



Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Instituto de Psicologia - IPS  
Programa de Pós-graduação em Psicologia

Tensões subjetivas e culturais na experiência identitária de ser um/a estudante universitário/a  
negro/a: a emergência de um Self Decolonial

Adrielle de Matos Borges Teixeira

Salvador  
2020

Adrielle de Matos Borges Teixeira

Tensões subjetivas e culturais na experiência identitária de ser um/a estudante universitário/a negro/a: a emergência de um Self Decolonial

Tese elaborada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (PPGpsi/UFBA).

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Professora Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Virgínia Machado Dazzani

Salvador  
2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA) com os dados fornecidos pela autora.

---

T266      Teixeira, Adrielle de Matos Borges.  
Tensões subjetivas e culturais na experiência identitária de ser um estudante universitário negro: a emergência de um Self Decolonial. / Adrielle de Matos Borges Teixeira. – 2020.  
245 f.: il.

Orientadora: Maria Virgínia Machado Dazzani.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2020.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Estudantes negros – Brasil. 3. Educação – Subjetividade. 4. Universidades (Experiências). I. Dazzani, Maria Virgínia Machado. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 155

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA  
Instituto de Psicologia - IPS  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI  
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO



## TERMO DE APROVAÇÃO

**“TENSÕES SUBJETIVAS E CULTURAIS NA EXPERIÊNCIA IDENTITÁRIA DE SER UM ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO NEGRO: A EMERGÊNCIA DE UM SELF DECOLONIAL”**

Adrielle de Matos Borges Teixeira

### BANCA EXAMINADORA:

**Prof.ª Dr.ª Maria Virgínia Machado Dazzani**  
*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

**Prof.ª Dr.ª Jeane Saskya Campos Tavares**  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB*

**Prof.ª Dr.ª Magali da Silva Almeida**  
*Universidade Federal da Bahia – UFBA*

**Prof. Dr. Ramon Cerqueira Gomes**  
*Instituto Federal da Bahia - IFBA*

**Prof. Dr. Rodney William Eugenio**

**Prof.ª Dr.ª Sônia Maria Rocha Sampaio**  
*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

Salvador, 22 de setembro de 2020.

**Dou fé.**

*Maria Virgínia Machado Dazzani*

*À Manoel e à Helena, meus porto-seguros, pois, o amor  
que nos envolve é meu guia e farol em tudo que faço,  
inclusive nesta tese.*

## **Agradecimentos**

À força divina que existe dentro e fora de mim, que me guia, me mostra os caminhos, me sustenta nos momentos mais difíceis e me conecta com a dimensão sagrada da existência.

Aos meus pais, Jorge e Cleuza, pelo dom da vida, pelas possibilidades que ofereceram a mim enquanto eu crescia. Sem eles, chegar aqui não teria sido possível.

À minha irmã, Deise, minha primeira professora sobre sororidade, respeito ao próximo e serenidade.

Ao meu marido, Manoel, pelo eterno companheirismo e apoio incondicional, especialmente nos momentos em que tudo parecia impossível de seguir. Esta tese terminou, em grande parte, porque tive seu acolhimento em todo o processo de elaboração. Amo você!

À minha pequena e amada Helena: você deu alegria e vivacidade para esses 4 longos anos de escrita, trazendo amor e leveza para minha vida. Você é um farol em minha vida, minha filha! Obrigada.

A toda minha família pelo apoio e incentivos constantes para continuar estudando e por acreditarem em mim.

Aos meus amigos, em especial Patrícia Cunha, Camile, Marcelo, Leandro, Verônica, Maria Ivana, Rachel, Carla, João Marcos e Jeane pelo apoio nos momentos mais obscuros, ajudando-me a aprender a respeitar meu próprio tempo e ritmo, diante das pressões cotidianas da escrita.

À minha orientadora, Virgínia, por sempre acreditar em mim e me incentivar a alçar novos voos. Seu suporte fez-me acreditar que eu podia fazer coisas que nem eu mesma sabia que podia. Obrigada!

À supervisora de estágio no exterior, Emily, por ter me acolhido tão amorosamente, por ter acreditado em mim e na minha pesquisa e por tudo que me ensinou sobre a Psicologia

Cultural Semiótica e sobre a vida. Agradeço também à Professora Ana Cecília por ter tornado este encontro possível.

Ao querido grupo de pesquisa CULTS que, durante 4 anos, esteve sempre junto, nas alegrias e nas dificuldades, ajudando-me a melhorar esta pesquisa e a crescer como pesquisadora, em especial Patrícia Zucoloto, Vivian, Pablo, Alan, Isadora, Marina, Renata, Niara, Verônica, Maria Ivana e aos Professores Pina Marsico e Luca Tateo, que me apresentaram todo um mundo novo. Gratidão!

Ao querido colega Ramon, que por duas vezes, leu meus manuscritos e forneceu valiosas contribuições para a melhoria dos textos, inclusive desta tese. Querido Ramon, você faz parte da construção desta pesquisa!

À Professora Sônia Sampaio, pelas ideias e sugestões durante o processo de pesquisa, incluindo nas bancas de qualificação, por acreditar em mim e pela ajuda para obtenção de documentos essenciais para o comitê de ética.

Às pessoas incríveis que conheci nos Estados Unidos, que tornaram este período mais leve e alegre, em especial Helen Higginbotham, Michele Johnson, Rajesh Adhikari, Naseem Choudhury, Karl Johnson, Benjamin Levy, Izumi Osawa-Minevich, Mark, Félix, Azu e Emmanuel, Paula Straile-Costa e meu compatriota soteropolitano, Amarildo Costa.

Ao GT de Psicologia Escolar/Educacional da ANPEPP, pelas novas amizades, novos conhecimentos e desafios e por terem me acolhido como secretária do mesmo. Em especial, agradeço à Professora Claisy Marinho-Araújo por me auxiliar no desenvolvimento de novas competências e pelo acolhimento de sempre.

À UNEB, por ter possibilitado meu afastamento, além de auxílio financeiro, tornando viável a realização deste Doutorado. Em especial, agradeço ao Professor Ubiratan Menezes por apostar na minha qualificação e torná-la possível e ao querido grupo EMAE, pelas trocas, apoio

e construção conjunta de tantas ações. Espero que esta pesquisa possa nos ajudar em nosso cotidiano meninas!

À CAPES, por tornar possível a realização do sonho do Doutorado-Sanduiche no Exterior.

À todas as maravilhosas pessoas que conheci ou interagi durante esse período que, de uma forma ou outra, contribuíram para a realização desta pesquisa, seja fornecendo ideias ou apoio emocional para a conclusão da tarefa, em especial: Samira, Ana Carolina, Nanã, Luiza, Aurora, Liana, Sueli, Matheus, Mirella, Paula e Mário, Andréa e Teles, colegas e estudantes da UNIRUY, queridos colegas e amigos da Clínica Psique, do Núcleo de Psicologia da Fundação Lar Harmonia, da Casa Outono e da roda de mulheres.

Por fim, mas não menos importante, obrigada aos queridos participantes desta pesquisa: vocês são exemplos de resiliência, superação e desenvolvimento. Espero que eu tenha feito jus às suas trajetórias nesta pesquisa e que, através delas, outros estudantes negros sintam-se inspirados e motivados a persistir. Obrigada pela confiança e disponibilidade!

*Não consigo imaginar uma situação que me fosse mais insuportável e horripilante do que ser privado da capacidade de expressar a vivacidade e as aflições da alma.*

Montaigne

## Resumo

Esta pesquisa teve como foco as experiências vividas pelos estudantes negros na universidade e as suas relações com o desenvolvimento psicológico. Seu propósito foi propiciar uma discussão que ultrapassasse a comparação de desempenho acadêmico entre estudantes cotistas e não cotistas, abrangendo as implicações do vivido em um contexto marcado pelo racismo estrutural nos processos de subjetivação da pessoa negra. Deste modo, seu objetivo geral foi analisar como estudantes negros negociam significações na construção do self nas suas trajetórias universitárias. Para tanto, teve como objetivos específicos: 1) Conhecer como os estudantes negros universitários compreendem suas experiências identitárias raciais e a participação das vivências universitárias nesta compreensão; 2) Analisar como estudantes negros universitários se relacionam com as múltiplas vozes que participam do seu processo acadêmico-universitário e; 3) Identificar os recursos simbólicos e sociais utilizados por estudantes negros para enfrentar dificuldades encontradas nas suas trajetórias universitárias. Compreendendo que os processos de escolarização influenciam nos modos de subjetivação e constituição de si, esta pesquisa baseou-se na tese de que as experiências universitárias podem ensejar processos de transformação na compreensão que o estudante negro(a) possui sobre sua própria experiência identitária racial. Estes processos, por sua vez, relacionam-se com novas (re)construções semióticas e novos posicionamentos de si. Adotando como referencial teórico a Teoria do Self Dialógico e a perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica, realizou-se um estudo de natureza qualitativa, a partir de três estudos de caso, utilizando como instrumento a entrevista narrativa. As participantes foram estudantes autodeclaradas negras, matriculadas em universidades públicas de Salvador/BA. A partir do material empírico analisado e considerando que o Self, da forma como é compreendido pelas teorias euro-ocidentais (predominantes na Psicologia), não contempla as especificidades de desenvolvimento psicológico daqueles que

não correspondem ao padrão de ser humano universal adotado por elas, foi proposta a elaboração de um construto teórico que considere as especificidades de desenvolvimento da pessoa negra, a saber: o Self Decolonial, isto é, um Self que, sendo dialógico, emerge quando a pessoa negra, imersa em uma semiosfera marcadamente racista, acessa, interage e dialoga com discursos e experiências contra-hegemônicos (seja através de estudos teóricos, seja através do contato com pessoas e contextos), desencadeando novas configurações subjetivas que levarão à uma nova experiência identitária racial.

*Palavras-chave:* Estudantes Negros. Experiências Universitárias. Processos de Subjetivação. Self Decolonial.

## **Abstract**

This research focused on the experiences lived by black students at the university and their relations with the psychological development. Its purpose was to provide a discussion that went beyond the comparison of academic performance between quota students and non-quota students, covering the implications of what was lived in a context marked by structural racism in the subjectivity processes of black people. Thus, its general objective was to analyze how black students negotiate meanings in the construction of the self in their university trajectories. For that, it had as specific objectives: 1) To know how the black university students understand their racial identity experience and the participation of the university experiences in this understanding; 2) To analyze how black university students relate to the multiple voices that participate in their academic-university process and; 3) To identify the symbolic and social resources used by black students to face difficulties encountered in their university trajectories. Understanding that schooling processes influence the modes of subjectification and self-constitution, this research was based on the thesis that university experiences can give rise to processes of transformation in the understanding that black students have about their own racial identity experience. These processes, in turn, are related to new semiotic (re) constructions and new positions of the self. Adopting the Theory of Dialogical Self and the perspective of Semiotic Cultural Psychology as a theoretical framework, a qualitative study was carried out based on three case studies, using the narrative interview as an instrument. The participants were self-declared black students, enrolled in public universities in Salvador/BA. From the empirical material analyzed, and considering that the Self, as understood by Euro-Western theories (predominant in Psychology), does not contemplate the specificities of development of those that do not correspond to the standard of universal human being adopted by them, it was proposed a theoretical construct that considers the specificities of development of the black person, namely: the Decolonial Self, that is, a Self that, being dialogical, emerges when the

black person, immersed in a markedly racist semiosphere, accesses, interacts and dialogues with discourses and counter-hegemonic experiences (either through theoretical studies, or through contact with people and contexts), triggering new subjective configurations that will lead to the construction of a new racial identity experience.

*Keywords:* Black Students. University Experiences. Subjectivation Processes. Decolonial Self.

## Lista de Quadros e Figuras

<i>Figura 1.</i> Posições em um Self Multivocal (Hermans, 2009).....	94
<i>Figura 2.</i> A abertura do signo para possíveis significados futuros (Abbey, 2012; Surgan et al, 2018).....	135
<i>Figura 3.</i> Os campos semióticos A e não-A (Josephs, Valsiner & Surgan, 1999).....	136
<i>Figura 4.</i> Modelo Causal versus Modelo Catalítico (Tateo, 2018).....	142
<i>Figura 5.</i> Ambivalência e tensão em desenvolvimento (Tateo, 2018).....	143
<i>Figura 6.</i> Procedimento de análise adotado neste estudo.....	160
<i>Figura 7.</i> Minha trajetória na universidade (por Tereza de Benguela).....	186
<i>Figura 8.</i> Minha trajetória na universidade (por Flor de Mandacaru).....	213
<i>Figura 9:</i> Quadro-síntese dos casos apresentados.....	226
<i>Figura 10.</i> Os aspectos que envolvem o Self Decolonial.....	234

## Lista de Abreviaturas e Siglas

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CULTS	Investigações em Psicologia Cultural Semiótica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino
PNAD	Pesquisa por Amostra de Domicílios
PRAES/UNEB	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil/ Universidade do Estado da Bahia
PROAE/UFBA	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil/ Universidade Federal da Bahia
PROAF/UNEB	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas/ Universidade do Estado da Bahia
PUC - Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SESEB	Superintendência de Ensino Superior
SUPAD/UFBA	Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento/ Universidade Federal da Bahia
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília

UNEB

Universidade do Estado da Bahia

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas

USP

Universidade de São Paulo

## Sumário

1	Introdução.....	20
2	Ser negro e as influências do racismo no desenvolvimento psicológico: a Psicologia e as Relações Raciais .....	31
2.1	Influências históricas.....	31
2.2	Raça: uma construção social.....	38
2.3	Modos de subjetivação da negritude: entre o branqueamento e a emancipação.....	43
3	Experiências universitárias de estudantes negros: velhos desafios e a construção de novos sentidos.....	60
3.1	O acesso à universidade pública: contextualizando as cotas raciais no Brasil.....	60
3.2	Trajetórias universitárias de estudantes negros: experiências desenvolvimentais.....	77
4	Breves considerações sobre o Self.....	89
4.1	Teoria do Self Dialógico.....	90
4.1.1	Influências teóricas.....	90
4.1.2	O Self Dialógico: O Self como uma Sociedade da Mente.....	92
4.1.3	Um modelo de posições que se movem .....	94
4.1.4	Diferenças de dominação e poder .....	97
4.2	Memórias coloniais no racismo cotidiano: a perspectiva de Grada Kilomba.....	99
4.2.1	Reflexões sobre racismo.....	99
4.2.2	A objetificação da pessoa negra.....	101
4.2.3	Processos emancipatórios e decoloniais.....	105

4.3 Fundamentos preliminares para uma integração teórica.....	106
5 A construção de significados no contexto cultural: a perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica.....	108
5.1 O desenvolvimento humano mediado por signos.....	108
5.1.1 Concepção de cultura.....	109
5.1.2 Signos: organizando experiências.....	115
5.1.3 Cultura pessoal e cultura coletiva.....	120
5.1.4 O desenvolvimento humano orientado para o futuro.....	123
5.2 A integridade da tensão: caminhos para o desenvolvimento psicológico.....	128
5.3 Recursos simbólicos e Recursos Sociais: possibilidades para lidar com a ambivalência .....	134
6 Produzindo narrativas: o percurso metodológico.....	137
6.1 Desenho do estudo.....	137
6.2 Contexto da pesquisa.....	138
6.2.1. Universidade do Estado da Bahia.....	138
6.2.2. Universidade Federal da Bahia.....	140
6.3 Participantes, instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	142
6.4 Procedimento de análise de dados.....	148
6.5 Considerações Éticas.....	150
7 Os posicionamentos dos estudantes negros: o desenvolvimento psicológico no contexto universitário.....	151
7.1 Tereza de Benguela: “ <i>eu percebi que o racismo me fazia ser menos do que eu sou capaz de ser</i> ” .....	151
7.1.1 Não-pertencimento.....	153
7.1.2 Incapacidade.....	158

7.1.3	Pertencimento.....	161
7.1.4	Capacidade.....	165
7.1.5	Recursos simbólicos e sociais.....	169
7.1.6	Considerações finais do caso Tereza de Benguela.....	176
7.2	Flor de Mandacaru: “ <i>hoje eu penso que eu sou pessoa muito diferente do que eu era quando eu cheguei</i> ”.....	180
7.2.1	Não-pertencimento.....	181
7.2.2	Incapacidade.....	184
7.2.3	Pertencimento.....	191
7.2.4	Capacidade.....	197
7.2.5	Recursos simbólicos e sociais.....	198
7.2.6	Considerações finais sobre o caso Flor de Mandacaru.....	203
7.3	Shena: “ <i>Eu só quero estudar</i> ”.....	206
7.3.1	Não-pertencimento.....	207
7.3.2	Incapacidade.....	213
7.3.3	Recursos simbólicos e sociais.....	214
7.3.4	Considerações finais sobre o caso Shena.....	215
7.4	O Self Decolonial: uma proposta para pesquisas antirracistas em Psicologia do Desenvolvimento.....	217
8	Considerações finais.....	227
	Referências.....	232
	Apêndice A - Ficha de Dados Sociodemográficos.....	241
	Apêndice B – Temário.....	242
	Apêndice C - Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido.....	243

## 1 Introdução

“Existe uma História do povo negro sem o Brasil. Mas não existe uma História do Brasil sem o povo negro”  
(Garcia, s/d citado por Sasse & Silva, 2013)

Esta pesquisa teve como foco as experiências vividas pelos estudantes negros na universidade e as relações com o desenvolvimento psicológico. Seu propósito foi propiciar uma discussão que ultrapassasse a comparação de desempenho acadêmico entre estudantes cotistas e não cotistas, abrangendo as transições desenvolvimentais nos *selves* em um contexto marcado pelo racismo estrutural. É importante frisar que

O racismo não é um ato ou um conjunto de atos e tampouco se resume a um fenômeno restrito às práticas institucionais; é, sobretudo, um processo histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos racializados é estruturalmente reproduzida. (...) O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares (...) O racismo é estrutural (Almeida, 2019, p. 50).

O interesse em estudar este tema surge a partir de minha prática profissional, enquanto professora universitária no Centro Universitário UNIRUY e também como psicóloga na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especificamente em um setor que recebe muitos estudantes negros e outros em situação de vulnerabilidade: a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. O incômodo com a escassez de pesquisas relacionadas à articulação entre Psicologia e Relações Raciais e, especialmente, com a quase inexistente produção científica no campo da Psicologia do Desenvolvimento que abarcasse as especificidades dos indivíduos negros na sociedade brasileira, gerou diversos questionamentos que motivaram a realização deste estudo: como se dá a trajetória desses estudantes no espaço da Educação Superior, em que a Assistência Estudantil constitui somente uma parte dela? Quais os recursos simbólicos e sociais que os jovens universitários negros utilizam para enfrentar as dificuldades nas suas trajetórias

acadêmico-universitárias e como estas se relacionam com a transformação de suas subjetividades, de suas existências? O que significa ser negro para jovens que conseguiram acessar a Educação Superior? As vivências universitárias modificaram esse significado? O desenvolvimento psicológico de estudantes negros ocorre de forma diferente do desenvolvimento de estudantes brancos? Considerando as teorias predominantes em Psicologia, o desenvolvimento tende a ser compreendido como universal, isto é, os postulados de um sistema teórico seriam aplicáveis a todos os seres humanos. Porém, diante de uma realidade marcadamente racista, será que isso realmente procede?

Todas estas indagações foram importantes para contribuir com a estruturação desta pesquisa, constituindo-se em questões norteadoras do estudo. Compreende-se que não é possível para pessoas negras viver sem a mediação do signo “raça” ou do signo “negro” (seja atribuído a este uma conotação positiva ou negativa). Pessoas negras não possuem a opção de esquecer tal condição social, pois, ainda que não deem relevância a isto, serão lembrados pelo contexto em que vivem. Nas palavras de Schwarcz (2017, p. 118): “(...) *como marcador social de diferença, “negro” pode ser termo negativo, e também positivo, até afetivo. Jamais neutro*”. Assim, ser negro não é algo que deveria ser tratado como mais uma característica, mas sim como um elemento que compõe as experiências identitárias de alguém e que irá ter diversas implicações nos pensamentos, sentimentos e comportamentos da pessoa. Portanto, se traduz como uma construção social e histórica que participa dos modos de subjetivação e deve ser alvo de pesquisas científicas no campo da Psicologia.

Deste modo, interessa conhecer o que as pessoas negras fazem, como reagem, o que constroem, que significados produzem diante de um cenário que as invisibiliza cotidianamente, tanto nas práticas sociais quanto nas produções científicas e que investe na ambiguidade para manter e perpetuar o *status quo*: ao mesmo tempo em que “somos todos iguais”, incomoda aos grupos dominantes ver pessoas negras ingressando em locais de poder, inclusive na

universidade (instituição tradicionalmente elitizada). Segundo Gonçalves Filho (2017, p. 155-156),

a experiência do racismo é sempre muito singular (...). Não se acompanha bem um caminho pessoal com base na consideração do que, em geral, o racismo faz com a pessoa: o que importa é considerar o que singularmente o racismo faz com alguém e o que alguém faz com o que o racismo lhe fez. Só então uma fisionomia geral do racismo vai se deixando encontrar sob formas menos abstratas e mais pertinentes.

O racismo produz desvantagens sociais e simbólicas para as pessoas negras no contexto brasileiro que não podem ser ignoradas. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), recentes dados da Pesquisa por Amostra de Domicílios (PNAD) relativos ao período 2016-2018, evidenciam que persistem as desigualdades relativas à cor/raça: pessoas brancas apresentaram melhores indicadores educacionais que pessoas pretas e pardas<sup>1</sup>, expressos nas estatísticas obtidas. Um exemplo é o acesso à Educação Básica: de 47,4% das pessoas de até 25 anos que tiveram acesso à Educação Básica obrigatória, 55% foram de estudantes brancos, enquanto 40,3% foram de estudantes negros. Pessoas brancas apresentaram uma média de 10,3 anos de estudo, enquanto as pessoas negras obtiveram uma média de 8,4 anos. Em relação ao mercado de trabalho, dos entrevistados na faixa etária entre 15 e 24 anos que não estavam estudando, nem trabalhando ou realizando algum tipo de qualificação, 18,5% eram pessoas brancas, enquanto 25,8% eram de indivíduos negros (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019). Embora os indicadores educacionais dos negros tenham subido quando comparados com anos anteriores, permanecem abaixo dos indicadores para pessoas brancas. Estes dados refletem o racismo estrutural existente na sociedade brasileira.

Especificamente sobre os estudantes universitários, em pesquisa também recente realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

---

<sup>1</sup> As categorias “preta” e “parda”, adotadas pelo IBGE, corresponde ao que convencionou-se chamar “negro”.

(ANDIFES, 2019), na qual foi traçado um perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das universidades federais visando instrumentalizar a gestão das políticas de assistência estudantil, verificou-se que as Instituições Federais de Ensino (IFES) se tornaram mais negras. Em 2013, os autodeclarados (as) brancos (as) somavam 59,4% da população dessas instituições. Em 2010, esse valor caiu para 53,9% e em 2014 chegou a 45,7%. No sentido oposto, autodeclarados (as) pretos (as) tinham crescido em participação nas IFES na proporção de 5,9%, para 8,7% e 9,8%. Os pardos (as) cresceram de 28,3% para 32,1% e em 2014 compunham 37,8% da população-alvo. Em outras palavras, 47,6% dos (as) estudantes das IFES eram negros (as), em 2014. Em 2018, esse índice subiu para 51,2%. Estes dados demonstram o efeito das políticas de acesso à Educação Superior e, especificamente em 2018, refletem que o crescimento da população negra na universidade, pela primeira vez historicamente, foi superior ao crescimento populacional correspondente na sociedade brasileira (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2019).

Entretanto, segundo a PNAD anteriormente citada, a taxa de frequência na Educação Superior foi de 36,1% para estudantes brancos e 18,3% para estudantes negros (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019). Estes dados indicam que embora, pela primeira vez, a quantidade de estudantes negros na Educação Superior seja proporcional à população negra no Brasil, esses discentes ainda vivenciam muitos desafios para permanecer (dentre os quais pode-se depreender as dificuldades financeiras, acúmulo entre trabalho e estudo, adaptação ao contexto universitário, racismo estrutural, dentre outros fatores), uma vez que a frequência destes estudantes nas aulas tem sido menor.

Essa realidade acima descrita se reflete e se concretiza nas cidades brasileiras, destacando-se no contexto deste trabalho a cidade de Salvador (Bahia). Cidade mais negra do Brasil (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2011), Salvador reproduz os indicadores educacionais verificados. Estudos como o de Reiter e Dias (2005), realizado nesta cidade,

constataram que a escola não utiliza a categoria “raça” de forma explícita para explicar o fracasso escolar de estudantes negros na educação básica pública dessa cidade, atribuindo o baixo desempenho à condição socioeconômica desses alunos. Os autores refletem que essa resposta fornecida – “condições socioeconômicas ruins” - se torna um conceito racializado, uma vez que a maioria dos alunos e residentes da vizinhança das escolas pesquisadas era negra. Outro fator que contribuiu para esta reflexão surgiu a partir da entrevista de uma diretora (autoclassificada como branca) que afirmou que não vivia naquele bairro e sua apresentação pessoal e características físicas constituíam uma tentativa de reforçar seu distanciamento simbólico em relação à população atendida pela escola que dirigia.

Esta pesquisa também identificou que os professores classificavam seus alunos como vencedores ou perdedores, possuindo favoritos e negligenciando os desfavorecidos. Atribuíam deficiências cognitivas à pobreza e à “experiência cultural pobre” de seus alunos – expressão que carrega conotações raciais e culturais. Se havia uma turma inteira composta de alunos negros, essa turma era vista como aquela que “não se esperava nada”. À medida que são realçados problemas de ordem cognitiva, outros fatores da sociedade baiana, como o racismo estrutural, se tornam ofuscados e um quadro social de exclusão é dissimulado, permanecendo intocado com o passar dos anos. É preciso considerar que a principal justificativa pelo fracasso escolar, na visão dos professores entrevistados nessa pesquisa, possui uma conotação racista (Reiter & Dias, 2005).

De forma geral, os autores constataram que a maioria das escolas baianas participantes do estudo criava processos de imposição de uma socialização via embranquecimento, operacionalizada pela naturalização de padrões brancos europeus, a despeito dos custos psicológicos associados a este processo. Os autores descreveram escolas de maioria negra, cujos cartazes nos corredores eram desenhos, pinturas ou outras expressões artísticas de pessoas brancas, não refletindo, portanto, o seu público local. De acordo com os pesquisadores,

Era chocante testemunhar que em escolas inteiramente negras (corpo docente, discente e técnico), os desenhos nos corredores, feitos pelos próprios alunos e os materiais produzidos pelos professores, quase exclusivamente representavam padrões europeus, com a predominância de caracteres físicos de pessoas brancas, loiras com olhos azuis, inclusive representando as famílias dos alunos, numa projeção alucinada da realidade em que se vive. Desta forma, a maioria das escolas públicas baianas, está longe de poder executar as diretrizes curriculares nacionais especialmente, no que toca à questão da Pluralidade Cultural em um enfoque emancipador (Reiter & Dias, 2005, p. 109).

A maioria dos estudantes negros que ingressam nas universidades públicas de Salvador (Bahia) vieram deste contexto acima descrito. Dessa maneira, considera-se que o racismo estrutural que conheceram durante a educação básica irá continuar existindo na universidade, ainda que, nesta nova fase, articulado as regras e funcionamento específico dessa instituição. O que acontece quando ingressam na Educação Superior? Ao adentrarem nesse novo contexto, ocorrem modificações na forma como percebem e compreendem o racismo e na própria maneira como se veem racialmente? Compreendendo que os processos de escolarização influenciam nos modos de subjetivação e constituição de si, o problema desta pesquisa configurou-se da seguinte forma: *como estudantes negros negociam significações na construção do self nas suas trajetórias universitárias?* Deste modo, este estudo se baseia na tese de que as experiências universitárias podem ensejar processos de transformação na compreensão que o estudante negro(a) possui sobre sua própria experiência identitária racial. Esses processos, por sua vez, relacionam-se com novas (re)construções semióticas e novos posicionamentos de si.

Diante do problema elaborado e, em se tratando de estudantes negros, isto é, estudantes pertencentes a um grupo historicamente marginalizado e excluído na sociedade brasileira, se tornou imperioso nesta pesquisa problematizar a noção de Self. Que Self é este que comunico

no problema de pesquisa? Este questionamento se faz fundamental quando consideramos que, o Self da forma como é compreendido pelas teorias euro-ocidentais (predominantes na Psicologia), não contempla as especificidades de desenvolvimento psicológico daqueles que não correspondem ao padrão de ser humano universal adotado por elas. Isto porque, quando se trata de padrões, como Fanon (2008) já assinalara, a regra da humanidade é branca. Sobre isto, Bathia (2018, p. 06) questionou:

Como pode os padrões convencionais da ciência psicológica ocidental ou Euro-Americana terem emergido de uma história geográfica local, mas se posicionarem como “A Psicologia” que representa todo o mundo? Como a ciência psicológica Euro-Americana adquiriu tanto poder para falar universalmente por todos os psicólogos e culturas? Como a ciência tem colonizado a produção e exportação de conhecimento psicológico? Como uma “Psicologia Decolonial” poderia ser?

De acordo com o autor supracitado, a Psicologia Estadunidense produz pesquisas cujos achados sobre funções emocionais, sociais e cognitivas são baseados em 5% da população mundial, mas apresentados como aplicáveis e relevantes para 95% do mundo (Bathia, 2018).

O Self Dialógico, construto adotado nesta pesquisa, conforme definido por Hermans (2009), é compreendido como uma conversa entre várias vozes ou pontos de vista. Constitui-se por caracteres internos (vozes), que podem diferir uns dos outros em termos de julgamentos e compreensão de mundo e que assumem posições um em relação ao outro. Deste modo, nesta perspectiva teórica, não há uma posição central do eu, mas sim múltiplas posições do eu existentes na mesma pessoa e que assumem necessidades diferentes. Entretanto, não se trata de um conglomerado de discursos fragmentados, sem senso de agenciamento por parte do sujeito (Hermans, 2009).

Em se tratando de pessoas negras, compreende-se que este Self múltiplo, mas inteiro é atravessado por experiências cotidianas de racismo (Kilomba, 2016) que influenciarão nas

posições dominantes assumidas e nas configurações subjetivas de forma diferenciada do que acontece com as pessoas brancas. De forma sintética, a concepção de self deste estudo busca compreender o desenvolvimento psicológico de pessoas negras, porém, a partir de um olhar que escapa as teorias tradicionais pelo fato de ser uma população constantemente invisibilizada. O olhar branco constitui a maneira com a qual olhamos o mundo predominantemente, ainda que apresentado como a forma natural ou neutra de entender as coisas e agir sobre elas; logo, para realizar pesquisas com populações negras que não se constituam como mais reproduções de discursos **sobre** os negros, torna-se necessário abordar o objeto de estudo a partir de uma perspectiva afro-centrada, e não euro-centrada, como comumente ocorre.

Neste sentido, este estudo propõe, a partir do material empírico descrito e analisado, a noção de um Self Decolonial, isto é, um Self que, sendo dialógico, emerge quando a pessoa negra, imersa em uma semiosfera marcadamente racista, acessa, interage e dialoga com discursos e experiências contra-hegemônicos (seja através de estudos teóricos, seja através do contato com pessoas e contextos), desencadeando novas configurações subjetivas que levarão à uma nova experiência identitária racial.

Esse Self, a partir de uma perspectiva semiótico-cultural, orientada para o futuro, se desenvolve através de ambivalências (Valsiner, 2014; Abbey & Valsiner, 2005). Diante da tensão diária de um contexto racista que oprime, conquanto, especificamente no Brasil, não o reconhece, o Self se depara cotidianamente com tensões que pode tanto ignorar quanto construir novos significados sobre as experiências vividas e, com isto, o desenvolvimento psicológico vai se desenrolando.

A partir deste quadro de referência mencionado, a presente pesquisa teve como objetivo geral: *analisar como estudantes negros negociam significações na construção do self nas suas trajetórias universitárias.*

Os objetivos específicos formulados foram:

- Conhecer como os estudantes negros universitários compreendem suas experiências identitárias raciais e a participação das vivências universitárias nesta compreensão;
- Analisar como estudantes negros universitários se relacionam com as múltiplas vozes que participam do seu processo acadêmico-universitário;
- Identificar os recursos simbólicos e sociais utilizados por estudantes negros para enfrentar dificuldades encontradas nas suas trajetórias universitárias.

A relevância deste estudo reside tanto nos aspectos científicos quanto nos aspectos sociais. No que concerne aos primeiros, o conhecimento produzido ampliará as possibilidades de análise da problemática tratada, uma vez que a maior parte dos estudos que abordam trajetórias de estudantes universitários negros centra-se nos aspectos sociais, políticos ou educacionais. Sem desconsiderar a importância destes, compreende-se que a presente pesquisa possibilitará um novo olhar sobre tal objeto e, com isso, permitirá uma compreensão mais global ao acrescentar ao corpo de conhecimento acumulado algumas reflexões sobre a dimensão subjetiva que também envolve tal fenômeno.

Sobre a relevância social, a partir das análises realizadas sobre as narrativas dos participantes, foi possível refletir sobre o desenvolvimento psicológico de pessoas negras durante suas trajetórias na universidade, podendo tal conhecimento fundamentar a intervenção de profissionais que atuam na Educação Superior, incluindo a possibilidade de estruturação de programas e projetos no âmbito das universidades, voltados para esse público específico. Assim, tal conhecimento poderá apoiar a realização de ações que considerem os aspectos subjetivos das vivências universitárias, a partir de uma perspectiva afro-centrada, e que potencializem o desenvolvimento dos jovens negros, constituindo uma contribuição da ciência psicológica para o campo educacional.

