tivemos em nosso país até o momento fossem em sua maioria orientados por um viés eurocêntrico, ainda assim a atuação de algumas professoras e de alguns professores conseguiram furar esse bloqueio e construir práticas educacionais relevantes para construção de identidades negras aterradas.

Dessa forma, podemos ampliar a discussão inaugurada por Neusa Santos Souza: as saídas para o processo de construção das identidades negras aterradas na contemporaneidade parecem passar pela militância política, mas também estão conectadas : a) com a educação em alguns casos onde atuações de algumas professoras e alguns professores conseguem ultrapassar a perspectiva eurocêntrica dos projetos e políticas educacionais dominantes; b) com uma atuação da psicologia sensível e engajada com a luta contra o racismo; c) na relação com a corporeidade, com um destaque para os modos de lidar com o cabelo e recusar a coação racista de sempre tentar esconder ou alisar os cabelos das pessoas negras; d) na relação com as redes sociais e o acesso à outras pessoas negras que trazem as discussões sobre os efeitos do racismo em seus perfis; e) na relação com a arte e com representações televisivas e de entretenimento onde existem referências positivas sobre as pessoas negras.

Esse mapeamento que construí em conjunto com Nkanga, Dayo, Akotirene, Tayla e Luís, não é contudo uma tentativa de encerramento destas saídas possíveis. Mas uma abertura da discussão e ampliação do debate sobre os distintos processos de tornar-se negros e negras nos dias atuais. Não quero dizer com isso que outros modos não existem. Nem que estes sejam os melhores e mais interessantes modos de fomentar estes processos. Porém, a apresentação e discussão deles me pareceram interessantes para avançar a discussão e seguir

a construção de uma psicologia aterrada junto à educação e outros campos em que estivermos inseridos.

### **3.4 - Identidade enterreirada: alguns dos meus aprendizados no Bate Folha - Kupapa Unsaba.**

Na apresentação desta tese, menciono a importância do ensinamento que minha irmã Kota Mesu Eiando me proporcionou ao falar sobre a relação do candomblé com a educação. Para ela, poderíamos chamar a casa de candomblé de casa de candomblé-escola, pois estamos sempre aprendendo no cotidiano do terreiro. Ao longo da construção desta pesquisa estes aprendizados foram fundamentais para mim e por isso entendi que era impossível deixar de falar sobre eles.

Minha vida mudou ao entrar no Bate Folha, minha casa de candomblé. E eu considero indispensável mencionar o quanto essas milhares de experiências que vivo junto a minha comunidade foram me dando aterramento, chão e sustentação para que - entre outras coisas - essa tese pudesse existir.

Mais do que isso, ser filho da minha mãe Mometu Mabeji e pertencer à família Kupapa Unsaba, tem me ensinado a construir uma relação com a minha própria identidade que ultrapassa um sentido apenas conceitual e acadêmico. Estou aprendendo que a identidade tem a ver não só com um sentido conceitual e de como me enxergo enquanto homem negro de uma forma positiva e não mais negativa com relação ao que eu não consigo ser em comparação com o ideal branco.

É isso também, mas estou aprendendo que em minha construção de identidade existe um fator primordial que é eu ser filho do meu pai Nsumbu. E, com isso, ela está ancorada com as comidas que meu pai come, como a pipoca, por exemplo. Tem a ver com o cheiro das comidas dele, com a emoção incontrolável e indescritível que sinto ao vê-lo dançando no barracão da minha casa. Ao estar com ele e ter a honra de poder abraçá-lo e sentir o amor e o carinho que ele tem por mim. Minha identidade está relacionada com as cores que o meu pai usa, e o quanto que eu me sinto bem em usar roupas com as mesmas tonalidades. Aliás, fui percebendo que desde que entrei para a roça o meu guarda-roupa foi paulatinamente mudando para essas cores.

Minha identidade se constrói e afirma cada vez que estou na roça e se começamos a tocar, cantar e dançar as cantigas de Nsumbu. E meus mais velhos e mais novos vêm até a mim pedir benção por reconhecerem que está se tocando para ele. Benção essa que eu

retribuo e peço de volta à minha comunidade. Mas também como esse processo é circular e vai mudando à medida em que outras cantigas de outros Nkisses são tocadas, cantadas e dançadas. Ao mesmo tempo que o meu lugar é reconhecido junto à minha comunidade, me fortalece reconhecer os lugares das outras irmãs e irmãos de santo quando eu peço suas bênçãos para eles.

Minha identidade tem a ver com o jeito como o meu pai dança, com os gestos e as expressões que ele faz quando está em nossa casa.

Minha identidade está sendo construída ao eu aprender a tocar atabaque e aprender a cantar as cantigas do meu pai e de outros Jinkisse.

Minha identidade está em constante processo de construção e reconhecimento na minha roça. Assim como acredito que isso acontece concomitantemente com todos nós que vivemos nesta casa de candomblé.

É bonito perceber que cada pessoa tem um caminho singular na sua relação com os Jinkisse e com as outras pessoas da comunidade. Embora estejamos sempre envolvidos e articulados coletivamente com as obrigações, festas e demais momentos do terreiro, cada pessoa, por uma série de fatores, tem necessariamente uma forma própria de vivenciar essas experiências. Experiências essas que vão sempre mudando na espiral do tempo ancestral que construímos e vivemos juntos na nossa família.

Cada obrigação, cada rito é um momento de aprendizado muito profundo. Como Leda Martins nos ensina:

(...) os ritos ocupam lugar ímpar, pois, como territórios e ambientes de memória, recriam e transmitem, pelos repertórios orais e corporais, gestos, hábitos, formas e técnicas de criação e de transmissão. São registros e meios de produção identitária, reprodução e resguardo de conhecimentos. Como forma pensamento, os ritos são férteis acervos de reservas mnemônicas, ações cinéticas, padrões, procedimentos culturais residuais recriados, restituídos e expressos no e pelo corpo. Os ritos transmitem e instituem saberes estéticos, filosóficos e metafísicos, dentre outros, quer em sua moldura simbólica, quer nos modos de enunciação, nos aparatos e convenções que esculpem sua performance (MARTINS, 2020, p.10).