Inicialmente, apresenta-se a revisão de literatura da pesquisa nos dois primeiros capítulos, estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo realizou-se um panorama das

relações raciais no Brasil, sendo constituído por três subitens que enfocam aspectos diferentes, porém, complementares e necessários para uma contextualização adequada do objeto de estudo, a saber - o aspecto histórico, o sociológico e antropológico e, por fim, o psicológico do racismo; e o segundo capítulo tratou de forma mais específica do contexto universitário, sendo constituídos de dois subitens referentes à adoção das políticas de cotas para ingresso nas universidades e as vivências de estudantes negros nesse contexto, respectivamente.

Em seguida, é apresentada a fundamentação teórica do estudo, também organizada em dois capítulos. No primeiro deles (o quarto capítulo da tese), a discussão sobre a concepção de Self é aprofundada a partir das ideias de Hermans (2000; 2002; 2009; 2013) e Kilomba (2016). As ideias de tais autores serão fundamentais para a posterior elaboração da noção de Self Decolonial. No capítulo seguinte, o quinto da tese, apresenta-se a perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica (Valsiner, 2012; 2014), considerando o papel das tensões para o desenvolvimento (Abbey & Valsiner, 2005; Tateo, 2018) e a noção de recursos simbólicos e recursos sociais (Zittoun, 2007; Zittoun e Gillespie, 2013).

Após a apresentação desse quadro teórico, no sexto capítulo é descrito o método construído para a realização do estudo. De natureza qualitativa e a partir de estudos de caso, foram realizadas entrevistas narrativas com três estudantes autodeclaradas negras, matriculadas em duas instituições universitárias públicas localizadas em Salvador (Bahia): a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Conforme Bathia (2018), uma perspectiva decolonial na Psicologia diz respeito a prestar atenção às histórias que as pessoas narram sobre suas experiências e como produzem significativas formas para dar sentido às suas vidas.

Deste modo, o capítulo sete apresenta os resultados dos casos mencionados. Para a análise de dados, identificou-se os signos promotores nas narrativas das participantes e, a partir destes últimos, e considerando uma perspectiva microgenética, analisou-se as tensões

enfrentadas por elas e como lidaram com tais tensões, refletindo sobre seus processos desenvolvimentais. Trechos de suas narrativas foram apresentados durante todo o capítulo, objetivando embasar as análises realizadas, assim como ilustrar os pontos defendidos, facilitando a compreensão do texto. Após a discussão de cada caso, ainda neste capítulo, foi delineada a proposta de uma concepção de Self que considere outras perspectivas de mundo. Por fim, o capítulo oito traz as considerações finais do estudo, atentando para seus alcances e limitações.

## **2 Ser negro e as influências do racismo no desenvolvimento psicológico: a Psicologia e as Relações Raciais**

Para melhor compreender as implicações psicológicas do racismo no desenvolvimento humano, faz-se necessário contextualizar brevemente o cenário histórico-social desta ideologia fundante da nação brasileira, uma vez que estes âmbitos se entrecruzam e se influenciam reciprocamente. Compreendemos que, para tratar do presente objeto de estudo, é preciso articular o desenvolvimento psicológico com o contexto que o influencia, não sendo possível estudar o desenvolvimento de pessoas negras sem entender o fenômeno do racismo, sua definição e caracterização, assim como sua construção histórica na sociedade brasileira. Por tal motivo, neste capítulo, trataremos inicialmente de aspectos históricos cujas marcas são importantes para a compreensão do momento presente. Em seguida, será trazida brevemente, a contribuição de estudos sociológicos e antropológicos para o entendimento da noção de raça enquanto construção social (e não biológica). Por fim, no último item deste capítulo, tal cenário será articulado com algumas pesquisas realizadas no campo da Psicologia.

### **2.1 Influências históricas**

*“Sem nenhum equívoco, sabemos que as camadas da colonização e da escravatura são de tamanha espessura que, de tal sorte, até hoje cobrem o nosso tecido social, sobrevivendo com tenaz resistência aos humores dos tempos”  
(Borges, 2017, p. 8-9).*

A colonização e a escravatura que marcaram mais de 300 anos da história brasileira estruturaram a dinâmica do país em todas as suas dimensões. O racismo daí decorrente é estruturante dessa sociedade, não devendo ser considerado como ato ocasional de indivíduos ou desvios de comportamento (Borges, 2017). Para Silva (2017):

(...) o racismo está na base do desenvolvimento do sistema capitalista moderno (a partir do século XVI), na estruturação da sociedade brasileira, conseqüentemente, nas estruturas de governo e nas formas de organização do Estado, no desenho e no

desenvolvimento das políticas públicas, beneficiando material e simbolicamente os grupos nomeados como brancos e, obviamente, essa realidade determina a forma como as pessoas e os grupos se veem, pensam e se relacionam (p.80).

O racismo e a intolerância atravessam a constituição de nossas instituições sociais, incluindo a universidade e o próprio empreendimento científico, ganhando vida nas condições concretas de existência dos diferentes grupos e na possibilidade de acesso, permanência e mobilidade em seus diversos espaços. Por tal motivo, faz-se importante levantar algumas considerações históricas relacionadas a este cenário.

Barros (2014), ao analisar os fundamentos do sistema colonial e da escravização africana no Brasil, discutiu como a ideia de uma raça negra foi sendo construída socialmente por oposição a uma raça branca, ao mesmo tempo em que as diferenças étnicas existentes no continente africano foram desaparecendo. Examinou como uma identidade negra foi sendo construída a partir daí e como essa história de lutas vivenciadas durante o escravismo colonial conduziriam ao ambiente atual de combate aos preconceitos de cor. Segundo o autor, se alguém é percebido ou se autopercebe como negro ou branco, isso decorre de um persistente trabalho histórico que permanece até os dias atuais.

Barros (2014) refletiu sobre a questão escravocrata nos moldes que aconteceu no Brasil. Um primeiro aspecto a ser considerado quando se busca entender o que é a escravização colonial é a coação extraeconômica, isto é, o escravo é forçado a realizar serviços para outrem com base na captura, violência física ou ameaças de morte. Outra noção inseparável da noção de escravidão é a ideia de propriedade. O escravo está sujeito a outro indivíduo que determina seu destino. Constitui propriedade individual e tudo aquilo que produz pertence àquele que o possui formalmente, logo, não tem direitos sobre o produto de seu próprio trabalho. Escravo passa a ser, então, um “estrangeiro absoluto”: perdeu todos os direitos sobre si e não possui

familiaridade com o homem livre. Sua humanidade é, por vezes, negada, ao ser considerado como objeto ou posse de alguém.

Segundo Barros (2014, p. 24), as diferenças se colocam no âmbito do “ser”, enquanto a desigualdade pertence ao mundo do “estar” ou das circunstâncias. Nesse sentido, a estratificação social no Brasil Colonial fundamentou-se no deslocamento da noção de escravo enquanto desigualdade, isto é, da noção de que um indivíduo não *é* escravo, mas *está* escravo, para uma ideia de escravo como diferença. Com isso, a escravidão no Brasil convertia uma circunstância em essência. É válido ressaltar que o movimento abolicionista se empenhou, posteriormente, justamente em reverter a diferença escrava em desigualdade escrava para, deste modo, poder combatê-la (Barros, 2014).

Para Fonseca (2009), é preciso que se fale em africanos escravizados (e não escravos), uma vez que estes não nasceram nessa condição, mas foram submetidos e tornados escravos pelos sistemas político e jurídico imposto pelos europeus. O escravo é aquele que nasce, cresce e morre preso à sua natureza. Esta ideia da natureza imutável do escravo foi proposital, uma vez que contribuía para a manutenção da escravidão no imaginário social. A utilização da palavra “escravizado”, por seu turno, denota que um indivíduo livre, dotado de capacidades mentais e físicas, foi convertido a uma condição social imposta por outrem, passando a ser visto como “mercadoria”.

Um fato que contribui no entendimento da noção de raça como construção social é que, entre os séculos XVI e XIX, os africanos não se viam como “negros”. Esta ideia foi uma construção “branca”, uma vez que os povos africanos se viam como pertencentes a grupos étnicos bem diferentes e, em muitos casos, *hostis* uns em relação aos outros. A noção de “ser negro” foi criada no Ocidente Europeu a partir do apagamento das diferenciações que existiam entre os povos africanos. A própria ideia de África também foi uma construção da Europa. Os europeus dividiram esse vasto continente em macrorregiões (norte, centro, sul, oriental, litoral

Atlântico) para atender os seus países interessados em mão-de-obra escrava, porém, para os povos africanos que lá viviam, existia uma divisão territorial própria, baseada nas regiões geográficas e culturais bem diferenciadas entre as etnias. O homem branco europeu construiu a noção de África e a dividiu conforme seus próprios critérios. Representaram a Europa como centro do mundo nos mapas, compreendendo a África como periferia incivilizada, terra de diferença e selvageria. Seu posicionamento simbólico acima do continente africano marca a hierarquização realizada pelos europeus. Ao fazer isso, possibilitaram uma ideia da África como um grande e indiviso bloco continental composto por negros, perspectiva que desconsiderava as multivariadas etnias africanas (Barros, 2014).

Deste modo, ao desprezarem as diversas etnias africanas, os europeus construíram, imaginariamente, uma única indiferenciada população negra. Esta ideia de uma humanidade negra mais atrasada, dentro de uma África selvagem, ia se entrelaçando com interesses que dariam suporte à empresa do tráfico negreiro e à exploração de uma força de trabalho submetida a condições degradantes de vida. Com isso, a diversidade de etnias africanas foi desconstruída e mergulhada num espaço imaginariamente homogêneo e inferior, onde todos passaram a ser considerados “negros” (Barros, 2014).

Os traficantes europeus passaram a se referir aos africanos escravizados pelo nome que eles deram na divisão da África (angolas, congos, etc.) e, com isso, os nomes das etnias originais dessas pessoas foram se perdendo. Note-se que os nomes atribuídos pelos europeus hoje nomeiam as nações no continente africano. Os europeus juntaram etnias diferentes sob o jugo de um território, nomeado por eles, que passava a ser uma colônia da nação europeia correspondente. Ao aportar no Brasil especificamente, colônia portuguesa, todos esses africanos, de diferentes etnias (e muitas vezes, rivais), eram então nomeados e compreendidos como uma homogênea massa de pessoas negras. O sujeito negro, então, era vertido em objeto, mercadoria e mais facilmente colocado no mundo das diferenças escravas (Barros, 2014).

Construir a ideia do “negro” como realidade que transcende todas as etnias, que a supera ou mesmo as cancelam, constituiu estratégia para evitar que os antigos padrões de identidade fossem revividos e, com isso, tal procedimento visava prevenir potenciais revoltas. O delineamento de uma dimensão racial “negra” oposta a outra raça “branca” consolidou-se como peça-chave de um novo construto ideológico. O negro passou a ser visto como uma realidade única e monolítica e foi levado, com o tempo, a se enxergar da mesma forma (Barros, 2014).

Deste modo, pessoas diversas e que falavam idiomas muito diferentes foram unificadas como uma nação de inferiores e a sua pluralidade original tornou-se invisível a um só traço: o corpo negro. Esse corpo passou a sofrer, então uma superexposição, sendo substancializado como se fosse uma entidade separada da pessoa que o carrega. O corpo negro foi convertido, portanto, em signo de inferioridade e tal fato histórico pode ser compreendido como um golpe psicológico de despersonalização. Atualmente, quando pessoas negras declaram que se sentem invisíveis na cidade que moram ou no trabalho que realizam, podemos pensar numa ponte entre passado e presente, isto é, vislumbramos como o passado ainda reverbera na compreensão do sentimento de invisibilidade pública que atravessa a vivência de indivíduos negros nos tempos atuais (Gonçalves Filho, 2017).

Outro exemplo de quando o passado encontra o presente está em uma característica do corpo negro que, historicamente, foi sinônimo de subordinação: o cabelo. O cabelo crespo foi umas das ferramentas mais poderosas utilizadas pelos colonizadores para justificar a dominação dos corpos negros durante o período escravista, tendo se configurado como signo de servidão. Quando pessoas africanas foram escravizadas, a cor da pele era tolerada pelos senhores brancos, mas não o cabelo. Este se tornou um símbolo de inferioridade, desordem e primitividade, sendo classificado como “cabelo ruim”. Esse cenário histórico se repete no presente quando as indústrias ocidentais produzem produtos químicos que irão “relaxar” o cabelo considerado “ruim”. Ao mesmo tempo, devido a tal fato histórico, o cabelo crespo tem sido ressignificado

por cidadãos africanos e pessoas negras da diáspora africana que o utilizam como um importante instrumento político de conscientização (Kilomba, 2016).

Uma vez perdidos os antigos padrões de identidade africanos, o negro afro-brasileiro teve de construir uma nova identidade cultural, adaptando-a à própria cultura colonial. Novos sincretismos religiosos, artísticos e musicais decorreram desse processo. A identidade afro-brasileira inaugurou novas especificidades. Um exemplo destas é a categoria “mulato” ou “pardo” que, no imaginário do escravismo colonial, configurava-se como uma diferença que permitia maior flexibilidade ao seu portador. Os mulatos podiam circular no eixo das desigualdades sociais podendo, inclusive, aspirar a uma cidadania plena. Tal fato irá se relacionar com as práticas de branqueamento<sup>2</sup> (Barros, 2014).

Posteriormente, a imigração europeia, facilitada a partir de 1820 por D. João VI, constituiu-se em uma política pública que explicitava o desejo de branqueamento do país e também objetivava impedir que a população negra almejasse uma sociedade diferente, isto é, uma sociedade em que fosse reconhecida como a população que construiu o país. Naquele momento histórico, um novo estado-nação era arquitetado, porém, de forma a manter as mesmas bases sociais classistas e racistas do período imperial e posicionando a população branca como aquela que iria encobrir os “defeitos” dos negros e, portanto, aquela destinada a comandar a nova nação. Os negros, então, foram invisibilizados e relegados ao silêncio (Fonseca, 2009). Esse cenário histórico facilita a compreensão do racismo presente na sociedade brasileira, assim como permite vislumbrar o quanto a ideologia racista esteve (e está) na base da constituição do Brasil enquanto nação, atravessando consequentemente, suas instituições.

É importante ressaltar que, diferentemente da visão do escravo apresentada na história oficial do Brasil, o negro escravizado não era um mero subordinado, dócil e servil, que aceitava

---

<sup>2</sup> Manipulação do corpo para ficar mais parecido com o ideal branco (por exemplo, alisar os cabelos) (Souza, 1983).

sua situação ou a entendia como natural. Mesmo sob ameaça de chicotes e outros tipos de tortura, reagia com coragem, buscando sua autonomia. Para isso, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, organizava revoltas individuais ou em grupo, planejava e realizava fugas. Mesmo objetificados, vivendo em condições degradantes, separados de suas referências afetivas e materiais, as pessoas negras escravizadas se organizaram nos quilombos, configurando estes últimos como símbolo de sua resistência e potência para provocar mudanças (Malaquias, 2017).

Além disso, Fonseca (2009) afirma que era nas ruas que os negros demonstravam sua felicidade e vivacidade, sendo este um sinal de enfrentamento e resistência e não de alienação. Nas palavras do autor,

Esse universo de violência a que foram submetidos os negros foi produzido em larga medida pelo Estado, que os eliminou, escondeu e silenciou. Homens e mulheres negros deixaram como legado um universo semântico, linguístico e cultural, com signos e símbolos baseados em sua cosmovisão não cartesiana. Não obstante terem o Estado contra si – mesmo quando este se dizia a favor – esses negros procuraram difundir, mediante suas crenças, valores ancestrais que nos fazem remeter à cozinha como lugar da partilha, dos segredos da divisão e da multiplicação, espaço da aprendizagem e também dos cheiros, suores e segredos do que é ser um ser humano (Fonseca, 2009, p. 45-46).

Assim, é importante romper com visões históricas estigmatizantes, que posicionam o sujeito negro unicamente como escravo e sofredor. Sem dúvidas, o sofrimento constitui parte de sua trajetória, mas também sua resiliência<sup>3</sup> diante de contexto tão adverso. Tal cuidado permite vislumbrar as pessoas negras como estando além do lugar de submissão, fragilidade e

---

<sup>3</sup> Segundo Luthar et al (2000, p. 153 citado por Infante, 2005), a resiliência é “um processo dinâmico que tem como resultado a adaptação positiva em contextos de grande adversidade”.

trabalho forçado, posicionando-as como sujeitos que foram escravizados e não como meros objetos de interesse do empreendimento capitalista.

## **2.2 Raça: uma construção social**

*“Quem disse que roubar um povo de sua linguagem é menos violento que a guerra?” (Smith, s/d citado por Anzaldúa, 1987, p. 53)*

A cor da pele é determinada pela quantidade e tipo do pigmento melanina na derme, sendo sua variação controlada por quatro a cinco genes. Do ponto de vista ético, essas diferenças naturais ocasionadas por poucos genes específicos têm gerado, ao longo da história, distintas leituras sociais que, por sua vez, estão relacionadas com diversos eventos históricos como guerras, massacres, processos de *apartheid* e separação (Barros, 2014).

Discussões intensas sobre o conceito de raça estiveram presentes nos debates científicos e, atualmente, sobretudo a partir dos estudos em biogenética, há um consenso de que não existem raças humanas no sentido biológico do termo. A paleoarqueologia tem demonstrado que todos os homens e mulheres derivam de um ancestral único (um homem e uma mulher africanos). A noção de raça, assim, criada pela ciência, está sendo dissolvida por ela própria (Barros, 2014; Guimarães, 1999).

Entretanto, tal conceito subsiste devido à sua força sociológica, uma vez que continua agregando grupos sociais em torno de ideais de coesão e luta, afetando concretamente a vida de milhões de pessoas. O preconceito racial traduz-se como uma realidade sociológica efetiva atualmente, no qual a percepção da cor da pele é trazida ao primeiro plano para compor a singularização do indivíduo, isto é, constituir seus processos subjetivos.

Deste modo, a noção de consciência negra não diz respeito à autoconsciência de que se é negro enquanto unidade biológica. Este termo refere-se à concepção de que se é construído como negro pelos poderes institucionais, pelas formas de sociabilidade e pelas práticas culturais. Esta consciência envolve, irremediavelmente, a percepção de que se está sujeito a

desigualdades no plano social. Assim, consciência negra “é construir uma identidade negra em um mundo dentro do qual o racismo –outra construção – existe de modo explícito ou encoberto” (Barros, 2014, p. 221).

Raça, assim, é um conceito eminentemente social, quer dizer, não corresponde a nenhuma realidade natural. Denota uma forma de classificação social, geralmente baseada em uma atitude negativa frente a determinados grupos sociais e comumente confundida como sendo endodeterminada. É preciso considerar que o termo “raça” é um conceito relativamente recente. Antes de adquirir qualquer conotação biológica, tal termo estava relacionado a ideia de grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum. Posteriormente, tal termo foi relacionado a diferenças fenotípicas entre as pessoas a partir de pesquisas biológicas. Atualmente, porém, compreende-se que diferenças fenotípicas e também diferenças intelectuais, morais e culturais entre indivíduos e grupos humanos não podem ser diretamente atribuídas a razões biológicas, mas devem ser articuladas com construções socioculturais e condicionantes ambientais. Assim, fenótipos ganham sentido somente através das crenças e valores socioculturais (Guimarães, 1999).

Segundo Guimarães (1999), o conceito de etnicidade é mais amplo que o de “raça”. Etnicidade se constitui como um aspecto das relações sociais entre agentes que se consideram culturalmente distintos daqueles de outros grupos com os quais mantêm interação cultural regular. Alguns pesquisadores preferem falar somente de “etnias” por entender que a noção de “raça” está carregada de ideologia. Porém, tal conceituação diminui as possibilidades de distinções analíticas, constituindo-se mais como uma forma de contornar problemas de análise do que resolvê-los. Deste modo, “raça” não é um conceito que explique fenômenos ou fatos sociais de caráter institucional, mas um conceito que auxilia o pesquisador a compreender determinadas ações e práticas subjetivamente orientadas, isto é, contribui no entendimento do

sentido subjetivo que guia certas ações sociais. Assim, a despeito das críticas sobre a utilização da noção de raça, tal conceito tem uma realidade plena.

De forma semelhante, Silva (2017) aponta a ideia de “raça” como um signo cujo significado só faz sentido a partir da experiência do racismo. Assim, inicialmente “vazio”, é preenchido quando utilizado nas experiências atravessadas pela ideologia racista, tanto para a vítima quanto para o autor, afirmando, deste modo, seu caráter social e não biológico. Neste sentido, a “noção de raça tem (...) uma realidade social plena e o combate aos comportamentos negativos que enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade que só o ato de nomear o permite” (Silva, 2017, p. 78).

O racismo se constitui como uma forma específica de naturalizar a vida social, isto é, de explicar diferenças de ordem pessoal, cultural e social por meio do que é considerado natural. Isso ocorre, por exemplo, quando se compreende que alguém com determinada identidade racial ou regional deva agir de determinada forma ou ainda quando se considera que uma região é menos desenvolvida que outra por possuir um maior número de mestiços e negros em sua população. Estes exemplos denotam a ideia de uma natureza geral que justificaria os aspectos socioculturais ou individuais (Guimarães, 1999).

Silva Júnior (2017) define o racismo como

uma realidade multifacetada de fatores históricos, econômicos, geopolíticos, sociais, institucionais, culturais e subjetivos, que se manifestam por depreciação do outro, inferiorização do outro e exclusão dos bens materiais e simbólicos capazes de lhe garantir uma existência digna (p. 162).

Cabe destacar que cada tipo de racismo só pode ser compreendido a partir de sua própria história, considerando as especificidades de cada contexto. No caso brasileiro, o racismo, marcado pela ideia de fenótipo (e não de genótipo como acontece em outros contextos) foi, até pouco tempo atrás, considerado um tabu devido à noção de democracia racial. Esta noção,

segundo Munanga (1999; 2006), se traduz numa crença de que a mistura racial gerou um povo que está acima de tudo, acima de práticas racistas, sem barreiras e sem preconceitos. Guimarães (1999) complementa afirmando que tal ideia transformou o assunto do racismo em tabu, de forma que falar sobre isto poderia não ser considerado algo bem-quisto socialmente (chamar alguém de “negro”, por exemplo, poderia ser considerado ofensivo, o que desencadeou inúmeras palavras para distinguir pessoas de cor de pele escura). Configurado muitas vezes como fonte de orgulho nacional, o mito da democracia racial serviria como prova contundente do status de povo civilizado. Pode-se refletir, entretanto, que constitui esforço ideológico que obscurece o verdadeiro racismo nacional.

Para Munanga (2017), o racismo à brasileira se diferencia daquele presente em outros locais, porque nunca foi institucionalizado em formato de lei como ocorreu no regime nazista, nas leis *Jim Crow* nos Estados Unidos ou no *apartheid* na África do Sul. Sem desconsiderar o fato de que não há racismo melhor nem pior, nesses países o racismo foi explícito e oficializado. No Brasil, o racismo se configura de maneira implícita e este fato gera a percepção de que ele não existe no país. Quando se comparam aos alemães, norte-americanos ou sul-africanos, o brasileiro compreende que não é racista, pois, nunca houve legislação semelhante em seu país. Tal cenário, segundo o autor, reforça o mito mencionado, fazendo acreditar que as relações são harmoniosas no Brasil e que só existe desigualdade econômica, mas não no que tange à cor da pele. Com isso, difunde-se a ideia que o Brasil é um país mestiço e que essa mestiçagem constitui, portanto, a “raça brasileira” (Munanga, 2017). Conforme o autor,

O racismo à brasileira, como os demais racismos que se desenvolveram em outros países, tem sua história diferente da dos outros e suas peculiaridades. Entre estas, podemos enfatizar notadamente o significado e a importância atribuídos à miscigenação ou mestiçagem no debate ideológico-político que balizou o processo de construção da identidade nacional e das identidades particulares. Nesse debate de ideias, a

miscigenação, um simples fenômeno biológico, recebeu uma missão política da maior importância, pois dela dependeria o processo de homogeneização biológica da qual dependeria a construção da identidade nacional brasileira. Foi nesse contexto que foi cunhada a ideologia do branqueamento, peça fundamental da ideologia racial brasileira, pois acreditava-se que, graças ao intensivo processo de miscigenação, nasceria uma nova raça brasileira, mais clara, mais arianizada, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente. Assim desapareceriam índios, negros e os próprios mestiços, cuja presença prejudicaria o destino do Brasil como povo e nação (Munanga, 2002, p. 10).

Outra característica do racismo brasileiro é o silêncio, isto é, o não-dito. Além das consequências materiais e físicas que provoca, o racismo também aliena a consciência tanto das vítimas, quanto da sociedade em geral. Este fator, associado com a noção de mestiçagem, desmobiliza as vítimas e diminui sua coesão. Compreendendo-se como mestiços, muitos irão aderir a ideologia do branqueamento e não irão assumir sua negritude. Deste modo, a figura do(a) mestiço(a) será utilizada para invisibilizar os problemas sociais e servir de justificativa para combater as políticas reparadoras que beneficiam aqueles que se reconhecem como negros (Munanga, 2017). O autor define o racismo brasileiro como “difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado em suas expressões e manifestações, porém, eficiente em seus objetivos” (p. 41).

Para Gonçalves Filho (2017), o racismo, fenômeno histórico e social, traduz-se como uma luta de grupo contra grupo. Isto quer dizer que, quando um negro é humilhado, este ataque não é destinado somente àquela pessoa em questão, mas a todo um grupo social: “um ataque a ‘um negro’ é sempre um ataque ‘aos negros’” (p.148) e representa os interesses do grupo que atacou. Percebe-se que, quando se pensa em relações raciais, há uma “despersonalização” do sujeito negro, no sentido de que ele perde sua identidade pessoal, única e singular, tornando-se representante de todo um grupo (ou de toda uma “raça”). O mesmo não acontece com as pessoas

brancas, sendo cada indivíduo representante apenas de si mesmo. Dito de outro modo, não se considera que o negro possui uma subjetividade.

### **2.3 Modos de subjetivação da negritude: entre o branqueamento e a emancipação**

*“É uma sensação estranha, essa consciência dupla, essa sensação de estar sempre a se olhar com os olhos de outros, de medir sua própria alma pela medida de um mundo que continua a mirá-lo com divertido desprezo e piedade. E sempre sentir a duplicidade – americano e negro; duas almas, dois pensamentos, dois esforços irreconciliados; dois ideais que se combatem em um corpo escuro cuja força obstinada unicamente impede que se destróce” (Du Bois, 1999, p. 54).*

A dimensão psicológica é uma das mais afetadas pelo racismo brasileiro, uma vez que a lógica desta ideologia é “reduzir, invisibilizar, criminalizar, subalternizar, inferiorizar pessoas, grupos e povos, reduzindo-os a uma condição sub-humana” (Silva, 2017, p. 82). Com isso, o racismo opera, de um lado, afastando o indivíduo negro de seus valores originais, levando-o ao custo emocional da negação de sua identidade histórica e existencial e, por outro lado, propicia a assimilação de valores euro-americanos que são exteriores aos seus. Este quadro é um componente que estrutura o racismo no Brasil e que gera efeitos que se manifestam como sinais e sintomas que nem sempre são reconhecidos como tendo algum nexos com o contexto excludente e discriminatório (Silva, 2017).

Souza (1983) refletiu sobre a existência de um “mito negro” na sociedade brasileira. Incrustado em nossa formação social, esse mito expressa-se ainda hoje pelas figuras do irracional, do feio, do ruim, do sujo, do sensitivo, do superpotente e do exótico. Percebe-se aqui que estas ideias construídas historicamente, permanecem até hoje no âmbito do imaginário e influenciam em práticas sociais. A representação do negro como elo entre o macaco e o homem branco é uma das ideias mais significativas que caracteriza o mito negro e que reduz e cristaliza o sujeito negro a uma instância biológica. A estética branca e sua legitimidade social definem o belo e também o negro, disseminando a ideia de que o “negro é o outro do belo”. A ideia de

uma grande resistência física e extraordinária potência e desempenho sexuais do negro ocasionam um falso reconhecimento, pois, todos estes “dons” estão associados com irracionalidade e primitivismo em oposição a racionalidade e refinamento do branco. Geralmente se fala da emocionalidade do negro para opô-la à capacidade de raciocínio do branco. Nas palavras de Costa (1983) que prefacia o livro da autora supracitada:

(...) a brancura transcende o branco. Eles – indivíduo, povo, nação ou Estado brancos – podem “enegrecer-se”. Ela, a brancura, permanece branca. Nada pode macular esta brancura que, à ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética, majestade moral; sabedoria científica, etc. O belo, o bom, o justo e verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Ideia e da Razão. O branco e a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e do desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade” (p. 5).

Diante dessas representações, o negro, para ascender socialmente, precisa ir perdendo a sua cor, isto é, ir “embranquecendo”. Tem de se submeter, portanto, ao “figurino do branco” e a todo o momento precisa dar provas bastante convincentes de sua capacidade de ser, pensar e agir como “um branco”. Deste modo, nega-se duplamente: como indivíduo e como parte de um grupo racial negro. A violência racista subtrai do sujeito negro a possibilidade de explorar seu pensamento em todo o infinito potencial de criatividade que possui, pois, o pensamento passa a se autorestringir devido à dor de refletir sobre sua própria identidade. A história da ascensão social do negro brasileiro é, portanto, a história de sua maior ou menor assimilação aos padrões brancos, de como renuncia a sua identidade em busca do reconhecimento social (Souza, 1983).

Na busca da ascensão social, se impõe ao negro a necessidade de expurgar qualquer “mancha negra” que este possua. Nessa tentativa de realização, o indivíduo adota diversas táticas caracterizadas por um redobrar permanente de esforços, isto é, busca maximizar suas

capacidades. Os participantes da pesquisa de Souza (1983), pessoas negras em ascensão social, admitiram que buscam sempre ser “os melhores” para compensar o “defeito” que possuem. Além disso, essa tática também é adotada visando se afirmar e ser aceito. Nas palavras da autora: “Ser o melhor é a consigna a ser introjetada, assimilada e reproduzida. Ser o melhor, dado unânime em todas as histórias de vida” (p. 40). Ressalta-se que se destacar em relação aos outros não garante sucesso ao indivíduo negro, pois, mesmo com todos os seus esforços, ser branco lhe é impossível.

Outras estratégias identificadas por Souza (1983) foram “perder a cor” (isto é, quanto mais o negro ascende socialmente, mas ele perde sua cor), negar as tradições negras e não falar no assunto. Alguns participantes também relataram a eterna necessidade de justificar por que se está ali, dentro dos círculos sociais privilegiados, como o exemplo a seguir:

“É um lugar onde tudo é uma prova, onde estão sempre te testando. Justamente por ser negro tem sempre a ideia de um merecimento por você estar ali. A gente tem sempre que ter uma justificativa pra dar, por estar nesse meio” (p. 67).

Percebe-se que, a não correspondência entre o ideal de ego branco e a condição biológica da negritude, leva os participantes de Souza (1983) a desenvolverem diversas estratégias na tentativa de alcançar essa conciliação impossível o que, por sua vez, poderá desencadear um desequilíbrio psíquico.

Deste modo, a autora reflete que ser negro é perceber o processo ideológico que aprisiona este indivíduo numa imagem alienada e defende que a conscientização da identidade negra é a via, através da qual, a pessoa negra pode identificar suas origens, seu pertencimento, seu mundo. Ao conhecer sobre sua história, seus antepassados e ter acesso a referências negras positivas, o indivíduo negro vai constituindo sua identidade, dando-se conta de quem se é e, com isso, reconfigura sua forma de se ver e de estar no mundo. Assim, ser negro não é uma condição dada, *a priori*, mas é um vir a ser. Nesse sentido, ser negro é tornar-se negro.

Para muitas pessoas negras, a condição da negritude é vivenciada com muitas complicações, uma vez que imagens negativas sobre o negro, veiculadas pelos discursos dominantes, foram introjetadas. Com isso, torna-se difícil o desenvolvimento de uma autoestima saudável ou autoaceitação quando o cabelo que se possui é definido como “ruim”, os lábios são denominados beijos e assim por diante. Para elaborar as questões decorrentes do contexto discriminatório, o negro precisa realizar acomodações psíquicas para que consiga tornar a vida mais suportável (Silva, 2017).

Esses atributos construídos historicamente pela ideologia racista irão lhe acompanhar durante toda sua vida o que, em muitos casos, gera uma concepção de si mesmo incompatível com a noção de dignidade humana e também ocasiona dificuldades concretas nas relações sociais como: colocar sempre à prova suas competências, sentir-se “deslocado” por estar em determinados espaços onde não são esperados pessoas negras, dificuldade para ocupar posições de destaque, sentimento de não merecimento por determinada conquista e tantas outras questões. Assim, estes atributos negativos criados pela ideologia hegemônica irão compor os processos de identidade e identificação da pessoa negra, funcionando como indicadores de sofrimento psíquico (Silva, 2017). Domingues (2002, p. 592) reflete que “quanto mais profundos os traumas do racismo, mais o negro ajustava seu comportamento e atitudes de acordo com a ideologia do branqueamento<sup>4</sup>; quanto maiores os ataques racistas, mais profundos eram os traumas”.

Segundo Bento (2002a), a ideologia do branqueamento se constitui numa invenção da elite branca para lidar com o medo do grande contingente populacional negro, embora seja esta mesma elite que aponte esta ideologia como um problema do negro brasileiro e, com isto, culpabiliza o negro pela discriminação que sofre e justifica as desigualdades raciais. O

---

<sup>4</sup> A ideologia do branqueamento, segundo Carone (2002), pode ser entendida como uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, após a Abolição da Escravatura, visando que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e sua mente, como uma condição necessária para que fosse integrado no contexto social, isto é, para que fosse aceito e pudesse ter mobilidade social.

branqueamento se configura como uma resposta à ascensão negra, isto é, o negro é coagido a desejar uma identidade branca. Quanto mais o negro ascende socialmente, mais ele incomoda. Com isso, a ideologia do branqueamento constitui instrumento de manipulação para que o branco não perca sua posição de poder. Deste modo, compreender a relação entre os processos de branqueamento e a perda da identidade negra se faz fundamental para o avanço de uma sociedade mais igualitária (Bento, 2002a).

Um autor importante na articulação entre a psicologia e as relações raciais é Frantz Fanon. Um dos conceitos centrais formulados por ele é a noção de alienação colonial. Apoiando-se em clássicos da psicologia, filosofia e sociologia que dissertavam sobre alienações psíquicas, Fanon considerou a ideia de alienação não como uma falta de conhecimento sobre si ou sobre algo, mas sim como uma perda de si ou da capacidade de se autodeterminar ou de poder se afirmar como indivíduo ou grupo social, em face da subordinação ao colonialismo (Faustino, 2013). Dito de outro modo, alienação não corresponde somente a não ter consciência de si ou de algo, mas se relaciona com a impossibilidade de se constituir enquanto sujeito. No caso dos povos colonizados, tal impossibilidade decorria de aspectos sociais e culturais veiculados e impostos.

A alienação colonial, forma específica de exploração capitalista, constitui-se marca de uma sociedade na qual brancos (colonizadores) e negros (colonizados) vivenciam a negação da humanidade dos últimos, ainda que em posições diferentes. A racialização do outro e seu conseqüentemente estranhamento impossibilitam que o colonizado seja visto (e se veja) como expressão universal do gênero humano. O colonialismo inventa o homem negro e, ao fazer isso, retira-lhe o reconhecimento de ser humano (Faustino, 2013).

Negado em sua humanidade genérica, o colonizado é reduzido ao conceito de negro, sempre contraposto ao europeu, este sim compreendido como expressão do ser universal. Neste contexto, a cultura, hábitos e valores europeus são apresentados como correspondentes de toda

a sociedade. Um indício disso é o que se convencionou chamar música indígena, cabelo afro e cultura negra, mas não se faz necessário falar em música ou cultura branca. Isto decorre de um contexto no qual o branco (ocidental) recebe status de universalidade, não precisando ser especificado (Faustino, 2013). Em nosso mundo contemporâneo, ser humano é igual a ser branco. Para Fanon, a regra da humanidade é branca.

O negro, deste modo, é aprisionado na oposição feita ao ideal branco, sendo percebido e representado como emotivo, sensual, viril, lúdico, colorido, infantil e banal. A questão da emotividade, por exemplo, é apontada por Fanon como oposição à racionalidade supostamente inerente ao homem branco. O negro é entendido como mais próximo da animalidade e mais distante da noção de civilização. Também é associado, muitas vezes, com a expressão de tudo o que é ruim. Para Fanon, tais representações eram elaboradas e disseminadas para desarticular os sistemas de referência do povo colonizado, contribuindo para que não resistissem à imposição a que eram submetidos nas relações de produção capitalistas (Faustino, 2013).

Em sua perspectiva, o colonialismo reserva ao negro um complexo de inferioridade e ao branco, um complexo de superioridade. Cada um, a seu modo, vivencia a alienação da humanidade negra. O branco também vive esta situação e atribui ao negro os atributos já mencionados, não reconhecendo-os em si próprio. O branco desenvolve, então, uma fobia ao negro, depositando neste a ideia de um Outro amaldiçoado, inferior e animalizado. A ideia de uma sensualidade inata da mulata ou do enorme pênis do negro sexualizado assusta (e ao mesmo tempo atrai) o branco, pois, no processo da alienação colonial, estas imagens passaram a não ser associadas com ele, mas ao “outro” (Faustino, 2013).

Tendo formação em psiquiatria, Fanon alertava para os impactos dessa configuração social na subjetividade das pessoas negras, afirmando que tal situação causa-lhes um “desmoronamento do ego”: o sujeito negro cresce internalizando o ideal branco e, quando se percebe negro, também já internalizou as características que geralmente lhes são atribuídas:

ruim, indolente, malvado, instintivo. Logo, o negro passa a se perceber deste modo. A escola adentra esse corpo negro para que ele busque esse ideal de civilização branco. O negro, imerso nessa cultura branco-europeia, aprende a amar o branco e tudo que diz respeito a ele: “(...) para o negro, há apenas um destino. E ele é branco” (Fanon, 2008, p. 28).

Diante de tal cenário, o negro passa a usar “máscaras brancas”, isto é, sabe falar como um branco, vestir-se como um branco, se comportar como um branco, manipula seu corpo para ficar mais branco. Em um mundo onde ser humano é igual a ser branco, para se humanizar, o sujeito negro precisa, portanto, embranquecer. Utiliza essas máscaras como estratégia de sobrevivência, porém, tal uso produzirá reverberações em sua subjetividade. O autor pergunta: “O que quer o homem negro?”. Neste mundo branco, europeu e ocidental em que vivemos, reflete que o que o homem negro deseja é ser branco. Logo, é branco que tentará ser e se distanciará o máximo possível da sua negritude. O autor afirma: “a evidência estava lá, implacável. Minha negrura era densa e indiscutível. Ela me atormentava, me perseguia, me perturbava, me exasperava” (Fanon, 2008, p. 109).

À medida em que se desenvolve, o negro percebe que nunca será realmente aceito. O branco, ao mesmo tempo que propaga seu modelo como universal, constantemente lembra o negro que ele jamais será um deles: “(...) para o preto, há um mito a se enfrentado. Um mito solidamente enraizado. O preto o ignora enquanto sua existência se desenvolve no meio dos seus; mas ao primeiro olhar branco, ele sente o peso da melanina” (p. 133). A falência da assimilação (que jamais ocorreria, uma vez que atenta contra a organização do próprio colonialismo) gera, então, revolta. O amor vira ódio. Para o autor, a revolta do colonizado é a única tentativa que pode realmente levar ao caminho da libertação (Fanon, 2008).

Como mencionado, para ser economicamente viável, o colonialismo precisava negar todos os elementos culturais dos povos subjugados, visando a destruição de suas referências. Neste sentido, a resistência a tal quadro analisado por Fanon não trata somente da simples

preservação da cultura negada pelos colonizadores: também diz respeito à libertação do povo da alienação colonial, quer dizer, também se relaciona com uma desalienação. Resistir ao colonialismo exige uma contraposição à cultura colonial, sem desconsiderar o que existe nela que possa contribuir com os países, mas buscando ressignificar os meios de comunicação, os saberes médicos, a língua e os valores culturais europeus, isto é, lutar para que o sujeito colonizado possa se tornar sujeito histórico de sua própria história (desalienado) (Faustino, 2013).

No mesmo sentido, Fanon analisa que a superação do colonialismo não reside apenas na eleição de líderes africanos, mas sim na reorganização das relações de produção. Enquanto os países subdesenvolvidos continuarem em relações de dependência e subordinação aos interesses de suas metrópoles, sendo relegados a produzir bem primários para estas e mantendo, deste modo, sua classe operária e campesinato pauperizados e analfabetos e sua burguesia subordinada a interesses externos, todos os esforços de libertação serão perdidos para o neocolonialismo atual. Fanon questiona os partidos de esquerda europeus que tentam impor seus modelos prontos e não consideram as particularidades históricas e políticas dos países subdesenvolvidos (Faustino, 2013).

Outro ponto importante ressaltado por Fanon é que, apesar de tal quadro, os povos negros não se mantiveram inertes à colonização sofrida por eles: o branco criou o negro, mas o negro criou a noção de negritude. Através dessa ideia, os negros buscaram afirmar-se na luta por um reconhecimento objetivo (isto é, buscaram se desalienar). Entretanto, o autor alerta que os movimentos antirracistas de forma geral, ao utilizarem a noção de negritude, acabaram contrapondo-a à imagem já estabelecida do europeu (razão, civilização, cultura, universalidade) e, com isso, acabaram contribuindo para a já existente polaridade hierarquizada entre esses grupos. Ao afirmar incondicionalmente uma cultura africana, acabaram reforçando a posição desta em relação à cultura europeia. Fanon concebia que esta é uma armadilha na qual o

movimento de negritude pode cair: a criação de uma suposta “essência” negra que se busca restaurar, preservar ou libertar. Para o autor, esta é uma invenção do racismo colonial e aceitá-la é, na verdade, afirmar a rejeição dos valores coloniais, sem realmente fazer isso. É contribuir com a prática de colocar todas essas pessoas dentro do mesmo rótulo (“negros”) e não dar espaço para as infinitas possibilidades de se vivenciar essa condição. Neste sentido, ele defendia que é preciso ir além da afirmação das especificidades culturais negadas historicamente, mas considerar que são as pessoas que produzem cultura e se produzem. A verdadeira emancipação, em sua perspectiva, não pode acontecer sem passar pelas pessoas (Faustino, 2013).

Diante do quadro exposto, e sem negar a importância da afirmação cultural, Fanon considera ser necessário ultrapassá-la: a luta deve ser pelo fim material, cultural e também epistêmico do colonialismo. Deste modo, não se trata de preservar culturas, mas de resignificá-las na luta pela emancipação. Trata-se de ir além da mera afirmação da identidade negada para caminhar em direção ao humano-genérico. O ser humano deve, em sua concepção, tender ao universalismo inerente à condição humana (Faustino, 2013). Desalienar-se, portanto, implica na capacidade ou possibilidade de afirmar-se enquanto expressão válida da existência humana.

Santos (2004) reflete como todos nós podemos ser atraídos por estratégias e sentidos racistas, agindo desta maneira sem perceber. Entretanto, de forma geral, não se aceita ou não se assume um olhar específico como sendo racista pelo medo de revelar-se a si mesmo desta forma. No Brasil, fala-se de um racismo cordial, isto é, acredita-se que as mais violentas formas de racismo podem ser caracterizadas por um caráter mais ameno. Esta falsa cordialidade invade o espaço interno das relações de amor-ódio, desejo-aversão e é neste campo subjetivo que se encontra os mais sólidos pilares de sustentação da ideologia racista.

O negro no Brasil, ora representado como exótico-sensual, ora como exótico-violento (gerando, portanto, sentimentos de prazer e repulsa respectivamente), cria cotidianamente condições de sobrevivência psíquica. Como há uma gradação subjetiva entre o que é

considerado *racismo* e o que é considerado *não tão racista assim*, torna-se difícil, no contexto nacional, delimitar o que é considerado *discriminação* e o que é considerado *não tão discriminatório assim*. Este espaço gradativo não é definido por leis, mas pelos julgamentos subjetivos de cada um. Os acontecimentos são, muitas vezes, interpretados como “quase racismo” ou “quase violência”. Deste modo, situações de racismo são desqualificadas na sua configuração. Nas palavras da autora: “Ameniza-se, foi quase, mas não foi. E se foi, alega-se que não foi tão grave assim” (Santos, 2004, p. 31).

O racismo opera na sociedade brasileira através do não-reconhecimento, isto é, o discriminador não reconhece que discrimina e o discriminado também não percebe que foi vítima de uma situação de racismo. Com isso, não reconhece que, de certo modo, auxilia na manutenção do discurso discriminatório. A estrutura racista promove pessoas que não podem admitir onde o racismo ocorre e como ocorre. Alguns mecanismos de defesa são utilizados nesse processo tais como: “quase foi racismo” (amenização), “não foi racismo” (negação), “o negro é que é racista” (inversão ou projeção) e “não sei se fui discriminado” (identificação com o agressor) (Santos, 2004).

O privilégio branco se manifesta, dentre outras formas, através do julgamento sofrido pelas pessoas, que se diferencia conforme o grupo racial que pertence. Quando uma pessoa branca não é reconhecida por sua beleza ou quando realizam ações questionáveis do ponto de vista ético e moral, são julgados em suas singularidades. Seu erro ou acerto é visto como mérito individual, fruto exclusivo de seu desempenho pessoal. A identidade de grupo (isto é, branca) fica nos bastidores enquanto a singularidade da pessoa é ressaltada. O branco não se vê racializado ou tende a não pensar sobre isso (CFP, 2017). Um exemplo disto é fornecido pela participante da pesquisa de Piza (1998 citado por Bento, 2002b, p. 42): “ser branca é não ter de pensar sobre isso (...) o significado de ser branca é a possibilidade de escolher entre revelar ou ignorar a própria branquitude... Não nomear-se branca...”.

De forma oposta, um erro cometido por uma pessoa negra é atribuído ao fato de ser negra, isto é, remete-se a identidade de grupo e não as singularidades do sujeito. Quando a pessoa negra realiza conquistas, porém, tende a ser considerada uma exceção, como alguém que se esforçou muito para alcançar a posição que ocupa. Entretanto, se a pessoa cometer um deslize, voltará a ser julgada pela sua condição racial. Os negros, inversamente, são vistos e aprendem a se ver enquanto seres racializados (CFP, 2017). Nas palavras de Carone (2002, p. 23), “um branco é apenas e tão-somente o representante de si-mesmo, um indivíduo no sentido pleno da palavra. Cor e raça não fazem parte dessa individualidade. Um negro, ao contrário, representa uma coletividade racializada em bloco – cor e raça são ele mesmo”. É este cenário que se pode chamar de “lugar de raça”. Este seria

um espaço de visibilidade do outro, enquanto sujeito numa relação, na qual a raça define os termos desta relação. Assim, o lugar do negro é o seu grupo como um todo e o do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo (Piza, 2002, p. 72).

Carvalho (2006) reflete que, quando o negro decide afirmar sua negritude, o branco não aceita essa afirmação se valendo da ideia de que “somos todos iguais”. Deste modo, pode-se ouvir frases como: “Não, não há diferença entre um negro e um branco; você é igual a mim, logo não tem o direito de marcar essa diferença irreduzível” (p. 76). Frases como esta configuram um duplo vínculo que aprisiona o negro brasileiro em uma relação que afeta sua autoestima porque lhe retira a possibilidade de responder uma mensagem ambígua que, simultaneamente, nega e afirma a sua condição de alteridade frente ao branco. É negado ao negro o acesso ao discurso, encurralando-o e direcionando-o para a última expressão que lhe resta, a saber, a violência. Caso se torne violento, o negro, então, é ameaçado ser contido através do uso da força, a partir da justificativa de que não é possível acolher um ser que não dialoga, um incivilizado que não compreende a existência dos limites (Carvalho, 2006).

A população negra, assim, não passa incólume pela violência racista durante suas vidas, porém, observa-se cada vez mais resistências e transformações, principalmente devido as conquistas do movimento negro, no sentido de expressar os elementos culturais, religiosos e políticos relacionados a este grupo (CFP, 2017).

Podemos pensar que não é possível falar de sociedade brasileira sem considerar a ideologia racista e suas práticas consequentes, uma vez que essa se faz presente na própria constituição desta nação. Neste sentido, como pode a Psicologia, em sua maior parte, não considerar este fator relevante que constitui o indivíduo brasileiro sobre o qual busca direcionar suas ações? E a Psicologia do Desenvolvimento, em particular, considera o racismo como um elemento crucial que se relaciona com o desenvolvimento psicológico do indivíduo brasileiro? Por que as poucas pesquisas da Psicologia que se debruçam sobre as relações raciais se restringem, em sua maioria, ao campo da Psicologia Social? Tratar de racismo não é um tema à parte a ser estudado pela Psicologia, sendo específico de determinados campos, mas sim um fator que perpassa os processos de subjetivação dos brasileiros e que não deveria ser ignorado por esta ciência e profissão, em suas diversas áreas e locais de atuação. A omissão ou silêncio pode indicar uma cumplicidade com o mito da democracia racial. Além disso, o racismo atravessa a sua própria constituição enquanto ciência (assim como das demais áreas do conhecimento) e afeta a todos, independentemente de sua condição como negro(a) ou branco(a). Como afirma Munanga (2002), diante de diversos movimentos mundiais de afirmação das identidades, contrários aos mecanismos de homogeneização ditados pela globalização do mercado, do capital e das técnicas de comunicação em massa, a pouca preocupação da Psicologia sobre essa realidade não deixa de ser inquietante.

As teorias psicológicas que têm uma orientação mais instintualista ou biologizante acabam se comprometendo com a ideologia racista ainda que indiretamente, pois, aumentam as barreiras para a compreensão da História na subjetividade. O “psicologismo” no exame do

racismo constitui-se um grande perigo, pois, transforma um problema histórico, político e social em uma questão exclusivamente pessoal, localizada “dentro” do sujeito negro. Rapidamente, o racismo passa a ser entendido como um problema individual de algumas pessoas negras e não de relações sociais que constituem a todos os brasileiros. Com isso, é convertido na biografia de alguém e não em um problema histórico, compartilhado com parceiros de destino (Gonçalves Filho, 2017).

É importante considerar que ao buscar explicar a “experiência universal humana”, a Psicologia euro-americana estabelece um padrão normativo de comportamento a partir do qual todos os outros grupos culturais devem ser medidos. Tabacof (2017) cita o conceito de “reducionismo europeu”, cunhado por Aimé Césaire, como uma tendência que uma civilização dominante possui de esvaziar o seu entorno, quando reduz a noção de “universal” as suas próprias dimensões e, portanto, estuda tudo que está a sua volta a partir de suas próprias categorias. As pesquisas com grupos minoritários na Psicologia têm utilizado principalmente três modelos gerais: o modelo da inferioridade, o modelo da deficiência e o modelo multicultural (Parham et al, 2015).

O modelo da inferioridade, comum no período 1799 – 1969, considera que pessoas negras são inferiores a pessoas brancas. Estas pesquisas foram moldadas principalmente pelo campo da genética e da hereditariedade, desenvolvendo a tese de que o desenvolvimento da espécie humana é determinado hereditariamente. O desenvolvimento humano, nesta perspectiva, deve ser “desvendado” através do estudo dos genes (Parham et al, 2015).

O modelo da deficiência, por sua vez, empregado a partir do final da década de 1950 e início da década de 1960, argumenta que os indivíduos negros apresentam deficiências de inteligência, de habilidades perceptivas, de estilos cognitivos, de estruturação de famílias e outros fatores, em virtude de causas ambientais. Contrariando, portanto, o modelo da inferioridade baseado na genética, este modelo deposita a causa das deficiências aos efeitos do

racismo e da discriminação que teriam privado as pessoas negras da possibilidade de se desenvolverem adequadamente. Deste modelo, surgem conceitos como “privação cultural” e a necessidade de prover um “enriquecimento de estímulos” para as pessoas negras. Percebe-se, nesse quadro, que a noção dominante de ser humano continua sendo a cultura branca, de classe média, euro-americana. Qualquer conduta que se diferencie desse grupo passa a ser vista, deste modo, como uma deficiência (Parham et al, 2015).

O terceiro modelo, chamado multicultural, defendido a partir de 1972, argumenta que os comportamentos, estilos de vida, linguagem e outros elementos de cada grupo cultural só podem ser julgados como apropriados ou não a partir de seu próprio contexto cultural específico. Os pesquisadores que compartilham esta visão consideram que toda cultura possui suas potencialidades e limitações e as diferenças entre os grupos são entendidas somente como diferenças. Apesar de apresentar uma compreensão mais positiva sobre as diferenças culturais, as pesquisas deste modelo repetem os padrões conceituais e metodológicos que tem sido comum nas teorias psicológicas em geral (Parham et al, 2015).

Diante dessas três principais formas de realização de pesquisas em Psicologia no que tange aos grupos minoritários, psicólogos tem defendido o desenvolvimento de uma “Psicologia Negra” (Black Psychology), que se constitua por uma compreensão do desenvolvimento humano que considere a concepção filosófica de mundo dos grupos africanos e afro-americanos. Essa visão corresponde a elementos como percepção holística da condição humana (não há uma divisão entre mente e corpo), vitalidade emocional, interdependência (a unidade básica humana é a tribo, não o indivíduo), sobrevivência coletiva (Deus, homens, animais, natureza: tudo está em relação), tradição oral (aquele que fala e aquele que escuta operam em um espaço onde cada um afirma sua presença para o outro), percepção diferenciada do tempo (o tempo é marcado através de eventos importantes que aconteceram, não através de um relógio; não há um futuro distante), o papel dos idosos (a morte é um estágio da vida) e a

convivência harmoniosa. Deste modo, os psicólogos não irão descobrir uma “Psicologia negra”, pois, esta já existe na herança africana e nas complexas formas culturais nas quais os negros têm vivido. Criticando os modelos mencionados anteriormente, não se trata de desenvolver um quadro teórico de como as pessoas negras deveriam ser ou como deveriam se comportar. Psicólogos articularão em termos psicológicos o que já existe na experiência da pessoa negra (Parham et al, 2015).

Para melhor compreender os efeitos psicossociais do racismo, pode-se dividi-lo em três níveis articulados e interdependentes, separados somente por razões didáticas. O primeiro seria o racismo institucional, termo cunhado pela primeira vez por integrantes ativistas do Partido Pantera Negra (Estados Unidos) para se referir ao nível político-pragmático das instituições. Relaciona-se a ações e escolhas de gestão que infligem condições de vida desfavoráveis à população negra e que mantém ou expande oportunidades para as pessoas brancas. Efetivado tanto em instituições públicas quanto privadas, o racismo institucional marca um tratamento desigual em detrimento das pessoas negras (CFP, 2017).

Cabe salientar que a instituição universitária, foco do presente estudo, não fica apartada desse cenário, sendo responsável por práticas que podem ser consideradas racismo institucional e que, como mencionado anteriormente, atravessará o desenvolvimento dos estudantes negros que nela ingressam. A universidade se constitui como mais uma das instituições sociais fundadas e mantidas até o presente pela ideologia racista. Como exemplos de práticas que configuram racismo institucional na Educação Superior, pode-se citar: quando o número de estudantes negros não corresponde ao quantitativo da população negra brasileira; exigência de domínio de línguas estrangeiras para ingresso na pós-graduação, considerando que a maior parte dos estudantes negros são provenientes de escolas públicas que não ensinam tais idiomas de forma adequada (CFP, 2017); ausência da discussão do tema no currículo obrigatório, entre

outras ações. Essas práticas serão melhor conhecidas no próximo capítulo de revisão de literatura, assim como na análise de dados.

O segundo nível é o racismo interpessoal que se refere à desigualdade presente nas interações entre as pessoas. Este nível considera tanto relações verticais (como chefe e subordinado, professor e aluno), quanto horizontais (amigos, família, colegas de trabalho, etc.). De forma geral, o tratamento não costuma ser diretamente atribuído ao fato da vítima ser negra (ninguém deseja ser considerado racista), entretanto, a forma como ocorrem e a ausência de outros fatores que poderiam explicá-la, indica uma prática discriminatória. Como não costumam ser explícitas, tais práticas nem sempre são percebidas como racismo por aqueles que as sofrem, mas, inegavelmente, deixarão alguma marca sobre o sujeito negro, que pode sentir-se humilhado, depreciado e sempre desafiado a provar sua capacidade (CFP, 2017).

O terceiro nível, o racismo pessoal ou internalizado, caracteriza-se pela internalização destes modelos de cunho racista, tanto por pessoas brancas quanto negras, ainda que de forma diferente. A pessoa negra que sofre racismo poderá desenvolver mecanismos psicológicos defensivos para enfrentá-lo. Estes podem variar desde negação da existência do racismo e identificação com o agressor até recursos psíquicos de enfrentamento e de ações de combate ao racismo e valorização da cultura afro-brasileira, estimulados pela consciência da estrutura de dominação existente.

Algumas pessoas negras podem experienciar um dilaceramento psíquico, precisando de uma gama variada de apoio para se refazer do trauma vivenciado (Costa, 2012). Outras, ao desenvolverem um sentimento de pertença ao grupo racial negro, constituem uma identidade pessoal e coletiva mais positiva, o que contribui para o aumento de sua autoconfiança e autoestima (Ansara, 2008 citado por CFP, 2017). É importante salientar que negar sua identidade negra não deve ser alvo de julgamento moral: é uma reação de defesa que, ainda que provoque alienação em relação à condição racial da pessoa em questão, foi a maneira que ela

encontrou para lidar com a humilhação vivida. Conforme CFP (2017, p. 60): “sofrimentos políticos precisam ser enfrentados psicológica e politicamente”.

Assim, o racismo se expressa nas diferentes situações e contextos de vida (possibilidade de estudar, de ter um emprego, de casar, de ter moradia digna, etc.), impedindo a mobilidade social do negro, impactando nas suas relações sociais e causando sofrimento psíquico. Esse sofrimento, muitas vezes, exprime-se pela raiva ou ódio em relação aos brancos ou, mesmo, em relação a outros negros. Reitera-se que isso não se traduz como “racismo reverso”, mas sim como uma reação e mecanismo de defesa contra a violência vivida, que se configura como resposta a humilhação experienciada desde tenra idade e que afeta profundamente a subjetividade (CFP, 2017).

Diante do cenário acima apresentado, considera-se que as vivências universitárias, foco da presente pesquisa, constituem um contexto social, político e histórico atravessado pelo racismo, isto é, um palco no qual elementos macrossociais se inter cruzam com as biografias singulares dos estudantes. É sobre este contexto específico que iremos nos deter no próximo capítulo.

### **3 Experiências universitárias de estudantes negros: velhos desafios e a construção de novos sentidos**

Diante dos aspectos levantados no capítulo anterior relativos ao contexto histórico-social brasileiro e suas implicações psicológicas para o desenvolvimento de pessoas negras, neste capítulo trataremos de forma mais específica do objeto de estudo desta pesquisa, que envolve a Educação Superior e as experiências dos estudantes negros. Inicialmente, faz-se necessário apresentar o contexto e a trajetória da adoção de políticas afirmativas pelas universidades públicas, visando contextualizar o cenário a partir do qual estudantes negros começaram a ingressar de forma mais significativa neste espaço historicamente reservado às elites brancas nacionais. Em um segundo momento deste capítulo, serão apresentados resultados de pesquisas que abrangeram as vivências dos estudantes negros dentro da universidade, enfatizando suas dificuldades, desafios, aprendizados e superações, diante de uma instituição que ainda se mantém reprodutora de racismo institucional.

#### **3.1 O acesso à universidade pública: contextualizando as cotas raciais no Brasil**

*“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar” (Nelson Mandela)*

A inclusão de pessoas negras na Educação Superior é um tema que tem sido estudado principalmente a partir do século XXI com o debate e efetivação das políticas de cotas para ingresso nas universidades públicas. Os estudos sobre essa temática, de forma geral, se concentram no aspecto social, político ou educacional, com ênfase na discussão sobre as cotas raciais (Queiroz, 2000; Queiroz & Santos, 2008; Wanderley, 2008; Silva et al, 2010). Em um contexto de exclusão, marginalização e invisibilidade dos sujeitos negros, se fez premente um debate que permitisse a possibilidade de formas reparadoras desta situação. A Psicologia vem se aproximando desta discussão, a passos lentos, buscando modelos de compreensão e de

intervenção para lidar com a humilhação e discriminação vividas pela pessoa negra, incluindo no âmbito universitário (Martins & Geraldo, 2013).

Conforme Queiroz (2003), quase metade da população do Brasil, país com maior proporção de negros fora da África, é negra, concentrada, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste. A população negra, isto é, os que se consideram pretos e pardos, corresponde a aproximadamente 45% dos brasileiros. Entretanto, alguns autores consideram que em termos de desigualdades, os grupos poderiam ser agrupados em somente dois: brancos e não-brancos (Martins, Santos & Colosso, 2013).

Em 1988, uma pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros do Estado de São Paulo constatou que apenas 0,01% dos negros paulistas havia concluído o ensino superior. Ainda na década de 1980, verificou-se que, enquanto 20% da população branca apareciam na categoria “sem instrução”, os negros correspondiam a quase 80% da população nesta categoria. Anos depois, dados do Censo do IBGE realizado em 2000, identificou que apenas 2,2% da população negra conseguiu ingressar no contexto universitário (em sua maior parte, em instituições privadas e no turno noturno). No caso da população branca, esse número era três vezes maior (Fonseca, 2009).

Brito (2006), ao analisar o índice de desenvolvimento humano levantado pela ONU, em 2006, constatou que o Brasil ocupava o 79º lugar no *ranking* mundial (que considera índices relativos a trabalho, saúde, educação, perspectiva de vida e condições de moradia). Porém, quando foi feito o recorte racial, considerando somente a população negra, o país desceria para 108º lugar, ficando atrás, inclusive da África do Sul, em 103º, país que até pouco tempo vivia a realidade do *apartheid* (foi abolido em 1991). Ainda considerando o recorte racial, mas, desta vez, somente a população branca, o Brasil subiria do 79º lugar para o 49º.

Deste modo, apesar de ser maioria, a população negra está em desvantagem em diversos âmbitos sociais como expresso em algumas estatísticas, conforme Queiroz (2003): os maiores

números de analfabetos estão entre pessoas negras; a participação dos negros no sistema educacional vai diminuindo na medida em que aumentam os anos de escolaridade e; mesmo em condições socioeconômicas similares entre brancos e negros, os negros estão sujeitos a maiores desvantagens. Esta autora identificou em seu estudo desenvolvido em 2003 (pouco antes da implantação das políticas de cotas nas universidades), expressivas desigualdades entre os segmentos raciais no ensino superior, marcadas principalmente por uma sobre-representação dos brancos e sub-representação dos negros, mesmo nos estados de maior população negra como a Bahia e o Maranhão. De maneira semelhante, segundo Silva et al (2010), em 2002, dentre seis grandes universidades públicas brasileiras (UFRJ, UFPR, UFMA, UFBA, UNB e USP), o contingente de estudantes pardos e pretos entre o total de estudantes era de apenas 17,21%, não correspondendo a representação da população negra no contingente populacional em geral.

Queiroz (2003) também analisou, em seu estudo, que a disputa entre os segmentos raciais se travava de forma acirrada pelas carreiras de alto prestígio. Embora fosse dos brancos a situação mais privilegiada nestas carreiras, ela ponderou que o fato de os poucos estudantes negros apresentarem médias mais elevadas de rendimento nestes cursos, indicava que apenas aqueles de desempenho excepcional se sentiam encorajados a competir pelos cursos mais valorizados. Logo, esses poucos estudantes negros se constituíam como exceção, confirmando a regra.

Segundo pesquisa mais recente sobre perfil da juventude, realizada em 2013 pela Secretaria Nacional da Juventude, os autodeclarados pardos e pretos correspondem a mais da metade da população em todas as regiões do Brasil, com exceção da região Sul. No Nordeste, especificamente, este grupo corresponde a 71% da população. Entretanto, no campo da educação, a pesquisa encontrou que, destes, somente 10% declararam terem concluído a graduação (e/ou cursos de pós-graduação) (Secretaria Nacional da Juventude, 2013). Diante

destes dados, questiona-se o papel da universidade pública enquanto instituição do Estado brasileiro e qual a relação que estabelece com a base da pirâmide escolar, que é negra e empobrecida (Fonseca, 2009).

Queiroz (2003) ressalta que os estudos sobre o caráter seletivo do ensino superior no Brasil se centravam na análise de determinantes econômicos e excluía elementos como cor e gênero. Este cenário se modificou a partir do debate relativo às ações afirmativas. Estas começaram a ser discutidas de forma ampla e profunda, objetivando propiciar o acesso de segmentos sociais historicamente excluídos de diversos contextos, como a Educação Superior. A Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em 2001, na cidade de Durban (África do Sul), foi decisivo para o início da transformação desse quadro. Nesta, o governo brasileiro teve de se posicionar diante da pressão internacional para o enfrentamento às desigualdades raciais, criando um contexto que permitiu aos movimentos negros denunciar e propor políticas. Magalhães e Menezes (2014) afirmam que o Estado passou a utilizar e incorporar a noção de “ação afirmativa” como princípio para o enfrentamento da questão social, tendo este assunto passado a integrar debates sobre cidadania, direitos humanos e inclusão, como possibilidade para a mobilidade social dos grupos historicamente excluídos. Destacou-se ainda a disseminação dos cursos pré-vestibulares populares com recorte racial: este movimento nacionalizou, atuando a partir de uma perspectiva da militância, tensionando a universidade ao denunciar as injustiças sociais existentes no processo vestibular (Santos, 2006).

É importante ainda mencionar a elaboração do Estatuto da Igualdade Racial que tem como função fornecer um contorno legal para todos os aspectos que foram discutidos na Conferência de Durban. Este documento, assim, conceitua e garante as políticas de Ações Afirmativas, logo, a partir dele, estas passam a ter *status* legal no Brasil. O Estatuto foi construído visando discutir a distribuição dos recursos públicos, com o objetivo de reduzir as

desigualdades raciais no país. Deste modo, funcionou como aparato legal para as reivindicações dos movimentos negros (Gonçalves, 2006).