De certo, essas experiências que vivencio em cada rito em minha casa, por mais especiais que sejam para mim, não são exclusivas do Kupapa Unsaba. São expressões da riqueza de tradições e construções que o povo africano e indígena deixaram para nós em diversas manifestações.

Muniz Sodré (2019), em seu livro *O terreiro e a cidade*, nos fala que os “antigos” do candomblé da Bahia mencionam que havia um “intercâmbio profundo” entre os diversos

terreiros de várias tradições diferentes como o Congo-Angola, Ketu-Nagô e o Jêje. O que minha mãe, Mаметu Mabeji, também costuma contar. Inclusive no documentário *A flor do candomblé* (2020), em que ela fala explicitamente que a diferença entre as nações do candomblé eram principalmente diferenças das línguas faladas por cada tradição. De acordo com Sodré, isso tem a ver com o padrão fundador negro-brasileiro, onde:

Nenhuma dessas “transações”, desses “acertos”, como dizem os “antigos”, levou o negro da comunidade-terreiro a se afastar de sua identidade mítica. Ou seja, o entrecruzamento das diferenças e a aproximação dos contrários não produziram uma síntese histórica de dissolução das diferenças, mas um jogo de contatos, com vistas à preservação de um patrimônio comum na origem (embora diversificado na especificidade do ritual) e à conquista de um território social mais amplo para a etnia negra.

A posição litúrgico-existencial do elemento negro foi sempre a de trocar com as diferenças, de entrar no jogo da sedução simbólica e do encantamento festivo, desde que pudesse, a partir daí, assegurar alguma identidade étnico-cultural e expandir-se. Não vige aí o princípio lógico do terceiro excluído, da contradição: os contrários atraem-se, banto também é nagô, sem deixar de ser banto. (SODRÉ, 2019, p.59).

Essa abertura à diferença é fundamental na tradição africana e indígena. E não poderia deixar de se fazer presente na construção da *identidade negra aterrada*. Como de fato apareceu nas entrevistas e ao longo de toda esta caminhada de pesquisa que construí.

### **3.5 - Identidade negra aterrada - uma ideia-força em construção.**

Agora podemos retomar temas que estavam presentes desde o início da formulação da pesquisa de um outro lugar, a partir da reciprocidade exercida no encontro com as ex-alunas e os ex-alunos do *Pré-Universitário Oficina do Saber*.

No último semestre do ano de 2023 comecei a lecionar na faculdade de psicologia da *Universidade Salgado de Oliveira - Universo* em Juiz de Fora. E uma das disciplinas que fiquei encarregado de ensinar era justamente a Psicologia da Personalidade. Foi uma reflexão interessante que pude construir ao entender de perto como se pensa a personalidade em uma perspectiva eurocêntrica e hegemônica da psicologia.

Ao longo da caminhada desta pesquisa, foi se tornando cada vez mais evidente que o conceito de *identidade negra aterrada* não corresponde em nenhum aspecto a este conceito de personalidade, canonizado na psicologia eurocentrada.

Seja por sua origem e objetivos completamente diferentes do conceito da psicologia hegemônica, seja também - como Kabengele Munanga (2019) tão bem salientou - pela necessária indefinição da *identidade negra aterrada*. Ela se dá mais como um constante

*assuntar* conectado a luta do movimento negro brasileiro do que um conceito acabado e estabilizado. Os manuais de psicologia discutem a personalidade como:

Os termos *personalidade* e *teorias da personalidade* tornaram-se limitados a um certo número de sistemas teóricos integrados na Psicologia acadêmica contemporânea. Os textos típicos sobre personalidade lidam com uma dúzia ou mais de teorias e teóricos. Referem-se aos mesmos estudos experimentais e ao mesmo conteúdo, e refletem uma perspectiva acadêmica claramente compreendida e via de regra aceita (FADIMAN & FRAGER, 1986, p.xv).

Fica bem evidente que a *identidade negra aterrada* não pode ser identificada a essa área de estudos da psicologia hegemônica. Já que ela não vem de uma definição acadêmica e sim das lutas do movimento negro brasileiro. Menos ainda podemos dizer que ela é fruto da conceituação de um teórico ou mesmo uma teoria sobre a humanidade, ou uma perspectiva sobre as estruturas internas de um determinado indivíduo.

Esse caráter individualista do termo personalidade, mesmo quando questionado ou subvertido, não contempla a dimensão fundamentalmente política e coletiva que a *identidade negra aterrada* afirma. Pelo contrário, ele é antagônico à dimensão da luta contra o racismo e do combate ao mito da democracia racial.

Por esse mesmo motivo, o termo individualidade, base da concepção dicotômica da modernidade europeia que separa o indivíduo da sociedade, do meio ambiente e dos animais, não contribui para a construção de um conceito de identidade condizente com o que o movimento negro brasileiro afirma e com o que estava presente na fala das pessoas que entrevistei.

O termo “produção de subjetividade” criado por Deleuze e Guattari é particularmente interessante no sentido de questionar o modo indivíduo e também de pensar uma construção psíquica que se dá para além das estruturas de um sujeito fechado nele mesmo.

Quando o francês Félix Guattari abre a discussão da explosão do termo identidade produzida pela psicanálise freudiana para o interior de um sujeito não mais visto como monolítico e totalmente consciente de si e defende que além dessa implosão seria necessário pensar uma explosão para os objetos e a realidade social como um todo, ele está trabalhando com um termo de identidade produzido no interior da psicologia e da filosofia moderna europeia. Esse termo como foi produzido nessa tradição de teorias e práticas deve ser abandonado e repensado (GUATTARI & ROLNIK, 2013).

Mas quando se confunde esse termo com o termo produzido e vivenciado pelas pessoas negras no Brasil, se perde uma grande possibilidade de aprender outras formas de pensar a identidade.