Nesse contexto, as ações afirmativas começaram, então, a ser estudadas e problematizadas. Segundo Silva et al (2010), políticas de ação afirmativa são políticas direcionadas a todo e qualquer grupo social historicamente excluído ou que sofra qualquer tipo de discriminação diante de grupos sociais hegemônicos. Assim, podem ser alvo dessas políticas, mulheres, deficientes, negros, homossexuais, indígenas, idosos, jovens de periferia e outros grupos marginalizados. Essas políticas objetivam reduzir as desigualdades sociais entre os grupos dominantes e os excluídos, a partir de um efeito reparador e atingindo a longo prazo a equidade social. Fonseca (2009) considera que as ações afirmativas objetivam garantir igualdade de oportunidades individuais quando criminalizam a discriminação, tendo como alvo grupos que sofrem preconceito socialmente.

De maneira semelhante, Clemente (2005) compreende que ações afirmativas possuem papel estratégico na luta por igualdade de oportunidades, visando fornecer tratamento diferenciado para pessoas sujeitas à marginalização e, com isso, reparar ações históricas de exclusão sofridas por esses grupos. Moehlecke (2002) complementa afirmando que as experiências de ações afirmativas em várias partes do mundo têm em comum a ideia de restituição de uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu. Esta autora define ação afirmativa como

(...) uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social (Moehlecke, 2002, p. 203).

Apesar das definições acima mencionadas, diversos pontos de vista e entendimentos contraditórios sobre o que é uma ação afirmativa e se deveria ser utilizada ou não ensejaram um rico e polêmico debate sobre a implantação de cotas raciais para ingresso nas universidades públicas. Este debate englobava principalmente o entendimento das cotas como direito ou como estabelecimento de privilégio. Para aqueles que compreendiam como privilégio, as cotas possuíam um caráter inconstitucional, significando uma discriminação ao avesso ao favorecer um grupo em detrimento do outro e, ao mesmo tempo, contribuiriam para a inferiorização dos grupos supostamente beneficiados, uma vez que este seria visto como incapaz de “vencer por si mesmo”. Também argumentavam que o sistema vestibular tradicional era isento e democrático e as cotas iriam ferir o que foi alcançado por mérito individual, que dividiriam a universidade entre cotistas e não cotistas (isto é, entre negros e brancos) e, ainda, que as cotas iriam diminuir o nível da qualidade de ensino, uma vez que os estudantes cotistas estariam despreparados para ingressar na universidade (Moehleck, 2002; Silva, 2010). Fonseca (2009) reflete que a ideia de que não deve haver divisões no contexto universitário é perigosa, uma vez que implicaria em um ambiente monolítico, monocromático e de pensamento único.

Para aqueles que entendiam as cotas como direito, estas estariam de acordo com a constituição brasileira, uma vez que visavam a correção de uma situação efetiva de discriminação, que impactava nas possibilidades de sucesso e mobilidade social. Deste modo, seu objetivo seria promover uma igualdade de fato e não fictícia. Neste caso, a sociedade brasileira era entendida como incapaz (e não as pessoas) de garantir que os indivíduos pudessem desenvolver suas potencialidades, ao restringir o acesso às oportunidades de aprendizagem. Além disso, colocava-se que os segmentos brancos se recusavam a reconhecer seus privilégios, comumente entendidos como méritos individuais, relacionados com a ocupação da maior parte das vagas nos cursos mais valorizados nas universidades públicas e ao acesso garantido a empregos no mercado de trabalho (Moehleck, 2002; Silva, 2010). Para Fonseca (2009), a

meritocracia deve ser analisada como um instrumento construído histórica e culturalmente que objetiva manter o domínio de um segmento ou grupo social sobre outros.

Carvalho (2006) formulou as quatro motivações principais para justificar a legitimidade e urgência das cotas nas universidades: 1) necessidade de reparação, considerando os 300 anos de escravidão a que a população negra foi submetida; 2) cotas seriam a cobrança de um direito, uma vez que a Constituição assegura acesso ao ensino gratuito em todos os níveis e isto não acontecia para a população negra; 3) alteração da dinâmica da instituição universitária, uma vez que a presença de negros e índios enriqueceria a produção de saberes, forçando uma revisão do eurocentrismo que marca a vida universitária brasileira e; 4) promover a intensificação da luta anti-racista no Brasil, já que as cotas abrem a discussão sobre o racismo que, antes delas, estava silenciada na sociedade brasileira. Além disto, Fonseca (2009) afirma que as cotas consideram a representação de cada grupo no contexto social e não impede a manutenção da ordem competitiva e o caráter liberal que marcam a estrutura social capitalista.

Diante desse intenso debate, surgiu uma pauta de Ações Afirmativas que apontavam para duas direções principais: 1) o fortalecimento dos representantes dos grupos desfavorecidos diante das barreiras institucionais que perpetuavam sua exclusão e 2) a supressão dessas barreiras. Nos projetos de acesso, isto se constituía através dos cursos preparatórios para o vestibular que visavam não apenas a prova a ser feita, mas também consideravam a futura trajetória dos alunos negros dentro do contexto universitário, uma vez que este possuía uma lógica pedagógica de construção do conhecimento muito diferente daquela experimentada pelos alunos na escola. Deste modo, os cursos pré-vestibulares se transformavam em cursos pré-universitários (Santos, 2006).

Além disto, o grande marco sobre a ampliação do acesso à universidade foi o início de implantação das políticas de cotas raciais nas instituições de educação superior. As universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ e UENF) foram as primeiras a implantar essa

política em 2001. Seguiu-se a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, em 2002, a Universidade de Brasília – UNB, em 2003, e a Universidade Federal da Bahia - UFBA juntamente com a Universidade Federal do Paraná – UFPR, em 2005. A partir disto, outras instituições públicas inauguraram políticas de cotas raciais para ingresso em seus quadros de alunos. A UNEB destacou-se nesse cenário por ter sido a primeira universidade a implantar tal sistema de forma autônoma em todos os cursos de graduação e pós-graduação, uma vez que as universidades estaduais do Rio de Janeiro o fizeram por força de determinação governamental (Silva et al, 2010; Wanderley, 2008).

Em 2012, a adoção do sistema de cotas nas universidades públicas foi considerada constitucional pelo Supremo Tribunal Federal. Com isto, a Lei 12.711/2012, que estabelece cotas de no mínimo 50% das vagas nas instituições federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, foi sancionada. Esta lei uniformizou decisões variadas em mais de cinquenta institutos federais que já utilizavam políticas de cotas em algum formato. A partir desta lei, todas as instituições federais precisaram se adequar ao que foi formulado pelo Ministério da Educação (Santos, 2013). É possível entender o porquê desta lei ter sido sancionada recentemente (considerando que tem sido aplicadas desde a década de 60 em outros países) quando compreendemos o mito da democracia racial, já mencionado em capítulo anterior. Não era possível imaginar propostas de Ações Afirmativas em um contexto no qual se negavam os elevados índices de discriminação racial e a própria existência do racismo (Munanga, 2006). Políticas de Ações Afirmativas só se justificam quando há um quadro social de racismo que impacta na vida das pessoas. Deste modo, tal lei foi sancionada de forma tardia, porém, sua existência indicou o reconhecimento da realidade racista no Brasil, tendo sido o segmento branco acuado pelas evidências externas de racismo (Carvalho, 2006).

Se por um lado a aprovação desta lei honra décadas de luta dos movimentos sociais, por outro, toma como parâmetro principal a renda e a realização de toda a vida escolar na rede

pública de ensino e, com isto, esvazia o debate racial. Apesar disso, tal lei possibilitou a implantação de reserva de vagas para estudantes negros em universidades que eram resistentes à tal adoção. Antes da criação desta lei, 18 das 59 universidades federais não possuíam qualquer tipo de programa de ação afirmativa para acesso aos cursos de graduação. Entretanto, é importante salientar que, apesar de tais mudanças, ainda estamos longe de efetivar a universalização do direito à educação para todos (Magalhães & Menezes, 2014).

Para Heringer e Klitzke (2017), após esta lei, a política de cotas alcançou maior legitimidade, porém, alguns desafios para a sua consolidação ainda se mantêm como uma necessidade de ampliar tanto as condições concretas quanto as possibilidades dos concluintes do ensino médio público para que considerem o ingresso no ensino superior como uma de suas alternativas futuras e a permanência de estudantes contemplados por esta política.

Em estudo sobre o processo de implantação de cotas na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Magalhães e Menezes (2014) afirmaram que nesta instituição, a implantação de tais políticas foi tardia, não tendo havido anteriormente um amplo debate sobre este processo. Na avaliação deles, a implantação da Lei de Cotas nessa instituição não produziu mudanças no panorama historicamente elitista da instituição, pois, os membros da comunidade acadêmica, quando convencidos que a política era irreversível devido às pressões sociais, deslocaram a resistência contra as cotas para a não alteração da estrutura universitária. Focaram, deste modo, na despolitização da nova presença, isto é, na invisibilização dos alunos cotistas. Os autores também denunciaram que, até o momento de publicação do artigo, não havia estudo detalhado sobre os estudantes cotistas na UFRJ, de maneira que não se tinha conhecimento de como se tem dado a inserção destes nesse contexto universitário específico. Consideraram que toda a comunidade universitária precisa discutir sobre qual é efetivamente o papel da universidade enquanto espaço de produção de conhecimento e quais os seus limites para atender uma variedade de questões que atravessam a vida dos estudantes, sendo necessário desconstruir as

rígidas hierarquias e as antigas relações de poder e estabelecer responsabilidades compartilhadas e novas competências (Magalhães & Menezes, 2014).

Heringer e Klitzke (2017) realizaram uma pesquisa também na UFRJ objetivando discutir se há uma tendência de democratização em cursos de prestígio social (Medicina, Direito e Engenharia de Produção), após a implementação da Lei nº 12711/12. De natureza quantitativa, analisaram os ingressantes no período 2013-2016. Os resultados indicaram uma inserção pequena de um público mais heterogêneo nestes cursos. Observou-se que, de forma geral, os estudantes selecionados na condição de não-cotistas apresentam um perfil mais elitizado. Entretanto, aqueles selecionados na condição de cotistas, nos cursos mencionados, eram considerados “a elite dos cotistas”, uma vez que suas mães apresentavam ensino superior completo e a renda familiar se encontrava dividida entre aqueles que recebem de 1 até 2 salários mínimos e aqueles que recebem mais de 3 salários mínimos. Os autores refletem que a expansão do sistema educacional não necessariamente implica na redução das desigualdades sociais e que, no contexto da pesquisa que realizaram, embora exista alguma democratização, esta parece estar aquém da que foi estimada no momento da formulação das políticas de ação afirmativa.

Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2006, constatou-se que o índice de evasão dos que ingressaram pelo sistema de cotas era menor quando comparado aos estudantes não cotistas. Também foi verificado que as notas médias dos discentes cotistas e não cotistas, em cursos de elevado prestígio social, eram similares. Em alguns casos, as notas dos cotistas eram mais elevadas que as notas dos não cotistas. Ao publicar estes dados, buscou-se responder aos que presumiam que os cotistas tenderiam a abandonar a universidade ou que não teriam condições intelectuais de acompanhar os cursos. Foi avaliado igualmente como significativo o desconhecimento dos alunos sobre temas relacionados à formação étnico-racial, ao passo em que a discussão de tais temas em sala de aula ficava restrita a boa vontade de determinados professores, uma vez que o currículo dos cursos era majoritariamente eurocêntrico. Ainda foi

destacado a constituição de grupos de estudantes negros que organizaram-se para o desenvolvimento de trabalhos sociais com populações negras urbanas e rurais, além de se engajarem ativamente na vida política da instituição. Estes grupos instauraram um processo educativo paralelo ao currículo oficial (Silva, 2010).

Queiroz e Santos (2008), ao analisarem a repercussão da política de cotas na UFBA, fornecem uma dimensão dos novos perfis de estudantes que passaram a integrar o corpo discente desta instituição. Segundo os autores, a política de cotas provocou uma “revolução” na UFBA, pois, permitiu ingressar nos seus cursos mais competitivos, uma parcela significativa de estudantes oriundos de escolas públicas. A participação desses discentes que era menor que 27% em cursos como Medicina, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Odontologia, Ciências da Computação, Engenharia Civil e Engenharia Elétrica ultrapassou os 43% das vagas a eles reservadas pela política de cotas. Além disso, os pesquisadores, buscando desmistificar o mito de queda na qualidade do ensino, constataram que, em relação ao desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas, a distância entre as médias dos dois grupos é pouco significativa, incluindo nos cursos considerados de maior prestígio social. Mais especificamente, em onze dos dezoito cursos mais concorridos na UFBA, os cotistas obtiveram coeficientes de rendimento igual ou superior àqueles apresentados por não cotistas.

Guimarães et al (2011) constataram que, em 2005, no primeiro vestibular com cotas da UFBA, a inclusão de estudantes negros (pretos e pardos) foi proporcional ao peso desta população no estado da Bahia, considerando dados fornecidos pelo IBGE. Assim, naquele ano, 21,2% dos estudantes da UFBA eram brancos, 12,7% de pretos, 65,8% de pardos (totalizando 73,4% de estudantes negros) e 0,5% de amarelos e indígenas. A significativa diferença entre os percentuais de 2004 e 2005 indicam, segundo os autores, que a UFBA deu um salto no recrutamento de negros, demonstrando a importância da política de cotas. Neste estudo, os autores também verificaram que mais de 60% dos ingressantes cotistas eram oriundos de

famílias com renda média abaixo de 2 salários mínimos, o que evidencia a necessidade das políticas de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil e que o desempenho relativo destes alunos não deixava a desejar frente ao desempenho dos alunos não-cotistas. De forma contrária, afirmaram que a motivação frente à oportunidade de receber educação superior numa instituição pública de qualidade, resultava em maior assiduidade, dedicação e aderência dos alunos quando se comparava com estudantes que, de algum modo, já possuíam garantias de carreira e futuro profissional estabelecido.

Silva e Pereira (2009) realizaram uma pesquisa, também na UFBA, que objetivou compreender o que acontece com o desempenho de estudantes cotistas em um teste envolvendo diversos domínios da lógica formal. Os pesquisadores queriam averiguar os mecanismos psicológicos responsáveis pelos déficits na performance e o que pode ser realizado para reverter esses efeitos. Deste modo, focaram nos efeitos da valorização dos atributos positivos dos cotistas e analisaram o impacto individual de possíveis mediadores no desempenho dos cotistas nas tarefas de raciocínio lógico. Após a realização do experimento realizado com estudantes da UFBA, os resultados encontrados confirmaram que os déficits no desempenho dos estudantes cotistas são decorrentes da presença de ameaça dos estereótipos, isto é, na condição de ameaça, a performance dos cotistas foi inferior ao dos não-cotistas alocados em quaisquer condições. Assim, estudantes cotistas tendem a apresentar um decréscimo de performance quando acreditam que o critério do julgamento do desempenho é baseado em crenças estereotipadas sobre os grupos raciais. As diferenças de desempenho de cotistas e não cotistas não são decorrentes de melhor preparação dos não cotistas, uma vez que quando os cotistas foram elogiados na condição de valorização, a performance deles foi semelhante a dos não cotistas. Os autores concluem que os resultados alcançados são encorajadores, pois, ao mesmo tempo que constata que a performance intelectual pode ser afetada por estereótipos negativos, sinalizam a possibilidade de reversão de tais efeitos. Segundo eles, as consequências de

expectativas negativas podem ser desastrosas para o desempenho acadêmico e, assim, os professores das universidades que adotam política de cotas devem estar conscientes da forma como podem interferir no desempenho dos estudantes, tanto de maneira positiva quanto negativa.

Em pesquisa mais recente, Peixoto et al (2016) objetivaram responder as seguintes questões: existem diferenças de desempenho entre cotistas e não-cotistas com base no coeficiente de rendimento (CR)? Existem diferenças de desempenho em função do curso de graduação? A partir de estudo quantitativo com discentes da Universidade Federal da Bahia (UFBA), os autores verificaram que, de forma geral, o desempenho dos alunos não cotistas é superior ao dos alunos cotistas. Entretanto, o desempenho dos melhores alunos cotistas se aproxima do desempenho dos melhores alunos não cotistas. Além disso, essa relação pode se inverter a depender do curso: na análise estatística realizada pelos autores, os cotistas apresentaram desempenho superior em 13% dos cursos, sendo que a maior diferença observada foi no curso de Letras. Os cotistas apresentaram um desempenho superior nas áreas de artes e humanidades, considerados cursos de baixa ou média demanda social, enquanto os não cotistas apresentaram desempenho superior em áreas de exatas e biológicas, em sua maioria, em cursos de alta demanda social. Nos cursos de humanidades com alta demanda social (Direito, Psicologia, Comunicação e Administração), os alunos não cotistas apresentaram desempenho superior. Os autores explicaram essas diferenças considerando alguns aspectos como: diferentes padrões de avaliação dos alunos quando comparam as áreas de engenharias e saúde, consideradas mais rigorosas, com as artes e humanidades, que possibilitam um grau mais amplo de variação nas respostas e diferença entre a natureza do conhecimento que tende a ser mais cumulativo nas exatas e saúde do que nas humanas, o que evidenciaria as deficiências na formação básica. Os autores concluem afirmando a necessidade de considerar as características específicas de cada curso para melhor analisar os resultados e afirmam que a qualidade da

escola pública seria a principal explicação para o desempenho mais baixo na universidade do aluno cotista quando comparado ao não cotista.

Ressalta-se aqui que tal afirmação dos autores desconsidera diversos fatores relacionados a essa diferença de desempenho, onde destacamos aqui o racismo, enquanto realidade social e política que funda nossas instituições, inclusive a escola. Não há dúvida que podemos questionar a qualidade da educação básica pública oferecida no Brasil, mas é importante também considerar que, a maior parte da população escolar na rede pública é formada por estudantes negros, o que evidencia as inter-relações entre racismo e educação. Ao afirmar que a baixa qualidade da escola pública seria a principal responsável para explicar a diferença de desempenho observada, os autores ignoram o racismo enquanto ideologia que conforma expectativas sociais e que restringe oportunidades de aprendizagem. Com isso, acabam reduzindo a necessidade das cotas a uma questão de déficit na qualidade da escola pública, excluindo a dimensão racial que a embasa e justifica.

Nos projetos de permanência são construídas linhas de ação visando apoiar o estudante no viés econômico (bolsas-auxílio), acadêmico (iniciação a pesquisa, participação em eventos científicos, preparação para seleção de mestrado, etc.), instrumental (informática, português, língua estrangeira), psicológico-social (fortalecimento da auto-estima, estratégias de enfrentamento, etc.) e político-cultural (cursos e debates envolvendo desigualdades raciais, ação política, etc.), além de disponibilizar acompanhamento e apoio individualizado através de monitoria e tutoria, em alguns casos. Entretanto, muitos destes projetos constituíram (e constituem) projetos **dentro de** instituições e não projetos **das** instituições, e buscam lutar visando a desconstrução do mito da democracia racial (Santos, 2006).

Reis (2009) considera que a permanência pode ser dois tipos: permanência material, caracterizada pelas condições objetivas de existência do estudante na universidade (como alimentação, vestuário, materiais para estudo, dentre outros) e permanência simbólica, que

corresponde as possibilidades dos estudantes de vivenciar a universidade, identificar-se com os demais estudantes, se reconhecer nos professores e ser reconhecido por estes e, assim, se sentir pertencente à comunidade universitária. A autora salienta que permanecer não deve ser entendido somente como o ato de persistir apenas, mas sim como a possibilidade de continuar sendo um membro efetivo desse espaço.

Defendendo a ideia de que as trajetórias sociais e escolares de negros e brancos não são iguais, Gomes (2006) apresentou o Programa Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este se estrutura em duas linhas de ação: a primeira visa apoiar os estudantes negros nas dimensões acadêmica e material, objetivando a entrada na pós-graduação. A segunda, a partir de debates acerca das relações raciais na sociedade brasileira, se direciona para o desenvolvimento da identidade racial<sup>5</sup> e para o envolvimento dos discentes junto aos movimentos sociais. Todas as atividades objetivam promover a capacidade crítica, a aquisição do hábito de estudo e domínio da sistemática de pesquisa, além de desenvolver a sensibilidade para a realidade social, política e educacional do negro no Brasil. A autora pontua que as políticas de Ações Afirmativas não se restringem às cotas. Estas desvelam a existência de privilégio e são necessárias porque a sociedade brasileira é marcada pelo racismo estrutural. Entretanto, é preciso também atentar para as ações voltadas para o sucesso e permanência do jovem negro na universidade (Gomes, 2006).

Dayrell (2006), também analisando o Programa de Ações Afirmativas da UFMG acima mencionado, considerou que este propiciou aos estudantes negros: a sensação de se sentirem estimulados a desenvolver sua carreira acadêmica; uma maior afirmação de sua identidade racial e; o desenvolvimento de uma postura metodológica direcionada ao incremento de ações que visam fortalecer a própria compreensão das questões raciais. Na avaliação deste autor, tal

---

<sup>5</sup> Conforme Helms (1990 citado por Bento, 2002b, p. 155), identidade racial é “um sentimento de identidade coletiva ou grupal baseado em uma percepção de estar compartilhando uma herança racial comum com um grupo racial particular... é um sistema de crenças que se desenvolvem em reação a diferenciais percebidos no pertencimento a grupos raciais”.

programa ofereceu um processo de formação que contribuiu para que o estudante negro conseguisse qualificar, dar um nome e elaborar a própria identidade racial. Exemplo disto, segundo o autor, foi a transformação dos jovens a partir de signos como o cabelo, roupas e discursos que passaram a denotar uma identidade mais positiva. Moraes (2006, p. 246-247), estudante participante do programa citado, realizou um depoimento onde se pode notar a transformação mencionada:

Nada mais satisfatório do que passar as mãos no meu cabelo que cresce crespo e saber que ele é assim porque sou negro e não porque ele é “ruim”; nada melhor do que olhar para o espelho e “descobrir” que o meu nariz não é uma “chapoca” ou que os meus lábios grossos deixaram de ser “beiços” e se tornaram ícones do que sou, enquanto portador de uma história de coragem, luta e resistência. Sou negro porque me quis assim e dessa forma me concebo. (...) Se algo deu errado, é porque lutamos “ainda contra a corrente”. Mas o mais importante é que sabemos que somos capazes, agora sabemos.

Moura (2006) complementa afirmando que, com este programa disponibilizado para os jovens negros na UFMG, buscou-se romper o sentimento de isolamento vivenciado pela comunidade negra na universidade.

Gôuvea (2006) defende que as políticas acadêmicas de inserção/permanência na universidade, especificamente aquelas voltadas para a comunidade estudantil negra, deve levar em conta alguns fatores como: a) deve-se fundar não na promoção do acesso individual, mas na construção de “comunidades de aprendizagem” definidas pela sua identidade étnica-racial; b) tal comunidade de aprendizagem não deve se restringir ao sucesso escolar (relacionado somente com desempenho acadêmico medido em notas), mas também propiciar a reflexão permanente sobre sua identidade; c) as experiências universitárias precisam dialogar com os movimentos sociais e culturais; d) os professores negros das universidades brasileiras, independentemente da sua área de atuação, devem assumir o papel de sujeitos dessa discussão;

e) as políticas de Ações Afirmativas da universidade precisam dialogar com os outros níveis de ensino, onde a exclusão e a produção de uma identidade negra negativa opera com maior força e; f) a discussão sobre o acesso e permanência de grupos historicamente excluídos da universidade não pode se restringir somente aqueles que vivenciam o problema. Pensar um projeto de nação mais igualitária implica, na visão da autora, na produção de estratégias que corrijam as alarmantes desigualdades sociais e raciais.

O ingresso na Educação Superior de grupos pertencentes à segmentos sociais historicamente excluídos deste espaço também confronta o conhecimento produzido na universidade com outros tipos de conhecimento que estes novos estudantes trazem para este contexto, como os saberes tradicionais e do senso comum. É possível considerar que, a depender da postura das instituições universitárias frente à diversidade de conhecimentos que têm transitado em seu território, as políticas reparadoras se tornam relevantes uma vez que propiciam a justiça cognitiva. A justiça cognitiva é o avesso do epistemicídio praticados pelos grupos hegemônicos com a ratificação da ciência. A justiça cognitiva reconhece a diversidade de saberes e, portanto, segue na contramão da monocultura de conhecimento. Ela é alcançada pela coexistência de diversas formas de conhecimento, indo além da tolerância ou da garantia da existência de diversos saberes como são e no lugar onde estão. Deste modo, não se trata de dar voz aos saberes subalternizados, mas de elevá-los ao *status* de teorias que possuem uma própria cosmogonia e epistemologia. Com isto, compreende-se que as ações afirmativas não podem ser pensadas apenas como inclusão quantitativa, mas também como promotoras de diálogo e valorização de diversos saberes: os encontros com conhecimentos plurais trazidos pelo novo público que adentrou na universidade nos últimos anos confronta esta instituição com a necessidade de produzir um outro conhecimento sobre a sociedade brasileira (Vasconcelos, Santos & Sampaio, 2017).

Observa-se que, de forma geral, os estudos têm abordado aspectos como: percepção avaliativa dos diferentes atores no contexto universitário sobre as cotas, convivência de classes e grupos étnicos na universidade, discussões sobre meritocracia e isonomia, relatos de estudantes cotistas sobre suas trajetórias universitárias, debate midiático sobre as ações afirmativas e dificuldades de permanência na universidade. A maior parte destes estudos possuem caráter avaliativo, comparando o desempenho de estudantes cotistas e não-cotistas, como se pôde ver nesta revisão de literatura. Segundo Peixoto et al (2016), esta constatação evidencia a importância dessa temática para a discussão sobre políticas de cotas em todo o país.

Sem desconsiderar a importância de tais pesquisas, uma vez que foram e são importantes para desmistificar o mito de que alunos cotistas teriam dificuldade para acompanhar o curso ou que a qualidade do ensino iria reduzir para poder contemplar as necessidades destes ou, ainda, para contradizer o argumento baseado no mérito, considera-se, especialmente no âmbito da Psicologia, a necessidade de ir além da medição de desempenho, atentando para as experiências subjetivas dos estudantes. Isto implica em atribuir-lhe um lugar de sujeito biopsicossocial e promover a concepção da universidade como um espaço de desenvolvimento humano, isto é, para além de sua função técnico-profissional. Destaca-se ainda a importância de ampliar os estudos para estudantes negros de forma geral e não somente os cotistas, ampliando, portanto, o debate para além das cotas, ao contemplar os atravessamentos das vivências universitárias, envolvidas por práticas de racismo institucional, interpessoal e pessoal, nos modos de subjetivação daqueles que passam por ela.

### **3.2 Trajetórias universitárias de estudantes negros: experiências desenvolvimentais**

*“Políticas institucionais tem sido elaboradas para mudar somente os estudantes, não as instituições” (Stikes, 1984, p.22)*

Pascarella e Terenzini (2005) e Pascarella (2006), em revisão de estudos sobre como a universidade afeta os estudantes, afirmaram que em mais de 50 anos de pesquisas envolvendo o contexto universitário, milhares utilizaram amostras de estudantes, porém, poucas estavam realmente interessadas nas influências da experiência universitária sobre estes. Mais especificamente sobre o estudante negro, estes autores constataram que uma das mais importantes conclusões desses estudos é a de que a diversidade racial enriquece a experiência universitária e social de todos os discentes, além de influenciar nos desenvolvimentos cognitivo e pessoal. Interações com pessoas diversas, que possuem ideias, valores e perspectivas diferentes, desafiam a visão de mundo de cada estudante e oferece um rico potencial desenvolvimental durante as vivências na universidade.

Também é destacado que essa diversidade de culturas e características no corpo estudantil altera a influência que a universidade terá nos discentes. Dito de outro modo, uma mesma experiência ou intervenção pode não ter o mesmo impacto para todos os estudantes, mas se diferenciar em termos de magnitude conforme as características de cada um. De forma geral, os estudos têm buscado estimar os efeitos comuns para todos os estudantes. Entretanto, tais efeitos gerais mascaram diferenças específicas e experiências de determinados grupos de alunos. Como exemplo, as universidades estadunidenses historicamente negras, as comunitárias e aquelas voltadas somente para mulheres apresentam impactos diferenciados sobre seus estudantes quando comparadas às instituições comuns. O autor sugere, assim, a realização de pesquisas que considerem distintos modelos de desenvolvimento durante a experiência universitária, a partir das especificidades dos diversos estudantes que compõem o corpo discente (Pascarella & Terenzini, 2005; Pascarella, 2006).

Salvador (2008) realizou um estudo que objetivou compreender a gênese do programa afirmativo desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), como também a trajetória universitária e os impactos vivenciados por seus ex-alunos. Para isto,

a pesquisadora entrevistou as pessoas-chave para implementação do programa em tal instituição e também ex-alunos bolsistas, de forma que configurou dois grupos de participantes: o dos elaboradores e implementadores da política (4 participantes) e os ex-alunos (19 participantes). A autora analisou que a efetivação de uma ação afirmativa que gera a inclusão de determinados grupos de *outsiders*, promove a configuração de novas situações que são desconhecidas, indiferentes ou rejeitadas tanto por estes quanto para os grupos estabelecidos. Estas situações podem gerar estranhamento e/ou conflito. Os ex-alunos entrevistados revelaram, em sua maioria, que estas situações de estranhamento gerou uma necessidade de procurar pessoas que tivessem um perfil social e racial semelhante ao deles.

Muitos desses ex-alunos eram oriundos de um curso Pré-vestibular para Negros e Carentes e, neste, eles tinham disciplinas específicas nas quais exercitavam uma consciência crítica a respeito de suas condições sociais e raciais. A pesquisadora observou que, por conta disso, tais estudantes já chegavam à universidade promovendo a constituição de um coletivo empenhado no fortalecimento da identidade negra, sendo referências para outros estudantes que não provinham de tal curso pré-vestibular e, ao mesmo tempo, tais ações contribuíam para que se sustentassem no curso durante seu percurso acadêmico. As vivências anteriores de formação política fomentaram nesses estudantes uma capacidade de resistência às adversidades (Salvador, 2008).

Alguns fatores apontados pelos entrevistados relacionados às dificuldades durante suas experiências universitárias foram: mudança do local de moradia; distanciamento da família; pedido de demissões para poder se dedicar aos estudos; dificuldades financeiras (alguns passavam fome, pois, o pouco dinheiro que conseguiam era destinado ao transporte); cansaço em decorrência de longas distâncias percorridas no trajeto casa-universidade ou pela acumulação dos estudos com trabalho; mecanimos sutis de diferenciação entre os grupos (como raça, frequência em eventos de lazer e culturais, local de residência, escolha de serviços

prestados, dentre outros) que geravam sensações de estranhamento e/ou afastamento; vivências de preconceito racial, social ou “de nota”, muitas vezes perpetrados de forma indireta ou velada, dentre outros. Eles destacaram a preocupação com o desempenho acadêmico como um ponto significativo em suas trajetórias, pois, compreendiam que possuíam uma lacuna em suas formações intelectuais e culturais e, por isso, desenvolviam um grande compromisso com os estudos, visando supri-la. Alguns ex-alunos mencionaram ainda dificuldades para compreender a linguagem acadêmica, assim como, para se expressar através dela e também questões relacionados ao uso de computador (Salvador, 2008).

Sinteticamente, a pesquisadora constatou que a implementação de uma ação afirmativa no contexto da PUC-Rio, universidade até então considerada “de elite” (majoritariamente branca, de classe média e alta, situada numa região nobre da cidade), ocasionou uma alteração da dinâmica institucional, principalmente no que tange às relações sociais. Apesar de afastamento também terem ocorrido, os entrevistados ressaltaram igualmente a aproximação entre grupos sociais diferentes e a troca de experiência com estes. Além disso, foi salientado que os estudantes negros e pobres precisaram fazer muitas adaptações para que pudessem se manter na universidade. A autora reflete que a universidade não estava preparada para responder a uma nova demanda, trazida pelo aluno bolsista e evidenciava que a cultura universitária ainda não se propunha a conviver com tanta diversidade social e cultural. Apesar disso, todos os relatos indicaram que a inserção na universidade os proporcionou mudanças em nível pessoal, colaborando para seus desenvolvimentos. O aumento do conhecimento e o convívio universitário foram apontados como os principais elementos responsáveis por isso. Os entrevistados afirmaram: “há um aluno antes e outro depois da universidade”, demonstrando como esta vivência pode se constituir em fenômenos de ruptura, que direcionam o sujeito para o desenvolvimento.

Cordeiro (2013), em levantamento que realizou sobre a política de cotas da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), nos anos de 2003 a 2012, constatou que alguns cursos possuíam maior índice de egressos do sistema de cotas (Pedagogia, Direito e Enfermagem) que outros (Matemática e Agronomia). Segundo a pesquisadora, isso pode decorrer de currículos com projetos pedagógicos diferenciados em relação aos currículos tradicionais e de reuniões semanais dos docentes para estudo e discussões pedagógicas no caso dos primeiros cursos mencionados. Reflete que a presença de negros e indígenas cotistas obriga uma reformulação dos currículos dos cursos de graduação, ainda muito eurocêntricos, para propostas que contemplem uma visão multicultural. O ambiente de aprendizagem e as condições proporcionadas para que esta aconteça em cada curso influenciará os resultados obtidos pelos estudantes em suas trajetórias acadêmicas. Nesse sentido, quando as IES não refletem sobre as suas próprias desigualdades não são alcançados resultados positivos. A autora, deste modo, alerta para a necessidade de os docentes analisarem as condições de ensino e aprendizagem que oferecem aos estudantes negros e indígenas, refletindo sobre suas relações com o tema étnico-racial, incluindo suas dúvidas sobre as capacidades intelectuais dos discentes negros e indígenas.