Dessa forma, os termos identidade e produção de subjetividade são muitas vezes vistos como antagônicos. E dentro desse enquadre colonialista e eurocêntrico eles realmente são. Mas estamos pensando nessas construções de identidades negras aterradas através de outras matrizes. Não a partir da história do pensamento europeu e dos seus grandes nomes da filosofia e da psicologia, mas sim através da fala e da construção da nossa terra, das pessoas negras que vivem aqui e que se apropriaram desse termo como forma de autodeterminação, de luta e resistência política.

Assim, por mais que a concepção de produção de subjetividade produzida por Deleuze e Guattari seja interessante pelo seu aspecto político e desindividualizante, a política que se faz a partir de suas concepções tende a ser desracializada. De forma que a discussão das identidades negras aterradas, por mais que tenha pontos em comum com a discussão dos autores franceses e de seus adeptos, se distancie e se direcione para outras questões e preocupações.

A afirmação de uma outra perspectiva racial para si e para os outros no conceito de identidade negra aterrada é inegociável e inadiável. De uma forma mais direta, ela é a base e a preocupação fundamental de sua formulação. Assim, uma teoria eurocêntrica, por mais interessante que seja, que não adota a mesma preocupação com o combate ao racismo e ao genocídio negro e indígena presente em nosso país, não nos serve como substituto. Quando muito, talvez se preste a uma relação de troca entre regiões distantes do pensamento e da atuação política.

Nesse ponto, a conclusão de Frantz Fanon em seu célebre livro *Os condenados da terra* nos direciona para uma compreensão contracolonial onde não há necessidade de mimetizar as práticas europeias, por mais interessantes que possam parecer, para fazer avançar a nossa construção:

É preciso abandonar nossos sonhos, deixar nossas velhas crenças e nossas amizades de antes da vida. Não percamos tempo em estéreis litanias ou em mimetismos nauseabundos. Deixemos essa Europa que fala sem parar do homem e ao mesmo tempo o massacra em todos os lugares em que o encontra, em todas as esquinas de suas próprias ruas, em todos os cantos do mundo. (...) Então, irmãos, como não compreender que temos algo melhor a fazer do que seguir essa Europa? (...) Vamos camaradas, o jogo europeu está definitivamente terminado, é preciso achar outra coisa. Podemos fazer tudo hoje, com a condição de não imitar a Europa, com a condição de não ter a obsessão de alcançar a Europa (FANON, 2005, p.361-362).

Essa posição é crucial para a forma como pensamos a psicologia aterrada. E após esse breve desvio para a marcação do que não é a *identidade negra aterrada*, creio que podemos ter um campo mais aberto e limpo para discutir o que ela é sem ter que a todo momento voltar a esses pontos para diferenciar uma prática-conceito de outra.

Um primeiro aspecto que podemos ressaltar do encontro com as pessoas que passaram pelo Pré-Universitário Oficina do Saber é que de uma forma geral, a identidade apareceu nas entrevistas como um tema em aberto, onde cada uma e cada um puderam dizer de si através da pergunta sobre o que era identidade.

Assim, podemos já afastar a ideia de que a *identidade negra aterrada* tem a ver com o fechamento das possibilidades de se existir e viver enquanto pessoas negras. Concepção muito vinculada à crítica ao “identitarismo” e à ideia de uma homogeneização e idealização de referências negras que “pararam no tempo”, fruto de uma “África mítica” e etc. Também ficou evidente que a construção das *identidades negras aterradas* não se dá a partir da exclusão da diferença e um fechamento somente entre iguais.

Com relação às entrevistas, faz muito mais sentido o entendimento de que *identidade negra aterrada* expressa sim uma abertura para as mais diferentes experiências de vida que as pessoas estavam querendo compartilhar comigo no momento do encontro.

As definições que as pessoas entrevistadas deram se aproximam quanto à identidade se referir à uma autodenominação em um determinado momento da vida.

A identidade negra aterrada então é uma construção ativa das pessoas negras no Brasil. Isso significa dizer que ela não está pronta ao nascermos, pois ela não é um dado biológico, mas sim uma construção sociogênica, onde cada pessoa constrói em um processo autônomo e com base em suas possibilidades, a negação da ideologia racista dominante em nosso país para reconstruir a sua identidade a partir de outras bases. Além disso, é imprescindível marcar que esse processo nunca é individual.

Essa construção passa pelo mesmo movimento do produzido e discutido por Neusa Santos Souza em *Tornar-se Negro* (1983), de recusa ao ideal branco e de afirmação de um novo ideal para si e para os seus. Mas é também uma construção de identidade em aberto, produzida a partir de referências e processos múltiplos e em constante mutação.

Nesta pesquisa ficou evidente que a militância negra era uma das saídas que algumas pessoas encontraram para construir as suas identidades negras aterradas. Mas se destacaram também a relação com processos educacionais antirracistas, com a psicologia aterrada, com a corporeidade (em especial com a relação com os cabelos), com as redes



sociais, com a arte, com as representações negras televisivas, com outras formas de entretenimento, com a dimensão dos sonhos, dentre outras possibilidades. Porém, estas saídas definitivamente não excluem que outras novas experiências sejam construídas e discutidas por outras pessoas negras.

A construção da identidade negra aterrada ganha ao permanecer aberta a novas possibilidades. Como Amauri Mendes Pereira nos ensina em seu texto *Conjuntura nacional e luta contra o racismo no Brasil* (2020), essa abertura dialógica é o fundamento por uma luta política efetiva na contemporaneidade:

(...) sem uma práxis dialógica – da militância negra e do conjunto das lutas sociais – que incorpore novos referenciais históricos, teóricos, simbólicos, estéticos, será sempre precária e insuficiente a mobilização de consciências capazes de efetiva construção de igualdade de oportunidades, justiça social, democracia (PEREIRA, 2020, p.210)

Assim, uma vez que pudemos *assuntar* a ideia-força da *identidade negra aterrada* a partir de nossas caminhadas, encontros e estudos, podemos agora tecer algumas considerações finais que almejamos que nos aproximem do avanço do fazer de uma psicologia aterrada junto à educação. Fazer esse que não se encerra aqui e segue em construção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA PSICOLOGIA ATERRADA JUNTO À EDUCAÇÃO

Durante a execução desta pesquisa um dos mestres que orientam o fazer do grupo *LALIDH - oralidades* fez a sua passagem. Antônio Bispo dos Santos, o Nego Bispo, nos deixou no dia 3 de dezembro de 2023. Mas nos deixou também um ensinamento fundamental que inclusive nos acalenta e auxilia a lidar com a dureza de sua partida. Ele dizia que na perspectiva afropindorâmica nós nunca temos um fim. Somos regidos por um tempo circular, onde somos sempre início, meio e início novamente. Início, meio e início.