O estudo realizado por Souza (2006) analisou trajetórias sociais de alunos negros de 18 a 30 anos na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A partir de dados estatísticos sobre a instituição e de entrevistas com graduandos auto-classificados negros de diversos cursos, a autora encontrou uma realidade diferente da que esperava, isto é, de alunos negros pertencentes à classe média. A maior parte dos alunos negros desta instituição não se encontrava nas camadas mais desfavorecidas da população. Segundo a autora, este dado revela que boa parte dos entrevistados tiveram boas condições materiais durante suas trajetórias acadêmicas, entretanto, este quadro não invalida as trajetórias escolares dificultadas devido a práticas pedagógicas relacionadas às estruturas raciais existentes na sociedade brasileira. Porém, os

entrevistados só lembravam de situações de preconceito e discriminação fora do ambiente escolar, o que indica que não associam racismo e escola. A autora observou que, para os entrevistados, a escola é percebida como espaço de conhecimento e de racionalidade ao passo que o racismo é tido como ignorância. Deste modo, a escola e os professores, vistos como representantes do conhecimento, são deslocados das narrativas racistas. Tal quadro também se mostrou persistente no ambiente universitário.

A autora apontou uma dificuldade dos entrevistados em se perceber como vítima de uma situação racista, quando esta não é explícita, de forma que só refletiram sobre o que aconteceu em momentos posteriores ao ocorrido. Assim, observou que práticas pedagógicas discriminatórias foram, na maioria dos casos, negadas pelos alunos no momento da interação. A referida autora pondera que tal dificuldade em ver ou perceber o racismo também pode decorrer do sofrimento e do medo da rejeição e, ainda, do mito da democracia racial que, no Brasil, nega as diferenças e desigualdades raciais (Souza, 2006).

Ela também constatou em sua pesquisa que, todos os entrevistados enfatizaram um bom desempenho na escola, afirmando ter um gosto especial pelos estudos e atribuindo, algumas vezes, esse gosto a um talento ou dom natural. Analisou que essa preocupação em evidenciar uma trajetória escolar de bom desempenho relacionava-se com uma forma de esconder uma história de vida marcada pelo estigma da cor da pele: busca-se “corrigir” a sua “condição” através de um grande esforço intelectual e acadêmico e, desta forma, não corresponder a ideia de “fracasso” atribuída ao estudante negro. A autora nomeou esse mecanismo de auto-refinamento. Sem desconsiderar as consequências psíquicas de tal prática, salientou que, ao aumentar os esforços, os alunos negros ganham o capital cultural no período escolar e, posteriormente, conseguem ingressar nas universidades. Nesta, porém, encontram um número reduzido de colegas e docentes negros, enquanto uma quantidade significativa de funcionários negros. Os entrevistados, ao observarem este quadro, não fizeram qualquer associação com o

aspecto racial, atribuindo tal configuração somente ao caráter socioeconômico. Boa parte dos entrevistados, quando chegou à UNICAMP, relatou não ter encontrado seu lugar no ambiente acadêmico, vivenciando um sentimento de inadequação em relação a este espaço, porém, não associaram isto com a dimensão racial. A autora concluiu que o silenciamento sobre as práticas racistas e discriminatórias deve ser contestado, pois, contribui para a reprodução do discurso conservador e elitista de que a universidade não é um espaço para negros (Souza, 2006).

Lins (2010) realizou uma pesquisa com universitários paraibanos, autotranscritos como brancos e morenos, que objetivou verificar as relações entre os sistemas de valores psicossociais e as diversas formas de expressão do preconceito por parte destes. Em um primeiro estudo, no qual aplicou questionários e escalas específicas para 220 estudantes universitários, o autor constatou a atribuição de valores diferentes aos negros e brancos. Os participantes atribuíram valores relacionados à justiça social aos negros, valores materialistas aos brancos e valores de desenvolvimento pessoal e profissional para si mesmos. Em relação a variáveis que predizem o preconceito, o autor observou uma relação preditiva de adesão aos valores de Justiça Social e Religiosos com a não expressão do preconceito, enquanto valores hedônicos e materialistas estavam relacionados com a expressão do mesmo. Também encontrou uma relação direta entre proximidade com pessoas de cor branca com expressão do preconceito e proximidade com pessoas negras e menor expressão do preconceito. Outro dado que surgiu relaciona-se com a dimensão de gênero: a presença do gênero masculino apareceu como preditora da expressão do racismo.

Em um segundo estudo sequenciado, o autor buscou compreender o que os participantes pensam sobre quais valores correspondem ao que se considera países de primeiro ou terceiro mundo. Como resultado, verificou que valores ligados a aspirações de mobilidade social (como materialismo e desenvolvimento pessoal) foram associados com países do considerado primeiro mundo. Por sua vez, valores relacionados à mudança social (como justiça social e

desenvolvimento pessoal) foram associados com países considerados do terceiro mundo. No primeiro caso, o foco se deu no mérito e conquistas pessoais e no segundo caso, enfatizou-se a mudança da sociedade em termos mais macros e sociais. Diante desses valores, os participantes atribuíram aos negros valores de países do terceiro mundo e aos brancos, valores de países do primeiro mundo. Segundo o autor, os resultados encontrados apoiam a importância de considerar os valores na compreensão da dinâmica do preconceito.

Martins e Geraldo (2013), ao estudarem sobre a influência da família no processo de escolarização e superação do preconceito racial, a partir de entrevistas com sete estudantes de uma universidade particular de São Paulo, identificaram que a passagem do nível médio para a universidade, afeta visivelmente várias esferas da vida da família pobre. No caso de estudantes negros pobres, especificamente, a situação se torna ainda mais complexa, pois, além de lidar com a privação, instabilidade e insegurança relacionada a fatores econômicos, eles também vivenciam processos identitários complexos em relação ao grupo da universidade que, geralmente, apresenta distinções no que tange classe social e raça. O estudante negro, muitas vezes, experimenta isolamento e discriminação por ser minoria nesses espaços. Nesse caso, a família sofre junto com o estudante, pois, sente-se impotente diante da ausência de recursos econômicos e psicológicos para lidar com a questão. Entretanto, a família apareceu nesta pesquisa como uma importante rede de apoio para o enfrentamento destas adversidades, ao fornecer estímulos e incentivos para que estes jovens negros pudessem ter algum sucesso em sua escolarização. Embora o discurso social dominante sobre o negro seja um poderoso instrumento de subjetivação, a análise das narrativas deste estudo apontou para o desenvolvimento de estratégias, por parte do estudante, para enfrentar os processos discriminatórios, quando ele é acompanhado e incentivado por sua família. Os autores concluíram afirmando que as relações étnico-raciais constituem modalidades singulares de interações sociais que devem ser investigadas de maneira a compor a totalidade social.

No contexto internacional, Aruguete e Hardy (2016) examinaram o desempenho acadêmico de estudantes universitários brancos e negros em uma universidade reconhecida historicamente como “universidade de negros” nos EUA. Investigaram a vida acadêmica de 151 discentes negros e 67 brancos, além de realizar entrevistas com estes. Relataram que estudantes negros eram significativamente mais propensos a atribuir resultado de desempenho a capacidades inatas ou naturais que os estudantes brancos. Estudantes negros também mostraram uma redução de expectativas de sucesso, de obtenção de notas baixas, elevados índices de afetos negativos sobre os estudos e maior número de ausências em aulas quando comparados aos estudantes brancos. Segundo os autores, esses resultados sugerem que atribuições auto-destrutivas sobre desempenho acadêmico podem contribuir para o efetivo baixo desempenho e consequente retenção de estudantes negros.

Holland (2016) estudou sobre o papel da religiosidade, espiritualidade e lugares de culto para as transições para a vida adulta de estudantes negros universitários. Neste estudo, o autor investigou a maneira como as crenças religiosas e espirituais de estudantes negros universitários influenciaram suas aspirações acadêmicas, engajamento nos estudos e realização pessoal. Os participantes da pesquisa descreveram como suas vivências de apoio nos locais de culto os assistiram em seus esforços educacionais. O pesquisador observou que em bairros onde jovens adultos negros estão constantemente expostos a indicadores sociais desencorajadores, os locais de culto podem transmitir mensagens de possibilidades e esperança. Considerando a natureza da frequência à igreja, relacionamentos são formados e mantidos durante muito tempo. Os ambientes de cultos religiosos têm o potencial de formar relações intergeracionais, nas quais a confiança é desenvolvida, além das trocas de informações e do capital social ser maximizado. Outro benefício associado, conforme o estudo, é que nos locais de culto frequentados por muitos negros, estes são cercados por pessoas com características demográficas semelhantes que podem ter os mesmos tipos de metas acadêmicas e/ou profissionais e as realizações nessas áreas

aparentam ser mais acessíveis para os estudantes. Assim, este tipo de ambiente contribui para que as aspirações acadêmicas e de carreira pareçam atingíveis, além de propiciar modelos a serem seguidos.

Stikes (1984) realizou um extenso estudo sobre estudantes negros na Educação Superior com o objetivo de apresentar um modelo teórico e prático de desenvolvimento de estudantes negros que considerasse as especificidades contextuais da Educação Superior. A partir da análise de estudos de caso realizados em uma universidade americana com população estudantil predominantemente branca, o pesquisador identificou oito principais fatores relacionados ao sucesso dos estudantes minoritários. São eles: 1) importância dos estudantes desenvolverem autoconceito e autoconfiança positivos; 2) necessidade dos estudantes avaliarem de forma realista suas dificuldades e trabalharem para superá-las; 3) reconhecer que o racismo é um fator que estará presente em seus percursos universitários e desenvolver estratégias para lidar com isto, buscando combatê-lo, mas sem se tornar hostis à comunidade; 4) persistência, aceitando o adiamento da gratificação imediata; 5) existência de uma pessoa que funcione como um forte suporte emocional para o estudante negro; 6) experimentar posições de liderança com sucesso; 7) realizar serviços voltados para à comunidade, especialmente a comunidade negra; e 8) adquirir conhecimento em algum campo especializado de escolha do estudante. Segundo o autor, esses oito elementos constituem preditores de sucesso no ambiente universitário para estudantes negros.

Diante desses fatores que elencou, Stikes (1984) reflete sobre como isto pode reverberar e contribuir para a prática no contexto universitário, oferecendo as seguintes sugestões: a) os estudantes negros precisam ter o apoio da administração da universidade, incluindo o corpo gestor; b) não devem ser estigmatizados, pois, isto irá influenciar em seus autoconceitos; c) devem ser implementadas políticas e programas que considerem o aspecto racial e uma mudança no clima organizacional; d) a universidade precisa incorporar professores,

funcionários e gestores negros, instaurando sua concordância com a diversidade em seus quadros funcionais e propiciando pessoas nas quais os estudantes possam se identificar; e) todo o currículo da universidade deve ser modificado para incluir as experiências dos grupos minoritários; f) instituir programas de estudo e culturais que promovam a cultura negra; g) programas que atendem necessidades dos estudantes precisam ter seu acesso facilitado; h) professores precisam ser ensinados sobre os processos didáticos, compreendendo a visão de mundo da cultura negra; i) programas de auxílio econômico que exigem uma contra-parte do estudante, precisa considerar que ele atue no seu campo de interesse; e j) profissionais de assistência ao estudante, como o psicólogo, deve considerar as especificidades da experiência negra. O autor argumenta que não se trata de posicionar os estudantes negros como meras vítimas de um sistema opressor, mas sim de procurar as potencialidades destes em seu contexto cultural, isto é, sugere que o sistema de Educação Superior trabalhe a favor das experiências prévias dos estudantes, considerando seus contextos, costumes, linguagem, história e aprendizados e não de forma contrária a estas experiências, como se fossem um problema a ser eliminado.

Os resultados dos estudos acima descritos abrangem, em sua maioria, aspectos objetivos das trajetórias dos estudantes negros, sendo dada pouca ênfase as questões subjetivas vivenciadas por eles. Observa-se uma lacuna de estudos que considerem não como ocorre ou o que acontece objetivamente nessas trajetórias, mas que agreguem conhecimentos sobre o desenvolvimento psicológico desses estudantes diante dos desafios que enfrentam naquele momento específico de suas vidas.

O presente estudo buscou, assim, estudar esse outro aspecto das trajetórias. Para isso, adotou como referencial a Teoria do Self Dialógico e a Psicologia Cultural Semiótica, uma vez que estas abordagens permitem uma perspectiva microgenética, subjetiva e desenvolvimental ao analisar a (re)construção de significações realizadas pelos indivíduos. Entretanto, como se

tratam de abordagens ocidentais, propostas por uma realidade branco-europeia, também se adotou a perspectiva teórica de Grada Kilomba (2016), buscando-se considerar a cosmogonia e perspectivas daqueles que são tradicionalmente excluídos dos desenvolvimentos teóricos e científicos.

Como afirma Carvalho (2006), a academia europeia possui um imaginário monoracial, inteiramente branco, o que facilita a naturalização de processos subjacentes à identidade racial branca com os ditos “universais”. Isso ganha força quando se evidencia que os brancos, formuladores de tais teorias, tendem a não se ver como racializados. Com isso, tomam como parâmetros os critérios de seu grupo racial como válidos para toda a humanidade (Fanon, 2008). Vasconcelos, Santos e Sampaio (2017) acrescentam que mesmo nos chamados “estudos africanos”, são realizadas pesquisas **sobre** a África e não **da** África. A extensão da dominação da racionalidade eurocêntrica é significativa mesmo nos estudos produzidos na África, por africanos, isto é, a produção científica, mesmo no campo mencionado, é guiada pelas necessidades teóricas do Ocidente branco-europeu e pelos questionamentos feitos por estes. Tal cenário evidencia a imposição teórica e ideológica de um determinado grupo, mesmo no âmbito da ciência. Neste sentido, objetivando analisar o presente objeto de estudo através de um olhar não-eurocêntrico, a perspectiva de Kilomba será trazida visando uma articulação com as teorias desenvolvimentais adotadas neste estudo.

#### **4 Breves considerações sobre o Self**

Historicamente, o Self não tem sido suficientemente problematizado do ponto de vista multicultural. Isto se deve ao fato dos pesquisadores, de forma geral, fazerem parte de um grupo caracterizado predominantemente por homens brancos ocidentais com história de sucesso financeiro. Contudo, como a literatura científica tem buscado seguir, nos últimos anos, um movimento global direcionado pelos direitos civis e igualitários em termos de gênero, raça e classe social, recentemente tem motivado uma maior problematização sobre como o Self tem sido conceitualizado tradicionalmente. A partir de um ponto de vista estritamente colonial, o Self que não o do grupo branco ocidental, é apresentado de forma fragmentada. Uma mulher que possui determinada cor de pele, que não possui uma condição financeira satisfatória e que, sendo mulher, transgênero ou homossexual, vive em um contexto heteronormativo e racista, simplesmente não se encaixa. Deste modo, em cada dia de sua vida, é imposto para esta pessoa experienciar as situações a partir de um ponto de vista que corresponde ao do grupo colonizador (visão esta que vê o grupo da pessoa em questão como fragmentado, inadequado, imperfeito e abaixo do padrão).

Hermans (2009) oferece um modelo do Self que enfatiza a relação da pessoa com seu ambiente e que demonstra como uma pessoa possui muitas “vozes” que são autônomas e, ao mesmo tempo, tais vozes constituem um modelo unificador do Eu, uma vez que estão em constante diálogo. Contudo, autores que pesquisam a temática do racismo, com destaque neste estudo para Grada Kilomba (2016), têm feito uma afiada crítica a visão colonial do Self, entendido como “fragmentado, imperfeito e menos que um inteiro”. Kilomba tem problematizado a noção universal de Self e propõe que as pesquisas acadêmicas não reproduzam a visão colonialista que marca as nossas instituições e formas de existir. Deste modo, os próximos itens apresentarão as duas perspectivas aqui mencionadas.

## 4.1 Teoria do Self Dialógico

### 4.1.1 Influências teóricas

A Teoria do Self Dialógico recebeu influências de vários autores, cujas ideias básicas contribuíram para o entendimento das relações entre Self e cultura. Entre estes, pode-se destacar Willian James (1890), Mikhail Bakhtin (1929/1973) e George Mead (1934).

A clássica distinção de James (1890) entre o Eu e o Mim forneceu uma base fértil para a psicologia do Self que floresceu no século XX. De acordo com este autor, o Eu pode ser entendido como um Eu-conhecedor e possui três características: 1) continuidade: um senso de identidade pessoal, isto é, um senso de que se é uma mesma pessoa ao longo do tempo; 2) distinção: senso de ser diferente dos outros, um sentimento de individualidade e; 3) volição: senso de que se possui a vontade para aceitar ou rejeitar certos pensamentos, experienciando o mundo de maneira ativa. Ao mesmo tempo, o Mim corresponde ao Eu-conhecido e é composto por elementos que pertencem a ele. Deste modo, o Self empírico consiste de tudo o que a pessoa declara como pertencente a si própria: seu corpo, suas roupas, sua casa, sua esposa, suas crianças, seus ancestrais, seus amigos, seu trabalho, etc. Pessoas e coisas são sentidas como pertencendo ao Self e, conseqüentemente, funcionam como uma extensão do ambiente. Este Self estendido opõe-se ao Self cartesiano, uma vez que este é baseado numa concepção dualística que separa Self e corpo, assim como separa Self e o Outro. Na visão de James (1890), o Self e o Outro não são mutuamente exclusivos. O outro não está simplesmente “fora da pele”. Com isto, este autor contribui com a ideia de um Self concebido como uma díade inseparável de zonas interna-externa, no qual o outro, a coisa ou qualquer algo “externo” é também componente do Self e não separado dele.

Ao considerar um princípio unificador, o Eu, que é responsável por organizar diferentes aspectos do Mim, James (1890) enfatiza continuidade ao invés de descontinuidade,

mas ele não ignora a rivalidade mútua e a dominação de partes que constituem a multiplicidade do Self. Contudo, esta ideia será melhor desenvolvida por Mikhail Bakhtin (1929/1973).

Analisando a obra de Dostoievsky, Bakhtin (1929/1973) desenvolveu a metáfora de uma novela polifônica, considerando que os personagens de Dostoievsky não são escravos obedientes que servem ao autor-narrador, mas sim funcionam como pensadores independentes. Cada personagem tem seu próprio ponto de vista, sua ideologia e não constitui somente o produto da visão artística de Dostoievsky. Existe uma pluralidade de consciências no mesmo enredo e não um único mundo objetivo. Neste sentido, existem múltiplas vozes que acompanham e se opõem mutuamente de forma dialógica, constituindo uma novela polifônica.

Assim, o mundo interior de uma pessoa pode ser compreendido a partir de relacionamentos interpessoais. Um pensamento pode se transformar a partir de uma relação dialógica que estabelece com outros imaginados. Em uma construção polifônica, um tema particular (por exemplo, o amor) não tem um significado fixo, contido ou contínuo. Através de várias vozes que constituem o Self e por meio de uma via dialógica, diversas expressões do mesmo tema se tornam possíveis. Nesta concepção, consequentemente, descontinuidade é mais enfatizada que continuidade. A noção de novela polifônica influenciará desenvolvimentos teóricos posteriores sobre o Self, a partir de uma perspectiva dialógica (Hermans, Kempen & Van Loon, 1996).

Mead (1934) foi outro pensador que influenciou a Teoria do Self Dialógico. Ele criticou a ideia na qual um Self internaliza passivamente os processos sociais e, deste modo, seria somente uma cópia de regras externas e não mais que um reflexo das instituições sociais. Nesta concepção, não haveria espaço para inovação e mudança social. Para Mead, as convenções sociais e as regras externas são encontradas no Mim, enquanto a inovação deriva do Eu. Quando artistas, por exemplo, quebram as convenções sociais, a originalidade que eles apresentam vem do Eu e não do Mim. Como o Mim pertence à sociedade, as ações do Eu não

podem ser calculadas e envolvem a reconstrução desta sociedade. Mead, conseqüentemente, assume a existência de uma realidade social objetiva e, ao mesmo tempo, considera o potencial individual para a inovação (Hermans, 2000).

#### **4.1.2 O Self Dialógico: O Self como uma Sociedade da Mente**

Inspirado pelas ideias dos autores mencionados, Hermans, Kempen & Van Loon (1996) conceitualizam o Self como uma multiplicidade dinâmica de posições do Self, relativamente autônomas, contribuindo para uma visão descentralizada e dialógica do Self. O Self emerge de suas interações com o ambiente, se posicionando no tempo e no espaço. Na medida em que a mudança ocorre, o Self se move de uma posição para outra e, ao se posicionar, reposicionar e contraposicionar, se move entre diferentes e mesmo opostas posições. Estas posições estão em relações de dominação e poder. Nas palavras de Hermans, Kempen e Van Loon (1996, p. 28-29):

O Eu flutua entre diferentes e opostas posições e possui a capacidade imaginativa de atribuir a cada posição uma voz e, então, relações dialógicas podem ser estabelecidas. As vozes funcionam como personagens interagindo em uma história, envolvidos em um processo de pergunta e resposta, acordo e desacordo. Cada um deles tem uma história para contar sobre suas experiências a partir de sua perspectiva. Como vozes diferentes, estes personagens trocam informações [...], resultando em um complexo e narrativamente estruturado Self.

Uma importante característica do Self Dialógico é a combinação entre continuidade e descontinuidade. Como mencionado anteriormente, na perspectiva de James (1890), compreende-se que existe uma continuidade do Self, isto é, “meu marido, meu filho, meu trabalho”, etc. indicam que tais pessoas e coisas pertencem ao Self. Todas constituem uma extensão de um único e mesmo Self. Com Bakhtin (1929/1973), a ênfase recai sobre a

descontinuidade do Self, considerando os vários personagens que representam diferentes e mesmo opostas vozes na realidade do Self. Deste modo, a unidade do Self não contradiz sua multiplicidade e, conseqüentemente, o Self Dialógico corresponde à uma combinação de unidade e multiplicidade (Hermans, 2009).

O Self, sujeito de mudanças no espaço e no tempo, está envolvido em processos de posicionamento e é distribuído através de uma gama variada de novas e possíveis posições, isto é, ele performa movimentos de descentração (desorganização e instabilidade). Cada posição do Self tem relativa autonomia, possui sua história específica e mostra diferentes caminhos de desenvolvimento. O Self se apropria ou rejeita certas posições em detrimento de outras, isto é, também performa movimentos de centramento (organização e estabilidade). Aquelas posições que são consideradas apropriadas são experienciadas como pertencentes ao Self, provendo um senso de continuidade e coerência. Cabe destacar que certas posições podem exercer uma dominância sobre outras, inclusive havendo possibilidade de ocorrer por vezes uma tendência monológica em certos *selves* (Hermans, 2009).

Essa perspectiva do Self, assim, difere do Self cartesiano. Este é entendido como a expressão do “Eu penso”, indicando a existência de um único Self, centralizado, racional e sem corpo. Processos mentais são desencorporificados e a mente é entendida como algo essencialmente diferente do corpo e de outros materiais que possuem extensão no espaço. Em contraste com esta perspectiva de um Self individualizado, o Self Dialógico se baseia na assunção de diversas posições do Eu que são ocupadas pela mesma pessoa. Uma posição pode concordar, discordar, entender, opor-se, contradizer e questionar outras posições diferentes. Existe uma pluralidade de vozes que não são idênticas ou unificadas, mas sim heterogêneas e opostas. Os personagens podem ser parte do mundo externo, mas também constituem o mundo interno imaginado do Self. Diálogos entre posições não são restritas a interações verbais.

Formas pré-linguísticas de diálogo ocorrem no primeiro ano de vida (Hermans, Kempem & Van Loon, 1996).

O Self Dialógico é social, não no sentido de indivíduos interagindo com pessoas “fora deles”, mas considerando que outras pessoas ocupam uma posição em um Self multivocal. O Self não está somente “aqui”, mas também está “lá” e, através da imaginação, uma pessoa pode agir como se fosse outra ou o outro fosse ela mesma. Como mencionado anteriormente sobre a perspectiva de Mead (1934), o que o Self internaliza não corresponde a uma cópia do mundo externo. O Self reconstrói outras pessoas que ocupam posições diferentes e perspectivas alternativas do mundo. Essa perspectiva construída pelo Self pode ou não ser congruente com o outro real. O outro internalizado é um elemento da minha imaginação, se relacionando ou não com o outro real (Hermans, Kempem & Van Loon, 1996).

#### **4.1.3 Um modelo de posições que se movem**

Como mencionado, o Self se move por posições variadas, em um espaço imaginado, criando campos dinâmicos nos quais negociações, contradições e integrações originam uma enorme variedade de significados. Na figura 1, o Self é representado como um espaço composto por posições múltiplas (os pontos nos círculos concêntricos) (Hermans, 2009):

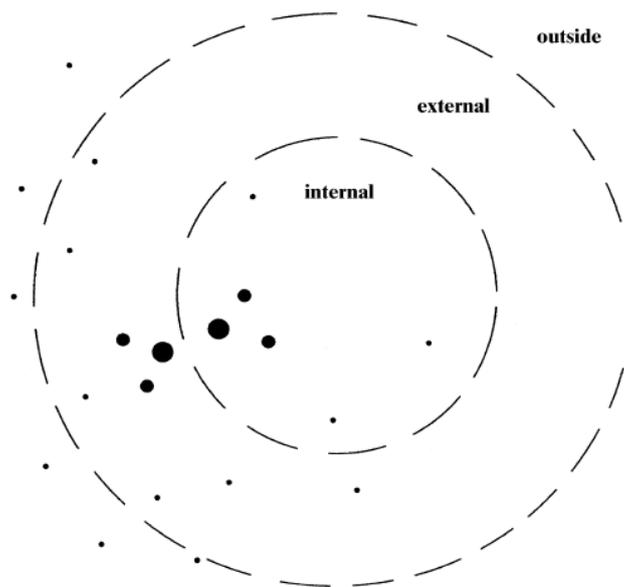


Figura 1: Posições em um Self Multivocal (Hermans, 2009).

Posições internas (por exemplo, “Eu-mãe”, “Eu amiga”, etc.) são experienciadas como uma parte de mim mesma. Posições externas (pessoas e objetos no ambiente, por exemplo: meus filhos, meus amigos, etc.) são construções dos outros existentes no Self e realizam mediações entre as posições internas e os outros reais que existem no mundo externo. Posições externas influenciam posições internas e vice-versa. As posições externas estão em um campo de tensão entre as necessidades do Self para manter contato com o mundo externo e para estruturar imagens provenientes do diálogo com as posições internas. Dessa tensão, novas posições podem emergir. Posições internas e externas recebem significado das relações mútuas que estabelecem uma com a outra. Tanto posições internas quanto as externas são posições do Eu porque constituem o Self que é intrinsecamente estendido para o ambiente (Hermans, 2009).

As posições experienciadas como parte do Self são acessíveis em um ponto do tempo quando são ativadas pelas posições externas. Muitas posições, contudo, estão fora do horizonte subjetivo do Self e a pessoa não tem consciência de sua existência. Sendo posições possíveis, elas podem entrar no espaço do Self dependendo das mudanças que acontecem no ambiente (Hermans, 2009).

Os círculos na figura 1 são permeáveis, com sugestões que abrem fronteiras não somente para os domínios interior e exterior do Self, mas também entre o Self e o mundo externo. Neste sentido, o Self não é uma entidade que pode ser descrita somente em termos de posições internas, mas, ao invés, deve ser considerado no contexto de outras posições. Embora exista esta distinção entre posições internas e externas, toda posição do eu implica em uma relação com um outro referente no mundo externo (pessoa ou objeto) (Hermans, 2009).

Cada posição tem uma voz a partir da qual afirma seu específico ponto de vista e expressa sua singularidade. Relações dialógicas acontecem quando todas as partes envolvidas contribuem para a democracia, isto é, quando as vozes não são silenciadas, negadas ou reprimidas devido a fatores como raça, gênero ou outros elementos pessoais ou sociais. Em algumas perspectivas teóricas, a alteridade é experienciada quando se vive com outros seres humanos, enquanto a esfera interna do Self é experienciada como identidade e uniformidade. Contudo, essa uniformidade do Self não considera a diversidade e oposições de um Self multivocal e dialógico, caracterizado pela alteridade de posições autônomas. Assim, a ideia de alteridade e diferença, na Teoria do Self Dialógico, é estendida de uma dimensão interpessoal para uma dimensão intrapessoal. Conseqüentemente, a alteridade pode ser experienciada não somente através do Self com outras pessoas, mas também através das diferentes posições do Eu que constituem o Self. Isto não sugere que a alteridade exista de uma forma isolada ou contida no Self, mas que é considerada na relação do Self com a realidade externa, expressando as vozes de outros reais, imaginados ou de diferentes vozes internas (Hermans, Kempem & Van Loon, 1996).

Para criar ordem e direção no que poderia ser uma confusão de posições do Eu, o conceito de posição promotora se faz importante. As posições promotoras estão relacionadas a uma dimensão temporal do Self e, conseqüentemente, elas direcionam o Self para o futuro. Com isto, potencializam a emergência de novas posições voltadas para o desenvolvimento. As

posições promotoras possuem a habilidade de sintetizar uma variedade de posições no Self, gerando uma nova que o reorganiza em um novo nível de desenvolvimento. Assim, elas inovam o Self. Tipicamente, outros significantes (reais, lembrados ou imaginados) funcionam como posições promotoras, por exemplo, pais, professores ou uma pessoa pública no campo das Artes, Ciências, Política e Literatura. Um exemplo disto é alguém que assume uma posição “Eu-artista” e isto o ajuda em uma diversidade de situações. Essa posição abre futuras possibilidades para o desenvolvimento do seu Self (Hermans, 2013).

As posições na figura 1, conseqüentemente, deveriam ser entendidas como posições que se movem. Esse movimento depende das mudanças culturais. Vozes coletivas organizam e restringem o sistema de significados que emergem de relações dialógicas. Desta forma, pessoas não constroem significados em um espaço cheio de oportunidades iguais para expressar seus pontos de vista. Ao contrário, significados são organizados por posições sociais representadas por coletividades as quais as pessoas pertencem. Porque as vozes coletivas não estão “fora da pessoa”, mas sim são reconstruídas pelo Self, elas podem restringir o significado no Self de alguém, na medida em que a pessoa interage com essas vozes coletivas. As vozes de alguns grupos possuem maior oportunidade de serem ouvidas do que as de outros grupos, o que gera diferenças de poder (Hermans, 2009).

#### **4.1.4 Diferenças de dominação e poder**

Como mencionado anteriormente, Self e sociedade funcionam como uma polifonia de vozes. Para entender essa dinâmica, é importante considerar dois aspectos que ambos compartilham. O primeiro é a troca intersubjetiva que eles estabelecem entre si. O segundo é uma dominância ou poder social que caracteriza a relação entre diferentes posições. Como algumas pessoas e grupos possuem influência social maior que outras pessoas e grupos, as

posições relacionadas com suas vozes tendem a ser mais ouvidas, além de ter maiores oportunidades de se expressarem (Hermans, 2002).

Diálogos não acontecem em um vácuo social, mas em uma sociedade feita por pessoas que possuem suas tradições, posições estabelecidas e regras sociais. Neste sentido, eles não estão livres de relações de dominância e poder. Significados não são construídos a partir de interações monológicas, mas, ao contrário, a partir de pessoas através da história. Isto implica que o microcontexto de relações dialógicas não pode ser entendido fora dos macrocontextos. Todo diálogo está envolvido com uma situação e uma cultura (Hermans, 2009).

Quando as diferenças de poder entre as partes da interação são mínimas, por exemplo, em uma conversa entre dois amigos, o processo dialógico é recíproco. Quando, contudo, a diferença é maior, em um interrogatório policial, apenas para citar outro exemplo, a relação se configura com uma parte questionando e a outra sendo instada a responder, isto é, existe um alto nível de assimetria. Isso pode ocorrer em uma sala de aula quando um professor estabelece uma relação assimétrica com seus estudantes, na qual ele fala e o estudante somente ouve, sem poder discordar ou fazer sugestões por exemplo, e em outras incontáveis situações. Cabe salientar que, mesmo neste último caso, alguma assimetria existe, uma vez que professores e estudantes ocupam papéis diferentes (Hermans & Geiser, 2012).

Neste terceiro exemplo, está se abordando a participação das instituições sociais (a universidade é uma delas) nas relações dialógicas, o que também estrutura as diferenças de poder. Ao participar das instituições, as posições do Self se tornam expressões de vozes coletivas, históricas e institucionais e, ao mesmo tempo, são limitadas por estas. Consequentemente, as diferenças de poder estruturam e restringem tanto o processo quanto o conteúdo das relações dialógicas (Hermans & Geiser, 2012).

A noção de Posições do Eu, na Teoria do Self Dialógico, é descrita como pura e singular em si mesma. Considerando que todos os autores que a formularam são homens brancos e que

o privilégio branco se constitui justamente pela percepção de que pessoas brancas não precisam pensar sobre raça ou que elas não são racializadas, torna-se necessário a consideração de outras visões que se direcionem para uma perspectiva racializada do Self. Lembramos que a branquitude é caracterizada pela possibilidade de escolher ignorar ou não o grupo racial que se pertence e suas implicações sociais, uma vez que, no contexto social em que vivemos, o sujeito branco tende a não ser pensado como racializado. Já as pessoas negras não podem ignorar suas experiências identitárias raciais, pois, mesmo que escolham não pensar ou falar sobre isto, tal aspecto será trazido para elas em algum momento de suas vidas. Neste sentido, considerando que o desenvolvimento de pessoas negras não acontece da mesma forma que o desenvolvimento de pessoas brancas devido à realidade do racismo, é preciso atentar que a maior parte das teorias psicológicas ocidentais partem de uma perspectiva branca, colocada como neutra, uma vez que o indivíduo branco tende a não ser ver como racializado. Diante desse cenário, as pesquisas de Grada Kilomba (2016) são trazidas a seguir, objetivando contribuir com a análise do presente objeto de estudo a partir da perspectiva das próprias pessoas negras o que, de acordo com a autora, constitui uma “pesquisa orientada subjetivamente”.

Guimarães (2010) aponta a dificuldade de se encontrar um conceito de Self universal que transcenda as diferenças entre Ocidente e Oriente e que dê conta das discussões sobre a natureza do Self, em especial no que diz respeito à relação Self-cultura. O autor reflete que a busca de processos universais diante de diversos coletivos sociais e a investigação de modos de subjetivação de grupos que não costumam ser estudados pela Psicologia, exige o diálogo com outros saberes e campos do conhecimento.

## **4.2 Memórias coloniais no racismo cotidiano: a perspectiva de Grada Kilomba**

### **4.2.1 Reflexões sobre racismo**

O racismo atual se diferencia do antigo racismo, científico, no qual a ideia de raças biológicas e a hierarquia destas em superiores e inferiores predominava. Hoje, o racismo mudou seu vocabulário. Em vez de falar sobre “inferioridade racial”, utiliza-se termos como “diferenças culturais”. O racismo se deslocou da biologia para a cultura, da ideia de hierarquia para a ideia de diferença (Kilomba, 2016).

Kilomba (2016) caracteriza o que é racismo a partir de três elementos simultâneos que o constitui: 1) construção da diferença, onde todos aqueles que não são brancos são construídos como diferentes. Sobre este ponto, a autora pergunta quem é diferente de quem, se o negro é diferente do branco ou o branco que é diferente do negro, buscando atentar que esse constructo depende da perspectiva de quem fala. Uma pessoa não é diferente por si mesma. Ela é construída como diferente a partir de processos discriminatórios; 2) estas diferenças são inseparavelmente relacionadas com uma hierarquia de valores. Não só o negro é diferente, mas essa diferença está associada a estigmas. A construção da diferença e a associação hierárquica desta constitui o que se chama preconceito e; 3) os dois processos mencionados são acompanhados por poderes históricos, políticos, sociais e econômicos. A combinação do preconceito com o poder é o que forma o racismo. Por isso pessoas negras não podem ser racistas: elas não possuem o poder. E a dificuldade, muitas vezes observada, de identificar ter vivenciado um episódio de racismo, não é aleatória. Esta dificuldade faz parte do racismo, sendo funcional para a manutenção deste.

O racismo se manifesta, dentre várias formas, através das instituições (a universidade é uma delas), no que se chama racismo institucional. Esse acontece quando pessoas não-brancas são excluídas da maior parte das estruturas políticas e sociais. Quando instituições operam através de ações que manifestam o privilégio branco, colocando outros grupos em desvantagem, está-se diante de racismo institucional. Esse convive com o racismo cotidiano que refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam a pessoa negra no

lugar de “Outro”. Deste modo, toda vez que alguém não-branco é colocado nessa posição, esse alguém está vivenciando racismo (Kilomba, 2016).

#### **4.2.2 A objetificação da pessoa negra**

A pessoa negra é colocada na posição de “Outro” através de certos processos como: a) infantilização – o negro é visto como dependente e não pode sobreviver sem seu senhor; b) primitivização – é visto como próximo a natureza; c) Incivilização – visto como o violento e ameaçador Outro, o criminoso; d) animalização – visto como um animal ou menos que um ser humano e d) erotização – visto como possuidor de um violento apetite sexual. Assim, quando uma pessoa negra estadunidense ou europeia é perguntada sobre seu local de nascimento; quando, uma pessoa negra, se vê somente em pôsteres de pessoas procuradas pela polícia ou que necessitam de ajuda; quando uma pessoa branca tenta passar na frente de uma pessoa negra que aguarda sua vez em uma fila; quando uma pessoa negra é silenciosamente monitorada pelos seguranças quando está dentro de uma loja ou outras situações similares, esta pessoa está sendo colocada no lugar de “Outro”, de objeto do sujeito branco (Kilomba, 2016).

Kilomba também pontua que estas situações não são pontuais ou eventos discretos, mas constituem o racismo cotidiano que revela um padrão contínuo de abuso que se repete incessantemente na biografia das pessoas negras nos diferentes contextos em que circulam: o ônibus, o supermercado, uma festa, a família, o local de trabalho, a universidade. Pessoas negras convivem diariamente com a possibilidade de serem “fisgadas” pelo olhar branco que as objetifica.

Buscando opor o lugar de “Outro” que o sujeito negro é colocado pelo olhar branco e objetivando inventar novas posições que a pessoa negra pode ocupar, a partir de seu próprio

olhar, Kilomba (2016) defende que oposição e reinvenção são dois processos complementares, uma vez que somente fazer oposição não é suficiente.

Sujeito e Objeto são dois conceitos que marcam posições distintas em um contínuo. Sujeito é aquele que tem o direito de definir sua própria realidade, estabelecendo sua identidade e sua história. Objeto, por sua vez, é aquele que é definido pelos outros e sua história e identidade é nomeada a partir da relação que estabelece com aqueles que são considerados sujeitos. Passar da condição de objeto para a condição de sujeito é um ato político. E, assim, não adianta somente resistir, é preciso também recriar-se, tornar-se um sujeito. Tornar-se um sujeito, portanto, na realidade das pessoas negras, é sair da posição de “Outro” do olhar branco. É nesse sentido que a autora, ao ouvir episódios de racismo vivenciados por mulheres negras, afirma a importância de colocar essas participantes falando em seu próprio nome, isto é, no lugar de sujeito e não de objeto do olhar do outro (Kilomba, 2016).

A partir das narrativas de suas participantes, a pesquisadora analisa como as Memórias da Plantação<sup>6</sup> ressurgem e são vivenciadas pelas pessoas negras a cada situação em que enfrentam racismo. Ao serem confrontadas com o racismo, as pessoas negras sentem um choque violento que, de repente, os coloca novamente no cenário colonial. Através das Memórias da Plantação, elas são novamente “presas” no lugar do “Outro” exótico. Portanto, sem esperar, o passado coincide com o presente e o presente é experienciado como um passado angustiante. Quando alguém é chamado de “macaco”, por exemplo, uma cena colonial está sendo revivida. O branco torna-se o senhor e o negro, através da humilhação sofrida, torna-se seu escravo. Subitamente, o colonialismo é experienciado como real, é possível senti-lo. Ao re-experienciar o passado no presente, essa realidade se caracteriza como traumática para as pessoas negras, entretanto, tende a ser negligenciada. Africanos e pessoas da diáspora africana são forçadas a lidar não somente com seus traumas individuais, mas também com o trauma

---

<sup>6</sup> Plantation Memories, no original.

coletivo e histórico do colonialismo, que é revivido e atualizado constantemente através do racismo cotidiano (Kilomba, 2016).

Constata-se o sofrimento vivenciado pelas pessoas negras e a necessidade da Psicologia se debruçar sobre isto. O passado colonial não foi esquecido e reverbera ainda no presente, de maneira que uma Psicologia brasileira que desconsidera a realidade do racismo, fundante desta nação, jamais conseguirá responder adequadamente e eticamente as demandas complexas de seu contexto.

O sujeito branco, através da lógica dual que caracteriza o pensamento ocidental, direciona para si o que é considerado bom e benevolente, sendo estes elementos experienciados como pertencentes ao seu Self e projeta para fora, o que é considerado mal e malevolente, sendo estes elementos, portanto, experienciados como externos, logo, pertencentes ao Outro. A pessoa negra, assim, se torna o receptáculo das projeções que o sujeito branco tem medo em si mesmo (Kilomba, 2016).

Deste modo, a pessoa negra se torna não somente Outro, mas o Outro caracterizado pela personificação de aspectos reprimidos do Self branco. Tornam-se a representação mental do que o sujeito branco não quer ser. O Outro não é outro por si mesmo, mas se torna Outro através de um processo de negação do sujeito branco. Logo, não é com a pessoa negra que estamos lidando, mas com as fantasias dos sujeitos brancos sobre o que é ser negro. Fantasias que não representam as pessoas negras, mas o imaginário branco (Kilomba, 2016).

Neste cenário, o negro é forçado a desenvolver um relacionamento consigo mesmo através do olhar alienante do branco. Sempre posto como Outro, nunca como um Self, o negro também passa a ver-se deste modo. Enquanto o branco se pergunta: “o que eu vejo?”, o negro se pergunta: “O que eles veem?”. Alguém só pode ser colocado no lugar de Outro quando sua subjetividade é negada, passando a ser visto, então, de forma essencializada, como um mero representante de uma raça. Isto implica na compreensão de que o desenvolvimento de pessoas

negras não está atrelado somente a eventos familiares, por exemplo, como boa parte das teorias psicológicas ocidentais afirmam, mas também a um contato traumático com uma violência irracional que as coloca como o Outro, o diferente, o incompatível, o estranho, o incomum (Kilomba, 2016).

Por tal motivo, o suicídio pode acontecer como uma tentativa de se tornar um sujeito. Quando a pessoa decide não mais viver sobre as condições impostas pelo olhar branco, quando não mais suporta ser reduzida a posição de objeto, pode cometer um ato suicida como uma forma de buscar a sua subjetividade constantemente negada. Nesse sentido, o suicídio pode ter uma função subversiva contra a opressão racial. No passado, muitas mulheres escravizadas terminaram suas vidas e a de seus filhos para que não vivessem sob tais condições precárias e, isto, não agradava ao senhor branco que perdia a sua propriedade (Kilomba, 2016). Esta é mais uma situação que precisa ser compreendida pelos profissionais de saúde mental, considerando os atravessamentos da ideologia racista existente.

Percebe-se aqui que estudar o desenvolvimento de pessoas negras sem considerar como a realidade do racismo atravessa seus processos pessoais se traduz como inadequado ou descontextualizado. Pesquisas que não consideram esse fator estão reproduzindo o Self branco e o Outro negro, ainda que sem consciência disso. Devido ao racismo, pessoas negras experienciam a realidade de forma diferente das pessoas brancas. Quando o cenário colonial é revivido no presente, a violência experienciada pelas pessoas negras não o é por pessoas brancas. Isto implica considerar que as pesquisas que tentam colocar o negro no lugar de sujeito e não de objeto, precisam levar em conta este fator.

O cenário acadêmico é um espaço predominantemente branco, onde tem sido negado às pessoas negras o privilégio de falar. Kilomba denuncia que estudiosos brancos têm construído formalmente o negro como o Outro inferior, uma vez que é com este olhar de sujeito branco que realizam suas pesquisas pretensamente neutras. Nestas, em sua maioria, o negro não é

colocado no lugar de sujeito. Os temas, paradigmas, epistemologias e metodologias trabalhados refletem interesses políticos específicos de uma sociedade branca (Kilomba, 2016).

Cabe destacar que o negro não pode falar devido às estruturas de opressão que não permitem com que suas vozes sejam ouvidas e não porque aceita o lugar do Outro passivamente. De fato, as pessoas negras têm falado, mas devido ao racismo, suas vozes são continuamente desqualificadas ou deslegitimadas, especialmente no âmbito científico.

A autora relata sobre as constantes críticas que recebe por fazer um trabalho político, mas não de caráter científico e denuncia que tal afirmação trata-se de uma violenta ordem colonial ainda presente que determina quem pode falar. Em suas palavras, a mensagem que é colocada para os pesquisadores negros leva a percepção de que: “Eles (brancos) têm fatos, nós (negros) temos opiniões. Eles têm conhecimento, nós temos experiências” (p. 26). Com isso, ela conclui que a ciência não é um estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que define quem fala a verdade e quem deve acreditar nelas. Assim, se torna necessário elaborar questões que desafiem a autoridade colonial presente no discurso hegemônico. É através do estudo sobre a marginalidade em que o negro é colocado que se podem criar novas formas de emancipação para um novo sujeito.

#### **4.2.3 Processos emancipatórios e decoloniais**

Desfazer o colonialismo é o que caracteriza a decolonização. Este é um termo que, politicamente, refere-se a conquista de autonomia por parte daqueles que têm sido colonizados e envolve processos de independência e auto-determinação. Kilomba (2016) defende que o racismo cotidiano é um ato de colonização, uma vez que colonizar relaciona-se a conduta de buscar estender uma nação para um território além de suas bordas, e é justamente assim que o

racismo cotidiano é experienciado. As participantes da pesquisa desta autora relataram sentir-se invadidas como se fossem um pedaço de terra:

Seus corpos são explorados como continentes, suas histórias recebem novos nomes, suas linguagens são mudadas; e, acima de tudo, elas veem a si mesmas sendo moldadas por fantasias intrusivas de subordinação. Por um momento, elas se tornam metáforas coloniais (p. 147, minha tradução).

Para alcançar um novo papel, a pessoa negra tem de se colocar fora da dinâmica colonial. Isto é o que se chama de decolonialismo. Kilomba explica este processo através de cinco diferentes mecanismos de defesa. O primeiro é a *negação*, no qual a pessoa nega o que vivencia como sendo racismo, visando se proteger da ansiedade e angústia de ter que lidar com tal informação. O segundo é a *frustração* que ocorre quando o indivíduo se dá conta da sua desvantagem social no mundo branco. Segue-se um terceiro momento, marcado pela *ambivalência* que se refere a coexistência de amor e ódio perante o sujeito branco. Em um quarto momento, acontece uma *identificação*, onde a pessoa negra começa a buscar outras pessoas negras e suas histórias, suas biografias, suas experiências, seus conhecimentos. Este processo de busca leva a um sentimento de abertura para com as pessoas brancas, já que internamente, através da resignificação da cultura negra que realiza durante o momento da identificação, o/a negro/a não está mais dentro da ordem colonial, atingindo, portanto, um estado de *decolonização*. Decolonização, assim, se caracteriza por, internamente, não se ver mais como um Outro, mas como um Self, quer dizer, tornar-se um sujeito (Kilomba, 2016).

#### **4.3 Fundamentos preliminares para uma integração teórica**

Diante das reflexões de Kilomba (2016), percebe-se que uma noção de Self que efetivamente considere a perspectiva da pessoa negra, isto é, que não parta de uma subjetividade

branca a ser aplicada como a correspondente a todos os seres humanos, envolve a postura decolonial, quer dizer, uma compreensão de si mesmo como sujeito e não como o Outro. Isto também está de acordo com o conceito de desalienação de Fanon (2008). Deste modo, nesta pesquisa, compreendemos que a discussão sobre a constituição dialógica do Self se faz importante para compreender como os processos de transformação ensejados pelas experiências universitárias se relacionam com as significações elaboradas pelos participantes, porém, a utilizamos sem perder de vista os processos idiossincráticos da experiência de ser negro(a) em uma sociedade erigida e atualizada pelo racismo.

Neste sentido, conforme será discutido posteriormente a partir do material empírico descrito e analisado, parte-se nesta pesquisa da noção de um Self dialógico racializado que se está chamando de Self Decolonial. Assim, busca-se integrar as visões de Self apresentadas neste capítulo, propondo-se um construto que ultrapassa a simples superposição destas perspectivas, mas que possibilita a emergência de novas configurações subjetivas relacionadas a experiências identitárias raciais que se posicionam de modo afrocentrado e decolonial.

## **5 A construção de significados no contexto cultural: a perspectiva da Psicologia Cultural**

### **Semiótica**

Nesta seção, serão apresentadas as ideias da Psicologia Cultural Semiótica, conforme proposições de Valsiner (2012; 2014), enquanto abordagem teórica capaz de analisar o desenvolvimento a partir de uma perspectiva microgenética, permitindo acompanhar como este desenvolvimento se desenrola, através de processos de emergência da novidade. Para o autor, o Self é uma construção semiótica, criada através da construção e reconstrução de significados (Josephs, Valsiner & Surgan, 1999) e, deste modo, será possível compreender como os estudantes negros(as) vão (re)construindo seus *selves* diante de um contexto (a universidade) que tende a excluí-los ou inferiorizá-los, apresentando obstáculos específicos para seus desenvolvimentos.

Valsiner (2012;2014) propõe uma prática científica que formule conhecimentos gerais a partir das experiências subjetivas particulares. Nesta pesquisa, pretende-se descrever as experiências de pessoas negras e, a partir das reflexões sobre estas, possibilitar uma base para o entendimento de processos mais gerais de subjetivação da pessoa(jovem) negra. Deste modo, esta abordagem teórica se faz útil para os intentos desta pesquisa.

Após serem apresentadas as ideias gerais sobre tal perspectiva teórica, os processos de ambivalência e tensão que levam ao desenvolvimento serão aprofundados a partir das contribuições de Luca Tateo (2016; 2018). Por fim, discute-se a noção de recurso simbólico e recurso social, uma vez que esta permitirá analisar as construções semióticas dos jovens negros(as) diante das tensões vivenciadas por eles(as).

#### **5.1 O desenvolvimento humano mediado por signos**

Inicialmente, será apresentada a noção de cultura, uma vez que esta é central para a perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica, já que esta abordagem parte do pressuposto de

que seres humanos se constituem através de suas relações com o meio, a partir de constantes trocas entre as culturas pessoal e coletiva. Na sequência, será descrito o conceito de signo, considerando que, para esta perspectiva teórica, a relação que o homem estabelece com o meio, é eminentemente semiótica. Para melhor compreender como acontece esta mediação semiótica, faz-se importante também compreender os processos de internalização e externalização. A partir destes postulados, as noções de cultura pessoal e cultura coletiva podem ser apresentadas. Este panorama, então, permite compreender o Self como dialogicamente construído, através da mediação semiótica e se desenvolvendo de forma orientada para o futuro, a partir das tensões emergentes entre “o que é” e o “que pode vir a ser”.

### **5.1.1. Concepção de cultura**

A Psicologia, na perspectiva de Valsiner (2014), tem falhado em capturar a subjetividade da experiência humana singular. De forma geral, esta ciência tem transformado sentimentos e pensamentos individuais em dados que deveriam refletir objetivamente as características psicológicas dos seres humanos. Contestando essa forma de produção de conhecimento em Psicologia, o autor propõe uma prática científica que formule conhecimentos gerais a partir das experiências subjetivas particulares. O psiquismo, nesta perspectiva, é profundamente construtivo. Uma experiência não pode ser repetida, pois, sempre haverá um novo aspecto que será adicionado. Consequentemente, muitas formas de pensar e sentir são criadas. O que é observado aqui e agora é orientado para o futuro. O futuro ainda não existe, mas está em processo de emergir e a Psicologia precisa explicar estes momentos de passagem (Valsiner, 2014).

Nesse contexto, a Psicologia Cultural emerge da interseção entre dois campos da Psicologia, a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Social, com outras áreas do conhecimento como Antropologia, História, Sociologia, Sociolinguística e Ciências da

Educação. Orienta-se para o estudo das funções psicológicas superiores relacionadas ao uso da vontade e da intenção construtiva de significado e inclui também as normas sociais, a forma como organizam o psiquismo. Para esta vertente teórica, tanto seres humanos reais quanto personagens fictícios são considerados formas equivalentes e valiosas de dados (Valsiner, 2014).

A cultura, na perspectiva de Valsiner (2012), não se refere apenas a um grupo de pessoas que partilham características similares. Destarte, se deve levar em consideração o aspecto de mediação semiótica da cultura, isto é, ela integra o sistema psicológico individual e o universo social de seus membros. A personalidade humana é um sistema integrado de mediadores semióticos em diversos níveis. É no contexto cultural que ocorre a construção de significados que, por sua vez, possibilitam o desenvolvimento. A cultura é entendida como parte inerente das funções psicológicas humanas, isto é, a experiência humana é considerada uma realidade subjetiva culturalmente organizada e sempre recriada de maneira pessoal. Deste modo, o autor considera como cada pessoa integra cultura em sua vida psicológica, isto é, como cada ser humano guia sua subjetividade através da mediação dos artefatos culturais. A linguagem é considerada, assim, uma ferramenta semiótica no sistema intrapsicológico da pessoa, orientando os modos pelos quais ela sente e pensa.

Deste modo, a cultura, na perspectiva deste autor, é efêmera no sentido de que está em todo lugar, mas não podemos apontá-la. Nós podemos falar sobre ela, mas não sabemos exatamente o que é. O autor afirma que o termo 'cultura' está carregado de significações ideológicas. Pode ser usado para enfatizar as diferenças do outro como irreconciliáveis com nossas características próprias ou, mais comumente, para mascarar processos sociais em que a sociedade atribui características diferentes das pessoas ao fato de pertencerem a diferentes culturas. Mecanismos de controle social eram utilizados de forma semelhante por aqueles que

objetivavam controlar os nativos visando manter a ordem nas colônias. Essas práticas não são explicações sobre as pessoas e apelam para o senso comum (Valsiner, 2014).

Na perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica, a cultura está entre as mentes ativas e seus ambientes. Dessa relação, emergem diferentes produtos da mente: significados, ferramentas, símbolos. O foco, assim, reside na cultura como um processo de relação dinâmico que é tanto sincrônico quanto diacrônico. Nesse entendimento, cultura é um processo, não uma entidade. Ela não tem agência, quer dizer, são os seres humanos que agem, logo, seu poder está nas ações das pessoas. Cultura não causa algo; são os seres humanos que agem, através da cultura, de forma orientada para seus objetivos e, com isso, reorganizam seus mundos. São as pessoas que criam e destroem culturas (Valsiner, 2014).

A partir disto, o autor salienta como o fenômeno de interesse da Psicologia é complexo e deveria ser estudado em sua complexidade e não através de elementos constituintes. Ele afirma que a Psicologia, desde o século XIX, tem utilizado instrumentos de pesquisa que eliminam a complexidade das relações entre o todo e suas partes e, com isso, o dado se perde. O autor ressalta ainda que pouco conhecimento novo tem sido criado com esse tipo de ferramenta metodológica (Valsiner, 2014).

O autor cita as dimensões que Parsons atribui a esta: cultura seria transmitida, aprendida e compartilhada. Valsiner propõe substituições para estas características mencionadas por denotarem uma posição estática: a) no lugar de transmitida: cultura é co-construída, isto é, é reconstruída em novas formas entre gerações e também entre grupos de pessoas da mesma idade através de processos bi-direcionais comunicativos; b) no lugar de aprendida: cultura é internalizada e externalizada, isto é, pessoas devem ativamente decompor mensagens que são comunicadas para elas através de signos, em novos padrões intrapsíquicos e, depois, trazer novamente esses padrões para uma esfera acessível a outras pessoas e; c) no lugar de compartilhada: cultura é coordenada, quer dizer, diferentes agentes (pessoas, instituições

sociais) regulam a experiência mutuamente. O foco principal da Psicologia Cultural Semiótica é, deste modo, coordenar os domínios pessoal (subjetivo) e social (coletivo) da experiência humana. O foco recai, portanto, na psique (o ativo construtor do mundo social e de si próprio). A cultura é entendida, nesta perspectiva, como um processo de relação entre o Sujeito e o Objeto do desenvolvimento humano e é parte do sistema psicológico geral de uma pessoa, pertencendo aos níveis superiores do fenômeno psicológico (Valsiner, 2014).

Os seres humanos estão sempre entre seu atual estado de desenvolvimento e o estado futuro esperado. Emprestando o esquema de Mead e ampliando-o, Valsiner (2014) explica que o I (o Self interno, inacessível aos outros) e o ME (o Self acessível às outras pessoas) se relacionam através de um salto interno, por meio da cultura (processos de mediação semiótica). Para exemplificar o que seriam as posições I e ME, podemos pensar na posição I: “Eu-filho-amado” e ME: “Minha-mãe-que-me-ama”. Da mesma forma, ocorre entre o ME e o mundo externo. Logo, cultura é uma construção de signos e participa de processos que ocorrem simultaneamente nos campos intra-psicológico e inter-psicológico.

Significações construídas no salto intra-subjetivo (isto é, entre o I e o ME) guiam a ação externa. Em alguns momentos, pode ocorrer o contrário. Os signos configuram a relação entre estes campos, sendo esta dialógica em várias formas de mútua coordenação. Com o tempo, essas relações dialógicas fazem surgir novas formas estruturais. A cultura é dinamicamente heterogênea, isto é, os saltos interno (entre o I e o ME) e externo (entre o ME e o mundo externo) raramente serão isomórficos. A psique humana, assim, é dual: existe, pelo menos, duas partes relacionadas reciprocamente. É dessa dualidade natural que o fenômeno psicológico pode derivar: é na divergência entre as partes do mesmo todo que se torna possível explicar as transições (Valsiner, 2014).

A heterogênea natureza do contexto de vida humana envolve áreas mais claras (linguagem e códigos semióticos em geral) e áreas liminares entre esses códigos onde uma

variedade de formas transicionais constantemente emergem. É precisamente nessas áreas, no “entre”, que vão sendo criadas tensões onde o desenvolvimento acontece. A maior parte dos fenômenos psicológicos relevantes acontece nessa área de fronteira, isto é, eles tomam lugar nas zonas-limite entre a pessoa ativa e o mundo (Valsiner, 2014).

Estas bordas organizam a semiosfera. A semiosfera é estruturada e estrutura divisões, bordas, zonas e outros dispositivos de separação. A semiosfera não é igual ao ambiente. Este último é o sistema de suporte da semiosfera. Esta, por sua vez, é resultado dos esforços humanos por produzir significações. Pessoas compreendem os ambientes que possuem significados, isto é, transformam o ambiente para que se torne significativo (Valsiner, 2014).

A pessoa, através de suas ações, relaciona diferentes partes da semiosfera. Com isso, constrói sua cultura pessoal. Esta é única para cada indivíduo e é a base para a conduta humana. Seres humanos criam aberturas entre as bordas da semiosfera e, com isso, geram novas estruturas que irão guiar suas ações (Valsiner, 2014).

Assim, cultura não é uma coisa ou algo que possa ser pego ou que alguém tenha, mas é um processo ativo de mediação de vidas humanas através de signos tanto intra quanto interpsicologicamente. Não existe cultura sem um agente. Cultura é somente uma palavra, um conceito. São as pessoas que tem poder para agir. Pessoas agem através da cultura. A questão central para a Psicologia Cultural, assim, é dar um lugar à cultura nas atividades diárias de pessoas ativas. Estas pessoas são produtoras de significações e estas mediam suas relações com o mundo. Seres humanos não ficam satisfeitos em ter uma experiência ruim: eles precisam refletir sobre essa experiência (Valsiner, 2014).

Nessa perspectiva, Valsiner (2012) distingue três formas de entender a relação entre pessoa e cultura: 1) pessoa pertence à cultura – garante uma relativa similaridade de todas as pessoas que pertenceriam a uma cultura determinada; 2) cultura pertence à pessoa – as ferramentas culturais são trazidas para os mundos pessoais dos indivíduos, nos quais atuam

transformando subjetividades e; 3) cultura pertence à relação da pessoa com o ambiente – pessoa e ambiente são considerados inclusivamente separados e, assim, cultura é considerada um processo de internalização/externalização, no qual pessoa e mundo se constituem mutuamente. Desse modo, nesta última forma de relação, a cultura é compreendida como algo que ultrapassa a ideia de entidade, referindo-se a processos posicionados.

A psicologia transcultural, que se constitui como um ramo da psicologia tradicional de comparações entre grupos, utiliza o primeiro modelo supracitado (pessoa pertence à cultura). Para esta abordagem, a cultura adquire duas propriedades fundamentais: homogeneidade qualitativa – considera-se que qualquer membro da cultura partilha com qualquer outro membro o mesmo conjunto de características culturais e estabilidade temporal – este conjunto de características culturais é o mesmo ao longo do tempo. Para gerar conhecimento, a psicologia transcultural utiliza a estratégia tradicional de comparação entre grupos. Assim, duas culturas são comparadas com base em dados psicológicos de seus membros, a partir de amostras que representem uma população e estes, por conseguinte, são generalizados. Para Valsiner (2012), não é possível produzir proposições absolutas sobre sociedades através de comparações relativas (Valsiner, 2012).

A ideia de comunhão se relaciona com a homogeneização do mundo social (o que traduz-se como condição importante para as instituições que buscam controle social). Porém, o desenvolvimento da vida atual é construído por um processo oposto de heterogeneização, isto é, pelas diferenças qualitativas observadas entre os indivíduos. Todos os processos sociais, biológicos e psicológicos são orientados pela heterogeneização. A homogeneização, ao contrário, leva ao fim do desenvolvimento. A partir da ótica da heterogeneização, não faz sentido a noção de cultura como um objeto que é dado para alguém. Para o autor, cultura é compreendida como a ferramenta de constante inovação das formas humanas de viver (Valsiner, 2012).

### 5.1.2 Signos: organizando experiências

No âmbito da Psicologia Cultural de base semiótica é necessário ainda considerar a influência das ideias de Charles Sanders Peirce<sup>7</sup>. Um signo é compreendido como algo que está para a mente de alguém em lugar de outra coisa. São produzidos por mentes e, por sua vez, mentes funcionam através deles. Deste modo, signos são ferramentas cultivadas internamente, a partir da relação com objetos externos. São distinguidos três tipos de signos: ícones – são apresentações generalizadas e semelhantes ao objeto, isto é, imagens dos objetos (por exemplo, uma maquete pode ser um ícone de uma cidade); 2) índices – nos direciona ou nos sinaliza para um objeto, isto é, denotam as coisas sem descrevê-las (um exemplo seria ver a fumaça e tal signo nos sinaliza para a possibilidade de fogo nas proximidades) e; 3) símbolo – relação de abstração/generalização entre um objeto real e sua apresentação sígnica, isto é, não tem relação direta com o objeto (por exemplo, os símbolos associados aos gêneros masculino e feminino). Estes diferentes tipos de signos são entendidos como dinamicamente transformadores e transformáveis. Em nosso ambiente, a maior parte dos signos são combinados e ativam processos de construção de significados dentro de um mundo semiótico (Valsiner, 2012).

Na visão peirciana, nós pensamos somente por meio de signos. Assim, a criação e o uso destes permeiam a existência humana, tanto na dimensão inter quanto intrapsicológica. O signo não pode ser repetitivo, quer dizer, a cada vez que é retomado, ele aparece em um novo ato de semiose. Ao criar ambiguidade nas apresentações dos signos através de vários níveis de abstração, o ser humano gera uma ampla aplicabilidade das ferramentas que eles mesmos criam (Valsiner, 2012).

---

<sup>7</sup> Salienta-se que, como o foco neste capítulo era tratar da Psicologia Cultural Semiótica, optou-se pela utilização da leitura de Valsiner (2012; 2014) sobre a obra de Peirce e não consultar a fonte primária.

Signos, segundo Peirce (1935 citado por Valsiner, 2014), também chamado *Representamen* se constitui como um Primeiro que mantém uma relação triádica com um Segundo, o objeto, sendo capaz de determinar um terceiro, o interpretante. Esta relação triádica é genuína, se constituindo como uma das grandes inovações do filósofo. O signo representa seu objeto para um interpretante. O interpretante apresenta o objeto em uma nova forma de significação que emerge nesse processo triangular. Com isso, Peirce realizou um movimento teórico radical ao adicionar o interpretante em uma relação que, até então, era diádica. Ao fazer isto, tornou possível a conceitualização de mudanças de significados durante o processo de interpretação. O interpretante tornou a relação signo-objeto aberta para transformações em uma nova forma. O objeto pode mudar como resultado da relação triádica. Um objeto interpretado é um novo objeto, ainda que não tenha sofrido modificações físicas (Valsiner, 2014).

Peirce (1935 citado por Valsiner, 2014) construiu uma classificação para sistematizar os signos. Um primeiro ponto a se destacar nesta refere-se ao que chama de Apresentação. Relacionada com a Primeiridade, nesta função o indivíduo percebe uma qualidade sobre algo que vivencia, ainda não de forma abstrata. Esta qualidade se torna um signo que indica uma forte crença na existência dela. A Representação relaciona-se a Segundidade, isto é, a uma inter-relação da qualidade mencionada com alguma outra coisa, que fornece o “isto-que-é” do que foi percebido. O ponto seguinte é a Interpretação, no qual os signos ilustram generalizações, possibilitando a realização de distinções entre possibilidade, fato e razão (Valsiner, 2014).

A partir dos tipos de signos supracitados, Valsiner (2014) reflete sobre como estes tornam-se signos complexos. Os símbolos são os mais distanciados do objeto que representam por se tratar de uma relação arbitrária. Os índices mantêm uma conexão com o evento representado e os ícones mantêm similaridade formal, mas não continuidade, isto é, são desconectados da história do objeto. Deste modo, os signos icônicos e indexicais dominam nossos processos de produção de significações, direcionando-os para uma possibilidade de

transformação do signo material para um signo simbólico. Estes diferentes tipos de signos se combinam para construir mensagens complexas por meio do ato de escrever, quer dizer, este ato constitui um esforço comunicativo, mediado por ferramentas que fornecem as condições para construção de signos complexos (Valsiner, 2014).