Penso que esta circularidade também é vital para se construir o fim desta tese. Ele é um outro início, onde a pretensão de acabamento e conclusão última não se faz presente nem desejável. É uma tese aberta no sentido em que busca não finalizar as discussões e as questões levantadas, mas lançá-las em um outro início, em outros círculos e espirais.

Dessa forma, a construção da psicologia aterrada junto à educação, um dos pontos centrais deste trabalho, não se esgota por aqui. Ela continua em minha vida e também no exercício de construção do *LALIDH - oralidades*. Entretanto, espero que ela não continue do mesmo jeito. Com este trabalho, acredito ter construído alguma contribuição para o avanço desses estudos e para as *confluências* de perspectivas sobre uma psicologia mais conectada com a nossa terra e com a nossa gente.

Nesse sentido, busco a confluência, como o mestre Nego Bispo nos ensina:

Não tenho dúvida de que a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente - a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida. De fato, a confluência, essa palavra germinante, me veio em um momento em que a nossa ancestralidade me segurava no colo. Na verdade, ela ainda me segura! (SANTOS, 2023, p.15)

Trago o mais profundo desejo de que possamos fazer a “transformação das divergências em diversidades” (SANTOS, 2015, p.91) e fazer avançar, render, ampliar a psicologia aterrada. Uma psicologia que se faça em conjunto com a luta pelo bem-viver do nosso povo negro, que mesmo em um país tão genocida e violento conosco, seguimos retomando, inventando e afirmando nosso modo de existir, nossas vidas e nossas comunidades. Comunidades que são diversas, mas é justamente nessa diversidade que podemos atingir a confluência das nossas experiências. (SANTOS, 2015). De certa maneira,

podemos entender que a caminhada que construí ao longo da tese se deu exatamente desta forma.

A partir do contato com projetos educacionais como a *Escola Quilombista Dandara de Palmares*, o projeto *Ndezi no Parque*, o projeto do *Centro Quilombola de Educação Irê Ayó*, até chegar no estágio *Psicologia Preta nas Escolas* e a sua atuação no *Pré-Vestibular Oficina do Saber*, fui buscando construir uma confluência onde pudesse contribuir com o avanço desses projetos e ao mesmo tempo fazer a minha pesquisa a partir destas contribuições.

E que encontro fabuloso pude ter com o Pré-Vestibular Oficina do Saber. Desde antes da decisão da pesquisa ser desenvolvida em parceria com eles, enquanto ainda estava no estágio-docência contribuindo com a construção dos grupos com os estudantes da graduação, percebi que havia uma conexão muito profunda e um desejo mútuo de que fizéssemos um trabalho em conjunto. Assim, quando propus a pesquisa à equipe do pré-vestibular e às/aos ex-estudantes do curso, o que se deu foi uma continuidade dessa conexão tão fértil.

E isso se fez também em conjunto com o meu interesse de *assuntar* - palavra-força aprendida a ser funcionalizada com Conceição Evaristo - as construções das identidades negras, que mais tarde resolvi denominar de *identidades negras aterradas*, buscando dar um sentido diferente ao termo “identitários” que os colonialistas têm utilizado nessa guerra de denominações para nos objetificar, desqualificar e ofender.

No capítulo *A racialização do pensamento educacional e psicológico brasileiro* vimos como os campos de estudo desta tese - a psicologia e a educação - desde os primórdios da construção genocida do Brasil foram utilizados de diferentes maneiras para justificar a violência contra o povo negro e indígena e também para inventar identidades submissas para eles. No entanto, pudemos aprender também que nossos povos lutaram e resistiram a estes saberes e práticas, podendo inventar outras possibilidades de existência e sustentar os seus modos de vida.

Assim, durante o período escravocrata, os padres jesuítas são tidos como os responsáveis por comandar os esforços de trazer a educação e os saberes europeus para essa terra. E além de justificar e operar a escravização de negros e indígenas, eles produziram a identidade dos “bons escravizados” - que seriam aqueles que aceitariam o fardo da escravidão de forma dócil e submissa - e a identidade dos “bons senhores”, descrevendo um código de ação legitimado pela igreja do que seria um bom “dono de escravos”. No entanto, constatamos que durante este período houveram muitas resistências a essas construções de identidades. Os quilombos - que hoje são quadro de referência de luta e de organização de

possibilidades de vida para nós - foram as principais formas de estruturar a fuga e a luta contra a ordem escravista. Não aceitando assim o lugar de horror inominável relegado a nós durante a escravização.

Porém, com o processo que culminou na abolição formal da escravização, o que pudemos constatar não foi o fim da opressão contra os povos negros e indígenas. Foi, na verdade, a reedição das estruturas sociais com o objetivo de manter a mesma hierarquia racial, econômica, política e social. Os saberes educacionais e psicológicos ganham uma importância ainda maior na tentativa de justificação destas hierarquias com o advento do racismo científico, da eugenia e das propostas explícitas de embranquecimento da população brasileira e o conseqüente extermínio dos povos africanos e indígenas. O enquadre da produção jesuítica do “bom escravizado” e o do “bom senhor” já não fazia tanto sentido, uma vez que formalmente a escravização não se justificava. Contudo, a produção de novas identidades se deu através da noção de degeneração, onde a raça branca era tida como naturalmente mais sadia e próxima da evolução, enquanto as outras raças, a africana e a indígena, eram definidas como naturalmente inferiores, subdesenvolvidas e degeneradas. Assim, o que temos nesse momento é a produção científica da identidade negra como necessariamente degenerada, suja, subdesenvolvida. Cabendo como solução paliativa para essa “mancha negra” o embranquecimento dos povos africanos e indígenas.

A essa produção temos também muitas resistências e alternativas construídas pelo povo negro. A resistência nos quilombos continua, mas também se expressa nos grupos abolicionistas e em experiências na luta pela educação sem coação, por vezes de forma totalmente independente e autônoma. Nesse período, temos a criação da Frente Negra Brasileira, um movimento negro de proporção nacional e com atuação fundamental no combate ao racismo em nosso país que tinha como uma das suas grandes apostas a construção de acessos à educação. É durante este momento que temos também a criação de muitas escolas, cursos e projetos educacionais formados pelos movimentos negros para as pessoas negras.

Após o final da segunda guerra mundial e o declínio do nazi-fascismo, as práticas eugênicas perdem a força pelo mundo e pelo Brasil. No entanto, a tentativa racista de manter o povo negro em um lugar de submissão se mantém. Com um discurso reformado, os sucessores do racismo científico buscam a manutenção da hierarquia racial e dos privilégios brancos construídos através da exploração dos povos negros e indígenas. É um momento de complexificação do racismo, que agora busca se esconder em discursos e práticas dissimuladas da minoria branca que governava o país. A educação e a psicologia vão

acompanhar esse movimento, ao adotarem ao invés de justificativas biologizantes para as desigualdades raciais, alegações de que os povos africanos e indígenas seriam na verdade culturalmente inferiores aos povos europeus. É neste momento também que temos a construção da ideologia da democracia racial, onde se vendeu de diversas formas que vivemos em um país de miscigenados onde não há racismo e somos todos iguais. A luta dos povos negros e indígenas continuou neste período através de muitas organizações como a criação do Movimento Negro Unificado, a criação do Teatro Experimental do Negro, e além disso a construção de ações na política institucional e também fora dela.

As construções de identidade que os saberes educacionais e psicológicos hegemônicos buscaram neste período foram as conectadas ao apagamento da identidade negra através do discurso da miscigenação, onde se enaltece a mistura entre as raças de maneira romantizada, mas nega-se a possibilidade de uma verdadeira afirmação da identidade negra e do combate ao racismo. Nesse sentido, a atuação do movimento negro brasileiro foi fundamental ao denunciar a falácia da ideologia da democracia racial e também afirmar a possibilidade da emancipação dos povos negros e de suas identidades.

Dessa forma, ao longo deste capítulo, pudemos compreender como as identidades negras aterradas estão articuladas com a nossa história e com as ideologias raciais dominantes em cada período racial e político que passamos. Pudemos entender também como os pré-vestibulares populares se situam nessa cadeia de acontecimentos, como projetos educacionais voltados para a luta pelo acesso à universidade de pessoas negras, indígenas e periféricas. E como nas práticas mais recentes junto à educação e à psicologia, a atuação que pude construir junto ao estágio *Psicologia Preta nas Escolas* e a sua prática em conjunto com o *Pré-vestibular Oficina do Saber*, se insere nesse contexto de luta e de busca de afirmação de uma universidade mais democrática e aberta aos povos que até então foram impedidos de estudar, pesquisar e intervir no ambiente acadêmico.

Assim, a proposta de pensar a *identidade negra aterrada* nesse campo foi muito bem recebida e apoiada. Através do compartilhamento exercido nos encontros com as pessoas que entrevistei, uma série de aprendizados sobre a identidade foram registrados nesta tese. Além disso pensamos sobre como a psicologia aterrada junto à educação pode ser uma construção que amplia, que faz render a vida dos povos negros de uma outra forma.

Nessa escrevivência, foi fundamental discutir como pensamos essa construção da psicologia aterrada, mas também ir trazendo nossas referências de vida e de escrita para esse encontro com as pessoas que passaram pelo pré-vestibular *Oficina do Saber*.

Foi nesse sentido que pude encontrar com a obra de Conceição Evaristo e com ela aprender aos poucos a ir tecendo a minha escrevivência. Com o trabalho magistral de Leda Martins e a sua oralitura que me ajudaram a pensar esse encontro da oralidade com a escrita da tese. Com o trabalho e reflexão metodológica de Frantz Fanon e a sua socioterapia articulada à luta contra a colonização. Com a pedagogia de Paulo Freire e o seu conceito de temas geradores, que me ajudou a entrevistar as pessoas que participaram desta pesquisa de maneira não objetificante e sim de uma forma onde houve a troca de saberes.

Pude encontrar com o trabalho de Neusa Santos Souza, referência basal desta tese e que o transbordamento de sua metodologia de trabalho em *Tornar-se Negro* (1983) contribuiu para que eu pudesse me repensar na construção desta caminhada de pesquisa e muitas outras autoras e autores que me acompanharam durante todo este percurso.

Depois de discutir a forma como construímos a metodologia durante o caminho desta pesquisa, apresentamos as cenas dos encontros com as pessoas que estudaram no pré-vestibular *Oficina do Saber*, extremamente cruciais para esta pesquisa. Foi um momento de muito aprendizado e de muita oxigenação deste trabalho. Pois o manejo com os estudos dos textos e a construção do entendimento sobre a questão das identidades negras é fundamental para a construção da pesquisa, mas quando eles encontram com a vida real e concreta de pessoas negras na atualidade é que ganham corpo, sentido e potência de se fazerem realmente relevantes para a resolutividade que perseguimos.

Porém, no caminho desta tese as entrevistas foram além: não só enriqueceram o debate que já estávamos fazendo a partir da literatura, como superaram e ampliaram o que nas discussões conceituais estava descrito. Foi assim que as entrevistas foram me ensinando que para pensar a *identidade negra aterrada* necessariamente temos que pensar a questão das redes sociais na contemporaneidade, bem como refletir sobre a relação com os sonhos e os desejos de cada pessoa e o papel que a arte e as representações negras em programas de televisão e desenhos animados têm para a construção da identidade de algumas pessoas, dentre tantos outros aprendizados.