Deste modo, compreende-se que signos não ocorrem isoladamente, mas combinam-se originando signos complexos que podem ser usados para variados propósitos. Todas as formas de signos combinados geram mensagens com poder sugestivo de interpretação. A semiosfera é heterogênea e isto é funcional para a adaptação a uma enorme variedade de possibilidades de dar sentido aos dramas da vida humana. (Valsiner, 2014).

A maior parte das conversas diárias das pessoas trazem em si mensagens morais (seja de forma explícita ou implícita). Estas ocasiões funcionam como arenas de microsociação dos sistemas de significados culturais. Nestas arenas, os eventos microgenéticos promovem valores macrogenéticos que são inseridos no fluir da vida cotidiana (Valsiner, 2014).

Para Valsiner (2014), portanto, os seres humanos constroem tanto suas subjetividades quanto suas ilusões coletivas através de signos. Seres humanos, criam, usam e abandonam signos. Nos atos de comunicação, nós não somente atribuímos signos e fazemos negociações entre falante e ouvinte, mas também adicionamos valores carregados de afetividade ao objeto do qual tratamos na comunicação.

A generalização acontece todo momento em que usamos signos. Isto torna possível uma reflexão psicologicamente distanciada do mundo. Tal reflexão transcende o tempo irreversível, criando campos sígnicos que vão além das categorias generalizadas: campos de signos hipergeneralizados. Nossa contínua experiência do novo e das situações incertas que vivenciamos, facilita a criação de similaridades que constituem o primeiro passo na direção da distância psicológica. Exemplo disso é quando alguém diz: “Eu me sinto agora como se tivesse 5 anos de idade”. Neste caso, tal pessoa criou uma ponte entre passado e presente (realizou,

assim, um movimento horizontal no tempo irreversível), reposicionando uma experiência presente no passado e trazendo o passado para o presente. Este processo facilita o estabelecimento de signos-hipergeneralizados (Valsiner, 2014).

Assim, o autor considera que os processos de significações acontecem na direção da generalização e que nós precisamos de signos para romper com a concretude das realidades de nossas vidas, podendo retornar para elas de forma diferente. A ruptura dessa concretude nos direciona para a emergência de uma semiosfera que circunda nossos corpos no aqui e agora. Neste sentido, a Psicologia Cultural Semiótica considera modelos de comunicação que ultrapassam a informação dada (Valsiner, 2014).

A Psicologia Cultural de base semiótica considera que a mediação por signos é parte do sistema das funções psicológicas organizadas. Essas funções podem ser intrapessoais ou interpessoais. O primeiro caso refere-se ao funcionamento de processos intrapsicológicos de uma pessoa quanto ao envolvimento em sua experiência do mundo (sentir, pensar, planejar, etc), sendo possível a criação de um “alter ego” em seu próprio sistema intrapsicológico com a realização de diálogos extensos com este. O segundo caso ocorre quando diferentes pessoas estão envolvidas em práticas interpessoais (conversar, lutar, dentre outras) ou quando evitam determinadas experiências. Essas práticas discursivas são mais que mera troca de informações (Valsiner, 2012).

A mediação semiótica também é utilizada no âmbito das instituições sociais, quando estas tentam regular as funções psicológicas das pessoas, tanto inter quanto intrapessoais. De forma geral, as instituições estabelecem regras e criam expectativas de forma que a atividade e a interação situadas transformam os sistemas culturais pessoais. Objetivando seus propósitos particulares, as instituições sociais fazem pleno uso de armadilhas semióticas (Valsiner, 2012).

Os seres humanos são capazes de se distanciar de seus contextos de vida imediatos justamente pela sua habilidade e propensão a criar e utilizar recursos semióticos. Assim, uma

pessoa é, simultaneamente, ator imerso em um contexto determinado e agente reflexivo distanciado do cenário no qual está imerso. Com isso, se torna possível ultrapassar as demandas adaptativas do contexto presente, direcionando o desenvolvimento para uma crescente autonomia. O autor salienta que distanciamento psicológico sempre envolve o contexto, isto é, a pessoa não “desaparece” do contexto, mas sim cria uma distância, através da mediação semiótica. Esta reflexão, afetiva e cognitiva ao mesmo tempo, permite a consideração de contextos do passado, a imaginação de contextos futuros e a assunção da perspectiva de outras pessoas. O presente afeta o futuro através da construção pessoal semiótica (Valsiner, 2012).

Os seres humanos também constroem significados de maneiras flexíveis através de seus encontros com seus ambientes. Os lugares, as pessoas nos lugares e as pessoas por si mesmas estabelecem diferentes significados que dependem das configurações existentes. Os significados, assim, consolidam experiências de vida heterogêneas, criando vivências de continuidade no tempo irreversível (Valsiner, 2014).

Através dos signos, as pessoas podem abstrair, mudar, reorganizar suas experiências de variadas maneiras que acabam perdendo os elementos originais. Por meio das hierarquias semióticas, podem-se solucionar duas tarefas opostas: escapar do aqui-e-agora e também não escapar dele. Quando não escapamos, cria-se uma extensão do tempo e a imagem de permanência humana. Desta forma, podemos nos referir a nós mesmos como *selves* estáveis se movendo por cursos de vida únicos (Valsiner, 2014).

Para Valsiner (2014), todos os lugares que criamos são atos de construção de significações: os espaços privados (como nossas casas) e os públicos; espaços do presente (onde estamos agora) e também aqueles do passado (museus, cemitérios etc) e do futuro (escolas, universidades etc). Existem espaços que relacionam o passado com o futuro (como hospitais e campos de batalha) ou que estendem o presente (como bares, restaurantes, concertos musicais, teatros etc). Todos os lugares são construídos visando propósitos temporários locais. Seres

humanos estão sempre se movendo, isto é, passam por diversos locais que guiam seus processos de construção de significações (não são, assim, somente espaços que direcionam o que se espera das pessoas).

Compreende-se que o desenvolvimento é um sistema aberto no qual a novidade está sempre em processo de vir a ser. O modelo bidirecional de transferência de cultura é o que corresponde à natureza dos sistemas abertos. Diferentemente do modelo unidirecional, que considera a pessoa em desenvolvimento como um recipiente da transmissão cultural, isto é, como passiva em sua aceitação das mensagens culturais, o modelo bidirecional compreende o receptor da mensagem como um agente ativo que realiza uma síntese do que recebe, criando assim, uma nova forma internalizada de mensagem. Neste processo, algumas partes da mensagem são eliminadas e outras são acrescentadas. Deste modo, esse modelo parte da premissa de que todos os participantes estão transformando ativamente as mensagens que recebem, conduzindo em direção de múltiplas possibilidades de reconstrução de mensagens (Valsiner, 2012).

### **5.1.3 Cultura pessoal e cultura coletiva**

Através do uso de signos, portanto, o ser humano pode transcender o contexto presente, a partir de significados pessoais subjetivamente construídos. Isto é chamado pelo autor de cultura pessoal. Estes signos, orientados por metas, expressam-se através do esforço ativo de pessoas dentro de papéis sociais. A multiplicidade dessas mensagens comunicativas caracteriza a cultura coletiva. Deste modo, a cultura coletiva “constitui o “input” heterogêneo para a construção do Self por seres humanos individuais” (Valsiner, 2012, p. 55).

O processo dual de internalização/externalização garante as diferenças entre as culturas coletiva e pessoal, pois, considerando o modelo bidirecional de transferência de cultura, as

mensagens recebidas podem ser similares, mas a forma como cada pessoa irá transformar e reconstruí-las será necessariamente única (cultura pessoal). Assim, cada sujeito é único, ainda que sempre apoiado sobre as mesmas bases da cultura coletiva. A cultura pessoal é relativamente autônoma em relação à cultura coletiva (Valsiner, 2012).

A psique é culturalmente envolvida nas redes sociais. De forma geral, o foco tem se centrado nos nós centrais das redes sociais (geralmente constituídas por reis, presidentes, celebridades, etc) e não sobre uma periferia não nomeada. Porém, é precisamente nesta periferia que o desenvolvimento futuro de estruturas sociais se inicia. Tal periferia funciona como uma borda entre duas redes sociais, sendo que é justamente essa posição fronteira que permite a inovação (Valsiner, 2014).

Valsiner (2014) reflete sobre a imprecisão do termo “sociedade”. Este é utilizado tanto no senso comum quanto no meio científico com diferentes denotações. Ele identifica os seguintes sentidos usualmente atribuídos para o termo: 1) sociedade como aparato formalmente organizado (o Estado); 2) sociedade como associação de pessoas voluntárias, formalmente organizadas para atingir um objetivo; 3) sociedade como uma empresa ou grupo de pessoas voluntárias que organizam encontros informais (como festas) visando o prazer e contato recíproco e; 4) empresa ou associação formalmente organizada visando lucro. Segundo ele, o termo “sociedade”, de forma geral, possui uma função hiper-generalizada, que captura todo o fenômeno social em uma etiqueta homogênea. Conceitualmente, a noção de sociedade é uma abstração. Se tentarmos encontrá-la na prática, esta será efêmera, ainda que continue presente e poderosa. A sociedade não possui agência, mas existe através da ação dos seres humanos reais (Valsiner, 2014).

Nesse sentido, o autor considera que a construção da cultura pessoal tem lugar a partir das direções da cultura coletiva. Afirma que a prioridade na sua forma de compreender o desenvolvimento humano está na relação da pessoa com o social. Nesse sentido, a Psicologia

constitui-se como uma ciência da psique, sendo que esta emerge sendo guiada pelo social e se torna funcional em certos contextos. Importante ressaltar que os processos de internalização e externalização garantem a possibilidade da autonomia pessoal através do envolvimento pessoal do sujeito com o seu meio. Assim, o sintetizador final desta relação será sempre a subjetividade que é, primeiramente, acessível somente a si mesma (Valsiner, 2014).

Deste modo, compreende-se que a cultura coletiva está ancorada na pessoa, se estendendo desta para o espaço social entre pessoas. A cultura coletiva não é uma propriedade de unidades sociais nem uma projeção isomórfica da cultura pessoal no mundo social. Além disso, não se pode falar em uniformidade entre cultura coletiva e a noção de sociedade. A cultura coletiva envolve significados compartilhados, normas sociais e práticas da vida cotidiana, mas a ancoragem é sempre a pessoa. O significado compartilhado pelas pessoas é interpessoalmente ambíguo e precisa constantemente ser clarificado, pois, está sempre mudando. Na base dessa complexa negociação coletiva-cultural, pessoas vão construindo um sistema semiótico idiossincrático de símbolos, práticas e objetos pessoais. Tudo isso constitui sua cultura pessoal (Valsiner, 2014).

Cultura coletiva e cultura pessoal são duas noções gêmeas, quer dizer, ambas representam processos entre a pessoa e o mundo relacionados através de processos de internalização e externalização. Apesar disso, essas noções possuem suas especificidades e transformam construtivamente uma a outra. Valsiner (2014) ainda adiciona uma terceira camada, relacionada à criatividade na cultura coletiva: as representações sociais. Estas codificam o ambiente de forma que especificam direções para as condutas esperadas, assim como para os sentimentos que acompanham tais condutas. No processo de negociação entre várias formas de cultura coletiva, os participantes podem importar representações sociais de lugares distantes, períodos históricos e níveis de generalização. Estas formas negociadas de cultura coletiva alimentam a cultura pessoal dos participantes, que internalizam

construtivamente os novos significados e práticas difundidos na cultura coletiva (Valsiner, 2014).

A relação entre culturas pessoal e coletiva é essencial para o nosso entendimento da continuidade e descontinuidade na psique humana. Nossas mentes estão se autorregulando através de signos que regulam o trabalho de outros signos e, finalmente, das nossas condutas. Toda a negociação entre as duas culturas mencionadas resulta da intencionalidade básica da psique humana (Valsiner, 2014).

#### **5.1.4 O desenvolvimento humano orientado para o futuro**

Conforme mencionado, nós fazemos distinções e estas podem levar a tensões. Algumas destas podem ser consideradas pequenas tensões, como as dúvidas sobre qual vestido usar, o que irá comer, etc. Também existem as grandes tensões que podem capturar a pessoa ou uma estrutura social por séculos. Estas últimas podem ser transformadas em histórias míticas e serem transmitidas através das gerações de variadas formas verbais ou pictóricas (Valsiner, 2014).

O ponto central, para Valsiner (2014), é que as vidas humanas operam através da criação de opostos, acionando o crescimento de oposições de vários tipos e resolvendo-as de variadas maneiras. Oposições são partes de um mesmo inteiro, unidas em uma relação dinamicamente aberta a tensões entre elas que podem, sob certas circunstâncias, levar a novos inteiros.

Como já descrito, para Valsiner (2014), os seres humanos constroem suas subjetividades através de signos. Pessoas estão sempre criando, usando e abandonando signos. Não somente criam e usam novos significados para descrever o mundo no momento infinitesimalmente pequeno que chamamos de aqui-e-agora, mas também para se preparar para o que pode vir a acontecer. Não vivemos em um momento presente estático, mas em constante movimento do presente e para o próximo momento no tempo irreversível. Formalmente, em uma zona de

fronteira, cada signo enuncia duas coisas simultaneamente: algo sobre o que é aqui-e-agora na relação da pessoa com o mundo, o “**como é**”, e algo que pode vir a se apresentar nesta relação, isto é, possibilidades que podem vir a se tornar reais, o “**como se**”. Este processo é caracterizado por tensão e direcionalidade. Sem tensão, a pessoa não pode se mover (Josephs, Valsiner & Surgan, 1999).

No momento em que compreendemos o tempo irreversível nas nossas vidas, criamos a zona-limite entre o-que-já-existe e o-que-não-existe-ainda. Este último requer nossa imaginação sobre o que pode ser, juntamente com nossa construção pessoal do futuro imaginado, isto é, do-que-eu-quero-que-exista. É nesta articulação desses três “o que” que se encontra a capacidade de significação humana com a ajuda de signos. Este é o convite da Psicologia Cultural Semiótica (Valsiner, 2014).

Assim, o signo apresenta duas funções: 1) representa algo no aqui-e-agora; e 2) fornece direção para o futuro imediato. Com isto, o signo prepara a pessoa para novos encontros que possam acontecer no mundo, mas que não são garantidos que ocorram. O futuro nunca pode ser conhecido, mas somente estimado a partir de um quadro de possibilidades imaginadas. Neste sentido, a adaptação, orientada para o futuro, não pode ser completamente realizada. Somente soluções aproximadas são possíveis. O ser humano não pode evitar as incertezas da vida e, para lidar com esta tarefa insolúvel, precisará construir signos e hierarquizá-los. A emergência da semiose, por sua vez, abre novas possibilidades de adaptação (Josephs, Valsiner & Surgan, 1999).

Neste quadro teórico, portanto, considera-se que o desenvolvimento é um sistema aberto no qual a novidade está sempre em processo de vir a ser. Deste modo, um signo representa o que é no aqui-e-agora (e, portanto, organiza o momento presente) e, ao mesmo tempo, cria um campo aberto do que poderia ser no futuro (Abbey, 2012; Surgan et al, 2018). Tal relação pode ser ilustrada como na figura abaixo:

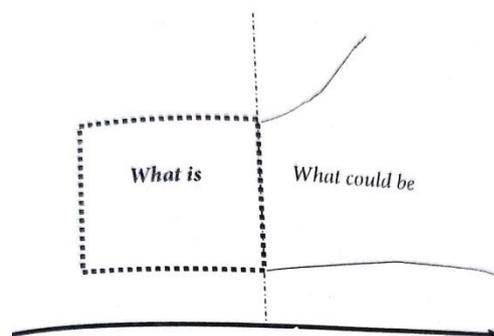


Figura 2: A abertura do signo para possíveis significados futuros (Abbey, 2012; Surgan et al, 2018).

Um exemplo fornecido por Abbey (2012) é quando uma pessoa ouve um som à distância e considera que é uma sirene. Ao mesmo tempo em que utiliza um signo para ordenar sua experiência presente (sirene), aspecto representacional do signo, esta pessoa também cria o que poderia se tratar este signo: “a ajuda está chegando” ou “perigo à vista” (aspecto de apresentação do signo). Os significados podem ser múltiplos, mas sempre haverá aqueles relacionados a auxiliar a pessoa a se pré-adaptar ao próximo momento.

Quando seres humanos constroem significados, à medida em que se relacionam com o mundo, campos semióticos opostos são criados automaticamente a cada momento. Um signo criado imediatamente cria seu oposto – um contra-signo – e novos significados emergem da união entre estes opostos. Neste sentido, a oposição é basilar para o desenvolvimento. Esta relação entre presente e futuro pode ser descrita em termos de campos semióticos A/não-A (Josephs, Valsiner & Surgan, 1999).

Cada menção a A (o que algo é naquele momento imediato) refere-se simultaneamente a um campo oposto, não-A (o que algo pode vir a ser no futuro). Assim, o campo não-A é composto por todas as possibilidades de transformação de A, isto é, tudo o que A não é no presente, mas pode vir a ser no futuro (Josephs, Valsiner & Surgan, 1999).



Figura 3: Os campos semióticos A e não-A (Josephs, Valsiner & Surgan, 1999).

A e não-A não são exclusivamente separados, mas um existe porque o outro existe. Se um deixasse de existir, o outro também deixaria. O campo não-A é vago e confuso porque uma pessoa nunca tem certeza sobre o que vai acontecer em seguida. Ambos são considerados campo semióticos e não entidades. O campo A é composto por todas as versões similares de A (a', a'', a''' e assim por diante). Esta similaridade pode ser de três tipos: 1) baseada na classificação taxonômica – o campo A inclui os sinônimos (exemplo: inclui o signo “carro” porque é similar a “automóvel”); 2) baseada nas relações funcionais – campo A inclui os signos que mantêm uma relação funcional com ele (exemplo: “cavalo” e “cavaleiro”) e; 3) baseada no uso de qualificadores – campo A inclui variações qualitativas do signo (exemplo: uma pessoa que considera alguém “mesquinha”, pode incluir variações como “muito mesquinha”, “não tão mesquinha” e assim por diante). Já o campo não-A é caracterizado por indeterminação externa, isto é, emerge gradualmente junto com o campo A e inclui todas as versões de signos que não possuem similaridades com o campo A (Josephs, Valsiner & Surgan, 1999).

Como pode ser visto através da relação entre A e não-A, para esta perspectiva teórica, nossos processos mentais não podem ser descritos em termos unipolares, mas somente em termos dialógicos. O campo A emerge no primeiro plano, mas em relação com um fundo, que é o campo não-A. Através deste sistema dual é que a transformação de significados acontece. O campo não-A é criado em paralelo com o campo A e é caracterizado por ser um campo ainda-não-diferenciado, isto é, um campo potencial de construção de significados. Assim, o campo

não-A está relacionado ao presente e ao futuro e a relação “**como é**”/”**como se**” pode ser elaborada em termos da dualidade A/não-A (Josephs, Valsiner & Surgan, 1999).

A transformação de significados pode ocorrer de duas formas: 1) através do crescimento, isto é, quando o campo A se diferencia. Neste caso, o signo **a**’ ganha significado e coloca o signo **não-a**’ no fundo e 2) através de elaboração construtiva, quando o campo não-A se diferencia, tornando possível a mudança de A. Neste caso, uma nova estrutura emerge desta relação, o campo B. Assim, tanto a mudança quanto a permanência podem advir como resultado do processo de oposição entre A e não-A (Josephs, Valsiner & Surgan, 1999).

Alguns significados criados podem ser mantidos em relações de harmonia ou de rivalidade. Significados contraditórios podem se manter fechados em si mesmos sem criar nenhum tipo de tensão. Estes processos são catalisados por dispositivos semióticos reguladores que podem ativar a transformação ou bloqueá-la. Um exemplo disto é quando uma pessoa evita se engajar no processo de construção de significado, dizendo “*eu não quero pensar sobre isso*” (Josephs, Valsiner & Surgan, 1999).

A forma de um signo relacionado com a consideração de que a existência humana é orientada para o futuro e que continuamente estabelece signos abstratos que funcionam como guias para a construção de um futuro possível, são os signos promotores. Estes são profundamente internalizados e agem como orientadores pessoais baseados em valores. Cada significado existe em uma janela temporal que nós chamamos presente e funciona como um dispositivo de mediação semiótica que se estende do passado para um futuro possível. Neste sentido, os signos promotores possuem uma função de previsão: eles estabelecem significados possíveis para futuras experiências. Um signo se torna um signo promotor quando se direciona para futuras ações e quando é internalizado na forma de sentimentos. A continuidade do Self em desenvolvimento, assim, é constituída pelo produto da externalização de signos internalizados que começam a agir como promotores (Valsiner, 2012).

De forma resumida, cada posição oposta (A e não-A) opera em relação dinâmica uma com a outra, provendo os caminhos para o movimento. Assim, a posição inicial A (tese) evoca o campo não-A. Este campo, então, cria uma contraposição (antítese). O campo não-A alimenta A em um ciclo de sequências repetitivas. Quando tensões não-harmoniosas emergem, o sistema pode se mover em uma nova forma estrutural. Essa tensão desarmoniosa pode gerar um salto qualitativo: a síntese dialética (Valsiner, 2014).

Deste modo, a dualidade entre os opostos em qualquer complexo de significado é condição para qualquer processo de transformação e emergência da novidade. Todos os seres humanos estão imersos neste processo e, conseqüentemente, torna-se possível a análise de narrativas consideradas como construções de significados no tempo irreversível, objetivando não entendê-las, mas sim explicar processos psicológicos de construção de significados (Josephs, Valsiner & Surgan, 1999). Neste sentido, a construção semiótica do Self se desenrola através das alternativas elaboradas na relação A/não-A e pela incerteza do futuro (Valsiner, 2014).

## **5.2 A integridade da tensão: caminhos para o desenvolvimento psicológico**

Partindo da discussão supracitada, Tateo (2018) reflete sobre a construção de significados durante situações dilemáticas. Segundo o autor, um dilema se constitui em uma condição que pode ser descrita em termos de um campo composto por diferentes possibilidades de cursos de ação (ou de não-ação) que evocam imediatamente sua contraparte. Este campo é multidimensional, incluindo uma dimensão afetiva, uma dimensão ética e uma dimensão cognitiva. Do mesmo modo, estas dimensões evocam suas contrapartes. Uma situação dilemática não é caracterizada por clareza, definição de partes mutuamente excludente, lógica binária e direcionalidade, mas se constitui por uma imprecisão, pela presença simultânea das

dimensões afetiva, ética e cognitiva, por uma definição mútua sobre cursos alternativos de ação e pela persistência através do tempo.

No campo de uma situação dilemática, o valor não está atrelado à uma escolha isolada, em termos de ganhos ou perdas, mas, ao invés, define-se pelo sistema de relações entre os elementos do campo. Assim, um elemento do campo adquire valor na relação com aquilo que não tem valor, mas pode vir a ter (Tateo, 2018).

Essas situações dilemáticas podem ser chamadas de ambivalência. Tateo (2018) afirma que é preciso atenção na utilização deste termo, pois, o modelo normativo de ser humano na Psicologia, de forma geral, tende a valorizar a racionalidade quando comparada a outras dimensões. Neste quadro, o campo oposto à racionalidade tende a ser composto por emoções, irracionalidade e ambivalência. Criticando este modo de compreensão do fenômeno, o autor aponta que tal modelo se direciona para uma ideia de racionalidade em si mesma, separada da pessoa real. A consequência disto é que quando tal modelo abstrato é imposto para pessoas ou grupos, tende a ser naturalizado, gerando a ideia de que a natureza humana limitada é sempre direcionada para a busca da perfeição, sendo essa associada com a ideia de racionalidade. Com isto, afirma que não se pode esquecer que os modelos abstratos de explicação são ferramentas epistemológicas que descrevem um determinado processo e uma perspectiva teórica diferente irá descrever este mesmo processo de outra forma.

Tateo (2018), a partir da perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica, defende que um modelo que visa compreender o fenômeno psicológico humano, deve considerar as situações dilemáticas e a ambivalência como características inerentes à natureza humana, em vez de entendê-las como patologias. A oposição entre racionalidade e irracionalidade deve ser superada para que seja possível a compreensão da complexa e multifacetada experiência humana.

Quando colocada em situações dilemáticas, a pessoa tende a perceber o que vive como sendo um problema sem solução. Porém, nenhum dos polos de um dilema (exemplo, independência x dependência ou liberdade x prisão) constituem um estado separado em si mesmo. A independência não pode se realizar ou ser adequadamente definida sem a dependência. Seres humanos vivem em ambos os polos do dilema e faz parte da natureza da ambivalência querer ambos os lados, sem pode satisfazer-se completamente com um ou outro (Smelser, 1998 citado por Tateo, 2018).

Nesta perspectiva teórica, ambivalência é compreendida como uma condição existencial de tensão gerada pela natureza ambígua da experiência humana. Em toda forma de organização social (família, escola, grupos de pares, partidos políticos, etc.) na qual o indivíduo se desenvolve, ele ou ela irá encontrar complexos campos dilemáticos, compostos por valores contrastantes que geram tensão e ambivalência. Na educação formal, por exemplo, o estudante pode encontrar facilmente mensagens ambivalentes como “seja independente” e “obedeça seu professor”. Estas mensagens ambivalentes não são patológicas formas de falta de comunicação, mas constituem exemplos ordinários de como a ambivalência constitui a experiência (Tateo, 2018).

O modelo homeostático da natureza humana considera que o Self é um sistema em equilíbrio quando não sofre perturbações vindas do exterior. Neste último caso, será necessário o restabelecimento do equilíbrio em níveis mais elevados de organização sistêmica. Porém, a ambivalência conceitualizada como algo que perturba o equilíbrio do sistema não a considera realmente como incluída no Self e persistindo ao longo do tempo. A ambivalência pode ser compreendida como um sistema organizativo no qual as alternativas e suas oposições são criadas ao mesmo tempo. Na relação com o outro, as regras e a violação das regras são criadas simultaneamente. Deste modo, em uma única circunstância, o sistema cria sua condição de funcionamento e as possibilidades incertas e ambíguas que pode suportar (Tateo, 2018).

Em uma condição considerada “normal”, a ambivalência é, portanto, parte do sistema, uma vez que é baseada na codeterminação do significado e da contraparte deste. Cada alternativa criada imediatamente evoca a alternativa oposta no campo dilemático. Assim, a tensão existente no campo dilemático é uma condição inerente à experiência humana ao invés de uma manifestação patológica. Nos modelos baseados na noção de equilíbrio, a tensão pode ser conceitualizada como uma força que pressiona o sistema para a adaptação criando, portanto, somente duas respostas possíveis para restabelecimento da ordem: adaptação ou ruptura. Esta forma de entender a ambivalência baseia-se em um modelo causal. Na perspectiva teórica adotada neste estudo, ao assumir que a ambivalência e a incerteza são condições existenciais inerentes ao Self, pode-se entender tal processo a partir de um processo catalítico ao invés de causal (figura 3) (Tateo, 2018).

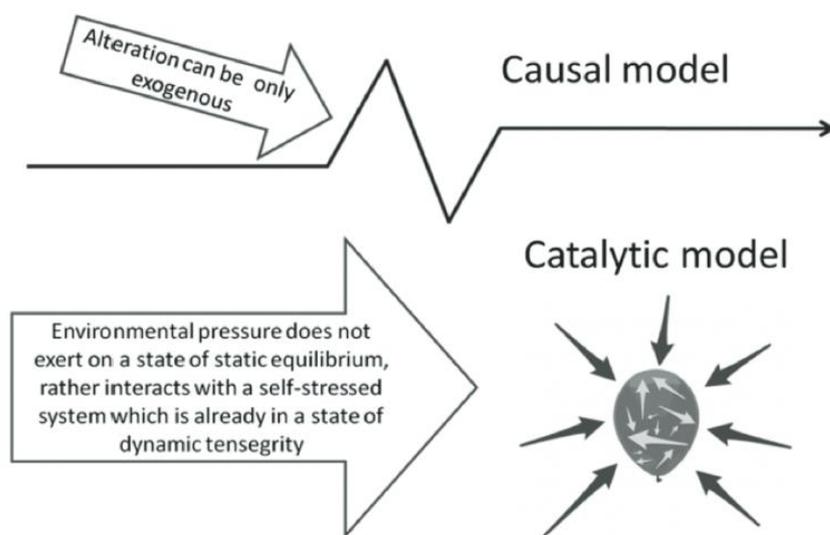


Figura 4: Modelo Causal versus Modelo Catalítico (Tateo, 2018)

A tensão como um elemento constitutivo de um sistema pode ser nomeada como tensegridade (*tensegrity*, no original). A ideia é que a tensão não é patológica, mas sim constitutiva da identidade, estabilidade e integridade do sistema. Todos os sistemas, naturais ou artificiais, são compostos por subpartes que se relacionam através de relações hierárquicas em contínua tensão. A noção de tensegridade pode ser útil para compreender a natureza dilemática da experiência, na qual o processo de construção de significados não é reduzido à alternativas

opostas, mas relaciona-se com a construção de campos dilemáticos em que diferentes elementos coexistem e coexistem mesmo quando uma escolha específica é feita (ou evitada) e uma ação específica é realizada (ou inibida). A representação diádica da ambivalência, em termos simples de opostos, evoca uma resolução da tensão e acaba se constituindo em uma supersimplificação do fenômeno (Tateo, 2018).

O modelo da tensegridade implica que a tensão nunca é resolvida pelo fato de que ela mantém a estrutura organizativa do sistema. Uma escolha feita pela pessoa a direciona mais para a próxima tensão do que para satisfazer sua necessidade de fechamento. Claro que uma tensão muito extrema poderá gerar níveis elevados de ambivalência, de maneira que seja insuportável para o sistema e leve à sua ruptura. Porém, de forma geral, a tensegridade auxilia na manutenção do sistema, com o ambiente provendo elementos que auxiliam a pessoa a guiar-se pela ambivalência a partir de certos parâmetros. Pode-se considerar que sem restrições, não haveria dilemas (Tateo, 2018; 2015).

Em termos gerais, processos psicológicos são caracterizados por uma ambivalência inerente em níveis cognitivos, afetivos e éticos. A relação entre indivíduo e cultura é guiada por instituições específicas (como família e escola) que irão gerar situações dilemáticas, nas quais a pessoa terá um conjunto de ambivalências para negociar e construir significados, enquanto desenvolve seu Self no interior de sua cultura pessoal. O conjunto destas sugestões e orientações ambivalentes recebidas, por exemplo, de contextos educacionais, formam o quadro cultural no qual a pessoa segue elaborando sua trajetória pessoal. É esperado das pessoas que mantenham a construção única e pessoal de seu Self mas, a partir de certos limites colocados pelo ambiente. Tal situação foi esquematizada pelo autor e apresentada na imagem abaixo (figura 4) (Tateo, 2018).

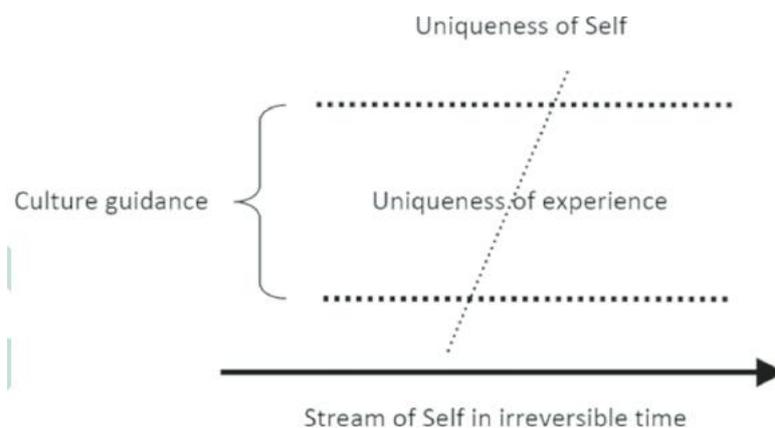


Figura 5: Ambivalência e tensão em desenvolvimento (Tateo, 2018)

O processo de desenvolvimento do Self junto com as expectativas contraditórias da cultura é uma das mais relevantes tarefas desenvolvimentais relacionadas com a ambivalência. Um exemplo fornecido pelo autor é a criança que se depara com o dilema “se comporte como adulto <> não se comporte como um adulto”. Aqui, a pessoa não está confrontada somente com uma simples oposição entre “infância x maturidade”, mas sim como um campo dilemático complexo no qual os elementos adquirem sentido quando se relacionam um com o outro. Isto requer uma contínua negociação de significados em que o desejável e o aceitável, o familiar e o novo são relacionados de forma ambivalente e, sob condições catalíticas, um adulto pode voltar e se comportar como uma criança ou vice-versa (Tateo, 2018). O contexto cultural representa muito mais uma fonte de ambivalência do que de consistência. De forma resumida, a experiência humana é marcada pela cultura através de ambivalências. A cultura restringe parcialmente a experiência ao mesmo tempo que está sempre aberta para novas elaborações. Sem estas restrições, não haveriam dilemas (Tateo, 2015).

Mais do que uma sequência de estados de equilíbrio e crises, o desenvolvimento pode ser entendido como um processo dinâmico de tensegridade existente entre a pessoa orientada para o futuro e seu ambiente. A ambivalência é parte da experiência da vida, já que esta é marcada por dilemas insolúveis. Antinomias, ambivalências e idiossincrasias coexistem no curso de vida representando tanto o desconforto quanto os recursos que temos enquanto seres

humanos que persistem para transcender nossa condição atual (Tateo, 2018). Sobre estes recursos, é que se voltará o próximo item.