Mais do que isso, as cenas dos encontros com Dayo, Akotirene, Tayla, Luís e Nkanga, me ensinaram que o conceito de identidade negra necessariamente precisa ser um conceito aberto. Pois fechar ele é restringir a possibilidade de outras pessoas trazerem outras experiências e reflexões tão agregadoras como as que eles trouxeram.

Compreendemos ao longo desta tese que nunca devemos analisar as experiências dos outros - procedimento extremamente comum nas pesquisas em psicologia. No fazer da psicologia aterrada, trabalhamos a partir do princípio ensinado por Nego Bispo, o da

confluência. Buscamos fazer render e ampliar a reflexão sobre as minhas experiências com a discussão sobre a temática da identidade, com as experiências de outras pessoas negras, como é o caso das pessoas que entrevistei. Assim como Bispo nos auxiliou a entender que na confluência um rio não deixa de ser ele ao encontrar com outros rios, ele se amplia. Acreditamos que foi isso que perseguimos em nossas escrituras no desenrolar desta pesquisa.

E foi por isso que considerei imprescindível trazer também os aprendizados que tive ao experienciar o cotidiano da minha casa de Candomblé, o Bate Folha - Kupapa Unsaba, onde pude ampliar em muito a compreensão conceitual e mentalista que tinha sobre o que era o processo de tornar-se negro, ou a construção da identidade negra aterrada. Aprendi que a vida está muito para além do estudo e da reflexão intelectual. E que até essa dimensão de nossas vidas se enriquece em muito com a abertura aos saberes como os que tive contato no seio da minha comunidade de axé e que continuarei tendo após o fechamento desta pesquisa.

A psicologia aterrada, tal como estamos construindo no laboratório LALIDH - oralidades e no Kitembo, pode levar outros nomes, como psicologia enterreirada, psicologia preta e etc. Mas não pode abrir mão do gesto de recusa a se tomar os saberes eurocêntricos como saberes principais de nossas vidas e reflexões. O nosso apoio e aprendizado de como fazer psicologia, nos mais diferentes campos de atuação e de produção de conhecimento, se dá principalmente pelos saberes dos povos negros e indígenas. Saberes aos quais humildemente estamos nos aproximando, buscando e fortalecendo em nossas vidas, o que conseqüentemente também vai fazendo com que eles se apresentem em nossos trabalhos acadêmicos e profissionais com a psicologia.

Nesse sentido, a psicologia aterrada como temos pensado, não abre mão da racialização dos nossos estudos, entendendo que se fizermos isso estaremos cedendo ao apagamento de nossas identidades em prol de um esvaziamento das nossas questões e das nossas vidas. E ao fazer isso também entendemos que é fundamental o aterramento destas reflexões a partir das nossas experiências, das nossas realidades concretas. E não através da mimetização de conceitos e problemáticas de outros povos e de outros campos intelectuais. O que não significa deixar de conviver e se relacionar com a diferença, mas poder fazer isso sem abrir mão de quem nós somos e das nossas problemáticas.

A psicologia aterrada tem que necessariamente ser resolutiva. Pois vivemos em uma luta constante para mantermo-nos vivos em conjunto com os nossos modos de vida, saberes e tradições. Não podemos nos dar ao luxo de fazer práticas e intervenções totalmente

desconectadas da luta do nosso povo. É justamente nesta luta em que faz sentido pensar a construção da identidade negra aterrada e qualquer outro tema de estudo e de prática nossa.

Nesse sentido, é necessário estar junto do nosso povo não de um lugar de superioridade como hegemonicamente se colocam os pesquisadores e demais participantes do mundo acadêmico. Mas sim de um lugar de compartilhamento, onde nos dedicamos a aprender com os saberes do nosso povo que são tidos como simplórios e menos importantes que os saberes eurocêntricos. Porém, nesse compartilhamento não cabe qualquer paternalismo ou busca de salvação do outro. Pois se buscamos esses saberes e modos de vida é com o intuito de nós mesmos nos livrarmos do embranquecimento tão brutal e violento perpetrado pela frágil ascensão social e pela academia.

Penso que pudemos avançar em prol da confecção desta psicologia que nos interessa construir e vivenciar. No que se refere ao encontro com a psicologia junto à educação, considero que caminhamos para um entendimento em que a racialização do pensamento psicológico brasileiro concernente a estes campos é fundamental para entender que não estamos criando este saber do nada. A elaboração desta psicologia aterrada se conecta a uma tradição de luta por uma educação frutífera para o nosso povo. Luta que passa pelos quilombos, pelos candomblés, pelo samba, pela capoeira, mas também pelas escolas autônomas produzidas pela Frente Negra Brasileira e outros movimentos negros, pelas propostas dos abolicionistas negros para uma educação emancipadora e por muitas outras lutas históricas que marcaram o nosso país e que tornaram possível a nossa própria existência.

E quanto ao estudo das identidades negras aterradas também foi fundamental pensar esta questão e combater o ataque colonialista ao que se chamou de grupos “identitários”. Ficou evidente que essas ofensas se sustentam em concepções distorcidas e não condizentes com o que as próprias pessoas negras estão nomeando e experienciando através deste termo identidade. Além disso, aprendemos que existem novas formas de tornar-se negro na atualidade. Formas estas que podem ser discutidas e aprofundadas em próximos estudos, meus e de outras pessoas interessadas nessa construção, para que possamos considerar os ganhos destas novas formas, bem como os riscos que elas podem trazer e que se os conhecermos podemos também criar alternativas para eles.

Assim, considero importante reafirmar o sentido circular desta tese, mas mais do que isso, o desejo de que ela possa abrir outros diálogos e possibilidades para que outros trabalhos comprometidos com a luta contracolonialista possam florescer e seguir esta confecção de uma psicologia aterrada e conectada com as lutas do povo negro.



## REFERÊNCIAS

**A FLOR DO CANDOMBLÉ.** Produção de DMW3 Produções. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UmzuWFFJz2k>. Acesso em Novembro de 2022.

ANDRADE, V. M. **O Muleke e o Afrobetizar: Sankofa nos dias de destruição.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2019.

AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra, medo branco: O negro no imaginário das elites - Século XIX.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

AZOULAY, J. FANON, F. **A Socioterapia numa ala de homens mulçumanos: dificuldades metodológicas.** In: FANON, F. *Alienação e liberdade: Escritos psiquiátricos.* São Paulo: Ubu Editora, 2020.

BALIEIRO, T. B. **Ética, subjetividade e práxis: Perspectivas para a prática da psicóloga na escola.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2020.

BARROS, S. A. P. **Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil.** In: *A história da educação dos negros no Brasil / FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.).* – Niterói: EdUFF, 2016.

BENEDICTO, R. M. **Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2016.

BENTO, M. A. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil.** In: CARONE, I.; BENTO, M.A.S.(org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.* 6 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

BICUDO, V. L. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo.** Edição organizada por MAIO, M. C. São Paulo, Sociologia e Política, 2010.

BK'. **Continuação de um sonho.** No Álbum Icarus. Gravadora Gigantes, 2022.

Smith, J. 2000. "Love and Harmony." No Álbum "Songs of Emotion." Gravadora XYZ.

BRASIL, Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra - PNSIPN.** Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei 8.080 de 19 de Setembro de 1990.** Dispõe das condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, organização e o funcionamento dos serviços correspondentes. 1990.

CARDOSO, A. A. **Um rio de memórias, experiências e vivências: Guerrilha do Araguaia**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Prêmio Profissional Virgínia Bicudo: CFP abre inscrições em setembro, 2021**. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/premio-profissional-virginia-bicudo-cfp-abre-inscricoes-em-setembro/>> Acesso em 30 de novembro de 2021.

CRESSONI, F. E. **Missão, ensino e escravidão: pedagogia jesuítica nas obras de Jorge Benci e Antonil**. In: A história da educação dos negros no Brasil / FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DIAS, M. A. **Os Jesuítas e a Escravidão Africana no Brasil Colonial: um estudo sobre os escritos de Antonio Vieira, André João Antonil e Jorge Benci (sécs. XVII e XVIII)**. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Assis, 2012.

DOMINGUES, P. **Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação**. In: A história da educação dos negros no Brasil / FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016.

DUARTE, C. L.; NUNES, I. R (Org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, C. **A escrevivência e seus subtextos**. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R (Org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020a.

EVARISTO, C. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R (Org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020b.

FANON, F. (1961). **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FANON, F. (1952). **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente : Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. 2. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2011.

FONSECA, M. V. **A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil**. In: A história da educação dos negros no Brasil / FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016.

FU KLAU, K. K. B; LUKONDO-WAMBA, A. M. **Kindezi: Kôngo art of babysitting**. Baltimore: Black Classic Press, 2000. Disponível em:

<http://terreirodegriots.blogspot.com/2017/09/kindezi-arte-kongo-de-cuidar-de.html>. Acesso em Novembro de 2020.

GOMES, D. O. **Crítica à “Educação Brancária”: Escrivências, Currículo e Identidade para um Ensino de História Antirracista**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Niterói - RJ, 2023.

GOMES, J. D. **Os Segredos de Virgínia: Estudos de atitudes raciais em São Paulo (1945 – 1955)**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras**. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

GUILHON, F. L. **Enterreiramento socioancestral: Jeitos de cuidar de e no axé - uma dimensão da política do cuidado em terreiros de candomblé**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2022.

KASSUGA, I. et al. **Curso Pré-universitário Oficina do Saber: estudo sobre a composição social dos alunos de 2000 a 2014**. In: IV CEDUCE - Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão. 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11097>. Acesso em Março de 2023.

KILOMBA, G. **Memórias de Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LEVI, R. **Histórico dos cursos Pré-Vestibulares: a luta pelo acesso ao Ensino Superior pela população negra**. COPENE: 2018.

LIMA, F; OLIVEIRA, L. R.; SANTOS, A. O. **A sociogenia fanoniana e a formação em psicologia: Uma aposta clínica política e negra**. PSICOLOGIA & SOCIEDADE, 35, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WsnpJmrKwxDN8NR89v8H9bN/#>. Acesso em Dezembro de 2023.

LUZ, N. C. P. **Abebe: A criação de novos valores na educação**. Salvador: Editora SECNEB, 2000.

MACHADO, M. H. P. T. **Maria Firmina dos Reis: escrita íntima na construção do si mesmo**. Estudos Avançados, 33 (96), 2019.

MACHADO, V. **Ilê Axé: Vivências e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá**. 2º Ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002.

MAIO, M. C. **A contribuição de Virgínia Leone Bicudo aos estudos sobre as relações raciais no Brasil**. In: BICUDO, Virgínia L. Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo. São Paulo, Sociologia e Política, 2010, pp.23-60.

MARTINS, H. V. **As Ilusões da Cor: Sobre raça e assujeitamento no Brasil**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

MARTINS, H. V. **Da África às faculdades de medicina: um estudo do elemento negro na sociedade brasileira**. Em Maria Aparecida da Silva Bento et al (org.) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, pp. 275-290.

MARTINS, L. M. **Afrografias da Memória: O Reinado do Rosário no Jatobá**. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021a.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar: Poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021b.

MARTINS, L. M. **Prefácio**. In: TAVARES, J. C. (Org.). Gramáticas das corporeidades afrodiaspóricas: perspectivas etnográficas. Curitiba: Appris, 2020.

MASSIMI, M. **Ideias psicológicas na cultura luso-brasileira, do século XVI ao século XVIII**. In: VILELA, A.M.J.; FERREIRA, A.A.L.; PORTUGAL, F.T. (Org.). História da Psicologia: Rumos e percursos. 2º ed. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2007.

MENDES, M. R. T. **Maria Firmina dos Reis: Mulher e escritora oitocentista**. Revista RevIU, Vol. 2, Num. 1, p. 39-48, 2014.

MOURA, C. **Sociologia do Negro Brasileiro**. 2º ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MIRANDA, D. S. **Subjetivação Afroamazônica**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2018.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. **Negritude: Usos e Sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, A. **Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, A. **Negritude e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares**. In: História da Educação do Negro e outras histórias. Org: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

NASCIMENTO, B. **Beatriz Nascimento: quilombola e intelectual – Possibilidades nos dias da destruição**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, T. C. **Meninos pretos desaprendem para sobreviver: Reflexões a partir do cotidiano com os inimigos sociais que insistem em existir**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2020.

NJERI, A. **Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. n.31: mai.-out./2019.

NOBLES, W. **Sakhu Sheti: Retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado.** In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Coleção Sankofa. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009. v. 4., p. 277-297.

NÚCLEO DE OPERAÇÕES E INTELIGÊNCIA EM SAÚDE (NOIS). **Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil, 2020.** Disponível em: <<https://www.ctc.puc-rio.br/diferencas-sociais-confirmam-que-pretos-e-pardos-morrem-mais-d-e-covid-19-do-que-brancos-segundo-nt11-do-nois/>> Acesso em 30 de Novembro de 2021.

OLIVEIRA, L. R.; LIMA, F.; SANTOS, A. O. **Paulo Freire em diálogo com Frantz Fanon e Amilcar Cabral: racialismo, subjetividade e educação.** In: Ensino, Saúde e Ambiente - v.14 n.esp. (2021): Dossiê Paulo Freire para além dos 100 anos: construir utopias, transformar a realidade, p.410-426.

OLIVEIRA, L. R.; SANTOS, A. O. **Educação em tempos de pandemia – o que dizer àqueles que sempre estiveram à margem do ensino público no país?** In: Janelas da Pandemia. GUIMARÃES, L. V. M.; CARRETEIRO, T. C.; NASCIUTTI, J. R. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2020.

OLIVEIRA L. R.; SANTOS, A. O. (Org.). **Questões epistemológico-metodológicas para a psicologia e as relações raciais.** Arquivos Brasileiros de Psicologia. Nº especial, vol. 72. Rio de Janeiro: 2020.

OLIVEIRA, L. R.; BALIEIRO, T. B.; SANTOS, A. O. **Racismo e psicologia na escola: diálogos entre Fanon e Freire.** Arquivos Brasileiros de Psicologia. Nº especial, vol. 72. Rio de Janeiro: 2020.

OSOBRA, E. **O Fazer Docente nos Cursos de Psicologia da Universidade LICUNGO – Extensão da Beira – Moçambique e da Universidade Federal Fluminense – Brasil.** Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Niterói - RJ, 2023.

OYĚWÙMÍ, O. **Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in:** OYĚWÙMÍ, O. The invention of women: making an African sense of western gender discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 4º ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PENNA, W. P. **Escrevivências das memórias de Neusa Santos Souza: Apagamentos e lembranças negras nas práticas psi's.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal Fluminense, 2019.

PEREIRA, A. M. **Conjuntura nacional e luta contra o racismo no Brasil.** In: Revista Espaço Acadêmico, n.222, mai.-jun., 2020.

PEREIRA, A. M. **Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra**. In: História da Educação do Negro e outras histórias. Org: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

PEREIRA, A. M. **Guerrilha na educação: a ação pedagógica do Movimento Negro na Escola Pública**. In: Educação em debate, Ano 25, v.2 - n.46. 2003.

PINHO, O. A. **“A vida em que vivemos”: raça, gênero e modernidade em São Gonçalo**. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 14(1): 336, janeiro-abril de 2006.

RAMOS, A. G. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RAMOS, A. **O Negro Brasileiro**. 2º ed. Rio de Janeiro – RJ: Companhia Editora Nacional, 1940.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8º ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, T. S. N. **A cosmologia africana dos bantu-kongo por Bunseki Fu-Kiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2019.

SANTOS, A. O. **A educação e a saúde mental da população negra**. In: Ensino, Saúde e Ambiente – V10 (3), pp. 159-170, Dez. 2017.

SANTOS, A. O. (Org.). **Saberes plurais e epistemologias aterradas: caminhos de pesquisa na psicologia e ciências humanas**. Niterói: Eduff, 2020.

SANTOS, A. O. **Saúde mental da população negra: uma perspectiva não institucional**. In: Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 10, n. 24, p. 241-259, fev. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/583>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

SANTOS, A.O.; SCHUCMAN, L.V & MARTINS, H.V. **Breve Histórico do Pensamento Psicológico Brasileiro Sobre Relações Étnico-Raciais**. Psicologia: Ciência e Profissão. 2012, 32(num, esp.), 166-175.

SCHUELER, A. F. M. **Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por educação: André Rebouças, José do Patrocínio e Manuel Querino**. In: A história da educação dos negros no Brasil / FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016.

- SILVA, A. M. P. **A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista.** In: A história da educação dos negros no Brasil / FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016.
- SILVA, A. G. **Subjetividades negras surdas: rompendo o silêncio na educação de jovens e adultos.** Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Niterói - RJ, 2022.
- SILVA, V. P. **A palavra tem força: uma psicologia do axé e dos encantamentos.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2021.
- SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade: a forma social negro brasileira.** 3º ed. Rio de Janeiro, RJ: Mauad X, 2019.
- SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes.** 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- TRINDADE, A. L. **Racismo no cotidiano escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação. Fundação Getúlio Vargas. 1994.
- TRINDADE, A. L. **Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira.** In: Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2010.
- VEIGA, L. M. A. **Rodopios em memórias de cuidado e Educação do povo preto: escrevivências e subjetivação com vovó Catarina.** Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Niterói - RJ, 2022.
- VILELA, A.M.J.; FERREIRA, A.A.L.; PORTUGAL, F.T. **Apresentação.** In: VILELA, A.M.J.; FERREIRA, A.A.L.; PORTUGAL, F.T. (Org.). História da Psicologia: Rumos e percursos. 2º ed. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2007.
- VILELLA, G. F. M. **Da psicologia hegemônica à contra-hegemônica: percursos epistemológicos e identidades.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2019.
- WOODSON, C. G. **A Deseducação do Negro.** São Paulo: Medu Neter Livros, 2018.
- ZAGO, N. **Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas.** Perspectiva, 26(1), 149–174, 2009.