### **5.3 Recursos Simbólicos e Recursos Sociais: possibilidades para lidar com a ambivalência**

A noção de recursos simbólicos refere-se a elementos culturais (isto é, criados por pessoas e carregados de significado) que se tornam recursos nos processos de existir usado por pessoas para agir no mundo ou com outras pessoas ou consigo próprias. Assim, nessa perspectiva, busca-se examinar os elementos culturais que as pessoas usam para atingir resultados específicos. O “recurso” tanto é parte do processo quanto é usado com uma intenção - é um recurso para alguma coisa. Recursos podem ser ferramentas usadas para agir sobre o mundo físico ou signos usados para atuar na própria mente ou nas dos outros. Qualquer recurso implica em ação mediada, mesmo que não tenha sido conscientemente usado ou tenha sido usado reflexivamente com intenção. Se a noção de “recurso cultural” pode ser usada para todos os tipos de recursos, a ideia de “recurso simbólico” ou “recurso semiótico” está limitada à ferramentas usadas para dar significado às próprias ações e às dos outros (Zittoun e Gillespie, 2013).

O conceito de recursos simbólicos tem sido usado para explorar como pessoas lidam com rupturas e se adaptam a novas situações. Um exemplo é o estudo de como os membros de grupos minoritários lutam por seus direitos ou reconhecimento. Tais estudos sugerem que os recursos simbólicos podem oferecer suporte para a produção de significado, o aprendizado e a constituição de identidades dinâmicas. Cabe ressaltar que diferentes culturas irão variar em termos dos recursos simbólicos que utilizam, para quem e com quais propósitos (Zittoun e Gillespie, 2013).

A noção de recursos simbólicos refere-se ao exame de como as pessoas usam artefatos fictícios (exemplo: livros, filmes, músicas etc) para lidar com tarefas desenvolvimentais (nomear uma criança, mudar de casa, iniciar uma vida profissional etc). Esses artefatos fictícios guiam processos imaginativos e, então, criam uma zona de desenvolvimento proximal específica (Vigoyski, 1986 citado por Zittoun e Gillespie, 2013). Assim, capacitam os indivíduos a conectar experiências concretas e emocionais com ideias abstratas. Oferecem um link entre passado e futuro, fornecendo suporte para explorações alternativas. Deve-se olhar para além do uso imediato, considerando o potencial de criação e também de destruição dos recursos simbólicos. Devido ao caráter pessoal das utilizações dos elementos culturais, a maior parte dos estudos que consideram o uso dos recursos simbólicos se caracterizam como estudos de caso (Zittoun e Gillespie, 2013).

Esses recursos se constituem como estratégias para lidar com processos de ruptura e transição. Pessoas não confrontam rupturas em suas vidas sem utilizar recursos que as auxiliem passar por elas. Podem mobilizar também recursos sociais, isto é, outras pessoas que possuem experiência com situações específicas ou mesmo acessar conhecimentos sociais sobre como agir em certas circunstâncias. Também podem mobilizar conhecimentos formais, práticos e técnicos, chamados de recursos cognitivos, para enfrentar essas transições e rupturas (Zittoun, 2007).

As rupturas, isto é, modificações do que era tomado como certo na vida de uma pessoa engendram as transições. As transições designam processos de ajustamento para novas circunstâncias de vida. As rupturas podem resultar de importantes mudanças no contexto cultural (como guerras, novas tecnologias que mudam vidas etc) ou de uma mudança direta na esfera da experiência de uma pessoa. Podem decorrer ainda de mudanças em relacionamentos ou nas interações da pessoa com outras ou mesmo com objetos (como um filho que sai de casa ou um computador que não funciona). Outra possibilidade é quando as rupturas estão

relacionadas com as próprias pessoas, como envelhecer, mudanças no corpo, mudanças nas ideias, nos sentimentos ou nos valores do próprio sujeito. Em qualquer caso, as rupturas são psicologicamente relevantes, pois, são experienciadas como rupturas por uma pessoa. As incertezas provocadas por uma vivência podem ser paralisantes ou estimulantes, porém, de qualquer modo, irá promover um entendimento e pode propiciar novas possibilidades e/ou a elaboração de novas condutas. Esses processos, que não podem ser reduzidos somente como incertezas, são chamados de processos de transição (Zittoun, 2007).

De forma dinâmica, as transições durante a vida abrangem três processos interdependentes: 1) transições envolvem processos de reposicionamento ou relocação da pessoa em seu campo cultural e simbólico, o que gera novas metas, orientações, possibilidades, limitações para ação e perdas. Assim, reposicionamentos implicam em transformação de identidades; 2) esta relocação das pessoas pode gerar necessidades sociais e cognitivas de novas formas de conhecimento e habilidades e; 3) através dessas relocações, o sujeito encontra novas pessoas e realiza novos aprendizados, com isso, engaja-se num processo de dar significado, quer dizer, de conferir um sentido ao que lhe acontece (Zittoun, 2007).

Esses três processos supracitados, envolvidos com as transições, podem ser relacionados aos possíveis recursos utilizados pelas pessoas para enfrentar as rupturas que vivenciam. Recursos sociais comumente suportam reposicionamentos de processos identitários e recursos cognitivos facilitam o aprendizado de novos conhecimentos e habilidades. Já o processo de construção de significado se relaciona com um distanciamento do aqui-e-agora, pois, é precisamente este distanciamento que permite a mediação semiótica. As pessoas podem satisfazer suas necessidades de construção de significado através de suas interações com outros e também com objetos simbólicos (como livros, filmes, imagens, vídeos etc) que capturam suas ideias, crenças e significados, como no caso de muitos jovens adultos (Zittoun, 2007).

## **6 Produzindo narrativas: o percurso metodológico**

### **6.1 Desenho do estudo**

Realizou-se uma pesquisa qualitativa por se entender que essa modalidade de investigação melhor contemplará a natureza do fenômeno estudado, isto é, melhor se adequa para o estudo da experiência psicológica dos participantes (através de narrativas). Além disso, em consonância com o referencial teórico da pesquisa, trata-se de uma investigação idiográfica, uma vez que considera que o processo compreensivo psicológico deve partir da singularidade de cada história narrada e dos processos semióticos envolvidos (Valsiner & Salvatore, 2012). Cabe ressaltar que as análises realizadas contribuirão para a elaboração de proposições a partir da evidência de casos individuais. Espera-se que este conhecimento produzido possa ser relacionado a casos individuais novos e sempre únicos.

A estratégia metodológica adotada foi o estudo de caso. Compreende-se que esta modalidade permite a análise em profundidade de um fenômeno, sendo um recurso que possibilita não somente a execução de pesquisas científicas, mas também o desenvolvimento de práticas, especialmente no âmbito da Psicologia. Mais especificamente, trabalhou-se com o estudo de caso múltiplo, isto é, a análise de mais de um caso, visando uma melhor compreensão do objeto estudado (Peres & Santos, 2005). O pesquisador que utiliza esta estratégia de pesquisa não procura casos representativos de uma população para generalizar os resultados, mas sim busca, a partir de um conjunto particular de resultados, gerar proposições que possam ser aplicáveis a outros contextos (Yin, 1984). Na perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica, o que pode ser generalizado são os processos e não os conteúdos dos casos estudados, pois, estes correspondem a vivências singulares (Valsiner, 2012).

Além disso, é extremamente importante ter essa perspectiva biográfica, singular quando se estuda sobre racismo, pois, a experiência do racismo não é um ato momentâneo ou pontual,

mas sim uma experiência contínua, que atravessa a biografia de alguém, uma experiência que envolve uma memória histórica de opressão racial, escravização e colonização. Abstrair a experiência subjetiva para terminologias universais pode facilmente se tornar uma forma de silenciamento das pessoas negras, quando estamos tratando de racismo. Isto não produz subjetividade, isto é, não coloca o negro na posição de sujeito, mas somente reproduz a forma dominante de produção de conhecimento. Assim, atentar para a subjetividade é uma importante dimensão quando se trabalha com discursos marginalizados, pois, promove conhecimento decolonial (Kilomba, 2016).

## **6.2 Contexto da pesquisa**

### **6.2.1. Universidade do Estado da Bahia**

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mantida pelo Governo do Estado da Bahia, foi criada em 1983 e, atualmente, possui 29 departamentos distribuídos em 24 *campi* pelo território baiano. Em seu surgimento, a UNEB se constituiu a partir da integração de diversas faculdades que funcionavam em diferentes municípios baianos. O final dos anos 1960 foi marcado pelo surgimento e formação do sistema estadual de educação superior na Bahia. Neste momento, no governo Luís Viana Filho, começaram a ser instituídas as faculdades de formação de professores para atender as demandas do sistema de ensino. O Estado da Bahia, então, criou faculdades que possibilitaram a formação de profissionais para o ensino, cooperando ao mesmo tempo, com o desenvolvimento socioeconômico e cultural local. Em 1980, diante do expressivo número de faculdades distribuídas regionalmente no interior e com sede em Salvador, foi criada a Superintendência de Ensino Superior - SESEB, que unificava todas estas faculdades. Em 1983, a SESEB deixa de existir, dando lugar à Universidade do Estado da Bahia, a UNEB, constituída, portanto, em um formato de multicampia. Em 1986,

A UNEB é oficialmente autorizada a funcionar como instituição educacional de 3º grau (Miranda, 2014).

Por ser uma instituição estadual, a UNEB é uma autarquia que responde administrativamente à Secretaria de Educação do Estado da Bahia e academicamente responde ao Conselho Estadual de Educação. Atualmente, está presente na quase totalidade dos 417 municípios existentes no Estado da Bahia através de parcerias com organizações públicas e privadas, considerando que esta abrangência de sua estrutura se relaciona com a missão social da instituição de possibilitar a democratização do conhecimento. Objetivando atingir o ideal de socialização da produção de conhecimento e da formação do cidadão, bem como fornecer soluções para problemas sociais, regionais e locais, a UNEB foi ampliando seus *campi*, de forma a abranger diversas regiões no território baiano. Tal expansão, entretanto, se deu de forma pouco planejada, sem uma análise adequada de espaço físico disponível para instalações de um *campus* acadêmico e/ou verificação da adequação de recursos humanos, em alguns casos. O maior campus é aquele localizado em Salvador que conta com quatro departamentos (Leal et al, 2013; UNEB, 2016).

Embora ainda predomine a oferta de cursos de licenciatura, a instituição oferece cerca de 150 opções de cursos com habilitações nas modalidades presencial e à distância, nos níveis de graduação e pós-graduação. Mudanças na estrutura da gestão, possibilitaram a criação de novas Pró-Reitorias, o que indica um esforço no sentido da transformação. Dentre estas, destacamos a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF), que oferece bolsas-auxílio específicas para alunos cotistas que estejam pesquisando sobre tema relacionado à questão racial, além de outras ações, e a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES), que oferta através de um Programa de Bolsas-Auxílio, bolsa aos estudantes cotistas em situação de vulnerabilidade (Leal et al, 2013; UNEB, 2016). Esta última também conta com uma Equipe Multidisciplinar de Atenção ao Estudante, formada por psicólogos, assistentes sociais e

pedagoga, ainda que com número insuficiente de profissionais para atender a demanda de todo o estado.

A UNEB foi a primeira universidade no Estado da Bahia a usar um sistema de reserva de vagas para candidatos negros. A Implementação das cotas utilizando o critério racial ocorreu a partir da seleção de 2002, incluindo a seguir os critérios sociais. Naquele momento, o edital da UNEB foi alvo de investidas judiciais. Atualmente, a UNEB já formou, até 2018, 14 mil afrodescendentes. Este número que compreende 10 anos é maior que toda a história da instituição (Santos & Benevides, 2018).

O processo seletivo da UNEB reserva 40% das vagas para candidatos negros que tenham cursado todo o Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano) ou equivalente e todo o Ensino Médio, única e exclusivamente em escola pública. Também é critério ter renda bruta familiar mensal inferior ou igual a quatro salários mínimos e ser negro (preto ou pardo), se declarando como tal. Do total, 10% das vagas são reservadas para candidatos indígenas. Esse percentual é distribuído igualmente para todos os cursos (Santos & Benevides, 2018).

### **6.2.2. Universidade Federal da Bahia**

A Universidade da Bahia foi criada sob a liderança do médico e professor Edgard Rego dos Santos em 1946 em um contexto de renovação do país, após a derrota do nazi-fascismo e com o crescimento dos movimentos de libertação nacional frente ao colonialismo. Deste modo, foi criada em um momento histórico no qual a nova geração buscava o conhecimento e a educação como vias de transformação da sociedade. A Universidade da Bahia foi oficialmente instalada em 2 de julho de 1946 no Terreiro de Jesus, antiga Faculdade de Medicina (tendo esta sido criada em 1808). Em 1965, esta instituição adotou o nome Universidade Federal da Bahia, se constituindo a partir de múltiplas perspectivas e proposições feitas por diversos protagonistas. Sua infraestrutura abarca 31 unidades universitárias, três Hospitais

Universitários, três Museus, uma Creche, três Fazendas Experimentais, quatro Residências Universitárias, dois Restaurantes Universitários e um Centro de Esportes. Salienta-se que estes dados são de 2016, portanto, podem já ter sido alterados (SUPAD/UFBA, 2017).

A História da UFBA confunde-se com os caminhos do ensino superior da pesquisa científica na Bahia há 71 anos. Foi a única instituição federal até meados da primeira década dos anos 2000, exercendo papel central no desenvolvimento do Estado. Desde sua criação e até 2015, formou 104.157 graduados, 11.747 mestres e 2.955 doutores. Desde a década de 1980, passou a compartilhar com o sistema de universidade públicas estaduais a formação de recursos humanos e de produção científica. A UFBA possui atualmente o mais diversificado leque de cursos de graduação nas modalidades presencial e à distância (totalizando 104 cursos até 2016), o sistema de pesquisa mais estruturado no Estado em termos de conhecimento e tecnologias gerados (totalizando 2.450 bolsas de pesquisa até 2016) e o mais amplo sistema de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (totalizando 132 cursos de Mestrado Acadêmico / Profissional e Doutorado até 2016). É importante ressaltar que o número de bolsas informado em 2016 já indicava restrições orçamentárias que a UFBA vem passando nos últimos anos, em virtude de novos direcionamentos políticos, diminuindo o número de alunos com apoio para inserção em projetos de pesquisa (SUPAD/UFBA, 2017).

A estrutura da UFBA organiza-se em níveis hierárquicos, compostos pela Reitoria, Pró-Reitoria, Coordenação e Núcleos (SUPAD, 2017). Aqui destacamos a criação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE), em 2006, que objetiva garantir a permanência de estudantes de graduação em situação de risco social além de promover o enfrentamento à manutenção das desigualdades sociais e de grupos historicamente excluídos do espaço universitário: mulheres, negros(as), indígenas, comunidade LGBT, pessoas com necessidades especiais, ciganos(as), dentre outros. Para isto, esta Pró-Reitoria disponibiliza programas de moradia, alimentação, creche, auxílio-transporte, auxílio-creche, bolsas de apoio

a pessoas com necessidades especiais, atendimento interdisciplinar de atenção à saúde, acompanhamento e orientação pedagógicos, núcleo de apoio à pessoa com necessidades especiais, Programa Permanecer (bolsas acadêmicas à estudantes em situação de vulnerabilidade), Projeto Conviver (produz e publica livros de autoria de estudantes), apoio a atividades de lazer e esporte, realização de eventos e outras ações e projetos (PROAE/UFBA, 2020).

Guimarães *et al* (2011) afirmam que a UFBA tem buscado desde julho de 2004 ampliar o seu quadro discente, considerando não apenas o critério de mérito acadêmico, mas também critérios de justiça social e racial, objetivando incluir discentes que possuem uma condição social desvantajosa. Segundo os autores mencionados, as razões que levaram a UFBA a adotar o sistema de cotas foram a pressão dos movimentos negros e uma opinião pública favorável (naquele momento) à maior abertura das universidades públicas para as camadas historicamente excluídas.

Atualmente, como forma única de ingresso, a UFBA adota o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que seleciona estudantes com base nas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e reserva 50% de suas vagas para estudantes provenientes de escola pública de segundo grau, que possuam renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, sendo estas preenchidas por candidatos que se autodeclarem pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, considerando a proporção destes grupos no Estado da Bahia (UFBA, 2018).

### **6.3 Participantes, instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

Ao todo, durante o processo de coleta de dados, foram entrevistados 10 estudantes. Porém, para a finalização deste estudo, optou-se por se trabalhar com os três casos. Estes casos

ofereceram uma rica e variada gama de informações sobre as experiências dos estudantes e, concordando com Kilomba (2016) sobre a busca de se evitar material repetitivo, optei por analisar os casos aqui selecionados por terem revelado vastas reflexões sobre o desenvolvimento psicológico de estudantes negros diante de suas experiências universitárias. Ressalta-se, porém, que os outros sete casos contribuíram para a realização deste trabalho ao propiciar reflexões relevantes que ajudaram as análises e considerações aqui presentes.

As participantes deste estudo, assim, são três estudantes de graduação com idades entre 22 e 34 anos, todas do sexo feminino, todas autodeclaradas negras e cotistas. Não foi um critério desta pesquisa serem todas as participantes do sexo feminino ou cotistas. Isso foi decorrente unicamente da disponibilidade das pessoas e da acessibilidade durante a coleta e produção de dados nos contextos escolhidos. As estudantes foram encontradas através de chamada para participação voluntária na pesquisa, divulgada nas redes sociais (Facebook, Instagram e Whatsapp). Algumas das pessoas interessadas também ampliaram contato para outras indicações.

O procedimento de coleta de dados estruturou-se em dois encontros presenciais, de caráter individual. No primeiro encontro, após apresentação da pesquisadora e dos objetivos do estudo, foi apresentado às participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), tendo sido dado tempo para que o lessem e, caso houvesse concordância, o assinassem. Após isso, foi aplicado uma ficha de dados sociodemográficos (APÊNDICE A) para preenchimento pela própria participante. Esta ficha objetivou a coleta de informações básicas sobre a estudante. Posteriormente, foi solicitado à cada participante que realizasse uma colagem representando sua trajetória universitária. Essa colagem visava somente possibilitar a construção de uma espécie de mapa da sua trajetória estudantil, conforme sua percepção, que poderia ajudar-lhe na estruturação de uma narrativa sobre esta. Salienta-se que essa colagem também permitiu à cada participante expressar sua trajetória através de outra linguagem e, com

isto, contribuiu para a constituição de um ambiente mais acolhedor, ao não precisar falar imediatamente sobre a questão em foco. Após a colagem, foi explicado às participantes sobre a entrevista narrativa e, então, a questão disparadora foi colocada. Deste modo, a colagem não foi utilizada para fins de análise neste estudo, mas tão somente para auxiliar cada participante a construir sua respectiva trajetória na universidade, uma vez que, o tipo de entrevista adotado na pesquisa demandaria uma narrativa com início, meio e fim e sem interrupções por parte da pesquisadora. As participantes que fizeram a colagem a utilizaram como elemento mnemônico durante suas narrativas.

Segundo Jovchelovitch & Bauer (2003), as experiências humanas podem ser expressas como narrativas. Através da narrativa, as pessoas não somente lembram o que aconteceu, mas organizam suas experiências ao colocá-las numa sequência e fornecem explicações para o que foi vivenciado. O ato de contar histórias relaciona-se com estados intencionais que aliviam acontecimentos difíceis. Grupos sociais específicos contam histórias utilizando palavras e fornecendo sentidos que estão relacionados ao seu modo de vida. As narrativas, deste modo, evidenciam perspectivas particulares daquele que narra (Jovchelovitch & Bauer, 2003).

Cabe considerar igualmente duas dimensões essenciais na narração: a cronológica, que refere-se à narrativa como uma sequência de eventos e a não-cronológica, que considera a configuração de um todo a partir de acontecimentos sucessivos e gera um enredo. É através do enredo que as partes da narrativa se conectam e fazem sentido. É o enredo que define o espaço de tempo que marca o começo e o fim de uma história, que fornece elementos para a seleção do que deve compor a história e em que sequência, além de esclarecer os sentidos implícitos dos acontecimentos. Assim, para compreender uma narrativa, é preciso considerar também a dimensão não cronológica: o sentido não está no fim da narrativa, mas a permeia do início ao final (Jovchelovitch & Bauer, 2003).

Diante dessas considerações, a entrevista narrativa busca encorajar e estimular o informante a contar a história sobre algum acontecimento importante, estudado na pesquisa (Bauer e Jovchelovitch, 2002). No caso deste estudo, as participantes foram incentivadas a falar sobre como ocorreram suas experiências universitárias até o momento atual, dificuldades vividas, aprendizados e descobertas.

A entrevista narrativa é considerada um método de pesquisa qualitativa, não estruturado, de profundidade e com características específicas. Diferencia-se do clássico esquema pergunta-resposta, pois, neste o entrevistador está impondo estruturas ao selecionar os tópicos e as perguntas e também ao ordená-las e verbalizá-las. Na entrevista narrativa, ao contrário, compreende-se que a influência do entrevistador deve ser mínima e o ambiente deve ser planejado para se conseguir isto. Pressupõe-se que o ponto de vista do entrevistado se revela melhor quando este tem liberdade para expressar-se espontaneamente na narração dos acontecimentos (Jovchelovitch & Bauer, 2003).

Para uma execução adequada da entrevista narrativa, o entrevistador cria certa familiaridade com o campo de estudo e, com base nessa exploração inicial do campo e de seus estudos pessoais, formula uma lista de questões exmanentes, que irão refletir sua linguagem e interesses. Estas questões diferenciam-se das questões imanentes, que surgem durante a narração do participante. Também nesse momento o pesquisador formula um tópico inicial, isto é, uma questão que possibilite a narração do participante (Jovchelovitch & Bauer, 2003).

A entrevista narrativa, então, acontece a partir de 4 fases: 1) iniciação – o procedimento da entrevista é explicado ao participante (narração sem interrupções, fase de questionamento, etc) e, em seguida, o entrevistador coloca o tópico inicial para o participante; 2) narração central – durante a narração, o entrevistador se abstém de qualquer comentário, apresentando somente sinais de escuta atenta e encorajamento para continuar sua narração. Pode tomar notas de perguntas que surjam (questões imanentes) para serem feitas posteriormente. Quando o

participante indica ter terminado sua narração, o entrevistador investiga por algo mais que o participante queira contar: “É tudo que você gostaria de me contar?”; 3) fase de questionamento – essa fase não deve começar até que esteja constatada o fim da narração do participante. Neste momento, o entrevistador pode realizar as questões iminentes, buscando adequá-las à linguagem do entrevistado. Também pode realizar questões exmanentes que sejam importantes para o estudo e que não foram contempladas na narração do informante e; 4) fala conclusiva – nesta última fase, o entrevistador deve parar de gravar e fazer perguntas do tipo “porquê”, devendo anotar as respostas logo após a conclusão da entrevista (Jovchelovitch & Bauer, 2003).

A entrevista narrativa é particularmente útil em projetos de pesquisas que visam: a) investigar acontecimentos específicos, como políticas locais; b) quando diferentes versões sobre um assunto está em jogo, onde grupos sociais diferentes contam histórias diferentes e; c) projetos que combinam histórias de vida e contextos sócio-históricos, nos quais entende-se que as narrativas produzidas pelos sujeitos relacionam-se a fenômenos macrossociais, nos quais as biografias se enraízam (Jovchelovitch & Bauer, 2003). Este último ponto é o caso do presente estudo. Assim, a questão disparadora adotada foi: “*Conte-me como tem sido sua experiência universitária desde o dia em que você ingressou na universidade até o momento atual*”. Salienta-se que não foi especificada na questão disparadora algum elemento relacionado a temática do racismo ou da identidade racial, pois, a apresentação ou não deste aspecto também seria elemento de análise.

Assim como no estudo realizado por Carone (2002), este primeiro momento buscou promover um discurso livre do participante, de forma que a sequência, a forma de organizar os assuntos, os esquecimentos e omissões, os temas interrompidos, os temas e situações escolhidos para compor a narrativa pudessem fornecer elementos para uma análise mais rica. Houve, então, um segundo encontro (com pelo menos um mês da realização do primeiro encontro), no qual a pesquisadora retornou, por meios de perguntas complementares aos temas incompletos

e/ou abandonados. Salienta-se que estas questões do segundo encontro partiram tanto de uma lista de perguntas elaborada previamente no momento de elaboração do projeto (Apêndice B), considerando os objetivos da pesquisa a serem atingidos, quanto de questões específicas a narrativa de cada participante que surgiram após novas audições da gravação da entrevista narrativa realizada anteriormente. A lista de perguntas mencionadas seguiu as seguintes categorias: “Vivências Universitárias”, “Vozes que participam das experiências acadêmico-universitárias”, “Desafios e dificuldades vivenciados na universidade” e “Acesso às políticas de assistência estudantil e ações afirmativas”.

A coleta de dados foi realizada em salas reservadas para tal fim: na UNEB, foi utilizada uma sala da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e na UFBA, foi reservada uma sala do Serviço-escola do curso de Psicologia. Cada estudante foi entrevistada na própria instituição na qual está vinculada. As entrevistas foram gravadas em áudio. Foram ouvidas entre o primeiro e segundo encontro, a fim de contribuir na elaboração de questões específicas de cada narrativa, a serem feitas no segundo momento. Após a realização do segundo encontro, foram transcritas.

Destaca-se ainda, no âmbito desta pesquisa, a identidade racial da pesquisadora, isto é, negra. Conforme Piza (2002), entrevistas sobre assuntos raciais realizadas por pesquisadores da mesma cor/raça do pesquisado apresentam maior índice de respostas não-evasivas. Tal fato justifica metodologicamente, segundo a autora, a paridade racial como estratégia para pesquisas no campo das relações raciais. De modo semelhante, Kilomba (2016) considera que o pesquisador negro torna possível gerar um conhecimento mais próximo de colocar o negro como sujeito e não como o Outro, pois, neste caso, há uma relação racial igualitária de poder entre pesquisador e pesquisado.

#### 6.4 Procedimento de análise de dados

A partir da perspectiva teórica semiótico-cultural, conforme apresentada anteriormente, e da Teoria do Self Dialógico, a análise foi estruturada considerando a relação dialógica e dinâmica entre os campos A e não-A, as tensões existentes nesta relação e como os participantes lidaram com estas. Inspirando-nos na Tese de Doutorado de Gomes (2018), buscou-se analisar as reconfigurações subjetivas ocorridas com os participantes que, conforme este autor, implicam em constantes reajustamentos das habilidades e identidade das pessoas. Deste modo, foram discutidas as dinâmicas intra e interpessoais envolvidas nas reconfigurações semióticas transcorridas a partir das experiências dos estudantes negros em universidades públicas. Gomes (2018), em seu processo de análise, identificou aspectos críticos na narrativa de seus participantes, selecionou trechos de narrativa dos participantes que trouxessem situações de interações com outros significativos e, após, analisou estes trechos, levando em consideração conceitos específicos da Psicologia Cultural-semiótica e a noção de Self Dialógico.

De modo semelhante, nesta pesquisa, as entrevistas transcritas foram lidas e relidas, buscando-se identificar os signos relacionados a aspectos críticos que perpassavam as falas das participantes. Assim, foi possível identificar trechos das narrativas das três estudantes que indicavam a presença de signos e posições do Self. Também se buscou identificar os recursos simbólicos e sociais utilizados por elas em suas trajetórias.

Com esta identificação, foi construído um texto apresentando os trechos mais significativos das narrativas de cada participante, complementando com considerações da pesquisadora. Este texto foi organizado segundo os signos observados em sua narrativa, de tal forma que, os trechos apresentados buscam demonstrar e evidenciar a presença de tal signo no discurso da participante entrevistada (foram destacados em negrito partes mais importantes dos trechos). Também se descreveu os recursos simbólicos e sociais mencionados pelas

participantes, uma vez que estes foram importantes para a compreensão das trajetórias destas, além de ser um dos objetivos específicos da pesquisa. Deste modo, buscou-se apresentar a dinâmica de desenvolvimento do Self destas participantes a partir do movimento de posições que foram realizando em suas trajetórias.

As apresentações das narrativas de cada participante foram seguidas por considerações finais sobre cada caso, visando uma análise do processo desenvolvimental daquela participante considerando os elementos do caso como um todo, isto é, como estas estudantes reconfiguraram seu Self através de mudanças de posicionamentos subjetivos. Após a apresentação de cada um dos três casos, foi realizada uma análise geral destes, considerando seus pontos divergentes e convergentes e o que estes elementos sugerem em torno do desenvolvimento de pessoas negras durante seus percursos universitários. Assim, a partir do material empírico discutido, foi elaborada uma proposição teórica que buscou considerar as especificidades das vivências de pessoas negras, usualmente desconsideradas em nome de um ser humano genérico-universal que serve a propósitos políticos e ideológicos bem estabelecidos. Este procedimento pode ser visualizado na imagem abaixo:

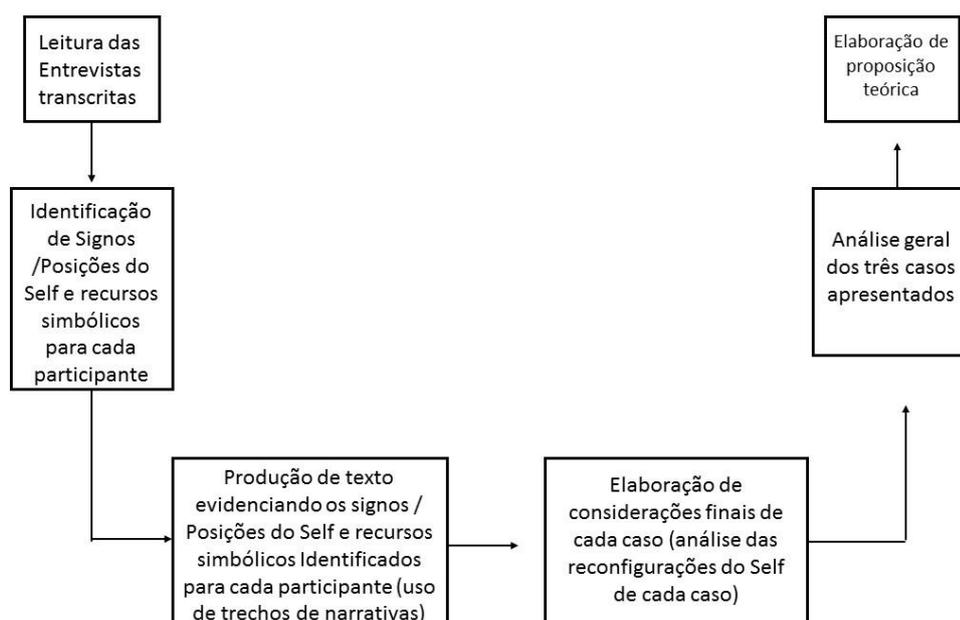


Figura 6: Procedimento de análise adotado neste estudo (elaborado pela autora)

## **6.5 Considerações Éticas**

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Psicologia/UFBA, através do site Plataforma Brasil, contendo Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido (Apêndice C) e seguindo as diretrizes da Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, tendo sido aprovado no dia 09 de fevereiro de 2018 sob nº CAAE 82101717.6.0000.5686.

## 7 Os posicionamentos dos estudantes negros: o desenvolvimento psicológico no contexto universitário

Nesta seção, apresentamos a análise de três casos, a partir de uma perspectiva microgenética, conforme o referencial teórico adotado nesse estudo. A análise do material empírico abaixo descrito objetivou a compreensão de como ocorre o desenvolvimento psicológico de estudantes negros, especificamente durante suas trajetórias na universidade, ressaltando suas especificidades e similaridades.

### 7.1 Tereza de Benguela: “*eu percebi que o racismo me fazia ser menos do que eu sou capaz de ser*”

Tereza de Benguela (sexo feminino, 34 anos, cotista) é uma estudante de Nutrição. Durante o período de entrevistas, ela cursava o 9º semestre e auto-classificou-se como preta. Mora na residência universitária da instituição. Seus pais possuem o Ensino Médio completo, sendo que sua mãe obteve o diploma por aceleração. O pai trabalha como pedreiro e a mãe é cabelereira. A renda média familiar está entre 02 a 03 salários mínimos. Tereza não trabalha e está realizando seu primeiro curso universitário, mas não é a primeira pessoa da família a acessar a Educação Superior, embora seja a primeira em uma universidade pública.

Tereza de Benguela<sup>8</sup> escolheu esse nome fictício, pois, acredita que é representativo de sua jornada enquanto mulher negra. A estudante inicia sua narrativa afirmando que considera sua trajetória universitária um tanto ambígua, uma vez que ao mesmo tempo que a instituição a propicia alegria, também “*the passa rasteiras*”: “*sou apaixonada pela Universidade onde eu estudo, apaixonada mesmo, ninguém fale mal dela perto de mim, mas eu sei que é uma trajetória realmente marcada por vários altos e baixos*”. Compreendendo que isso não é

---

<sup>8</sup> Tereza de Benguela foi uma líder quilombola que viveu no atual estado do Mato Grosso do Sul durante o século XVIII. O dia 25 de julho foi instituído pela Lei nº 12987 como o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra (Fonte: Site Geledés - <https://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroína-negra/>).

peçoal, mas que acontece com todo o corpo discente, Tereza afirma que quando os estudantes não se ajustam às necessidades da universidade, enfrentarão problemas durante seu percurso nesse contexto.

Na narrativa de Tereza, foi possível distinguir dois signos que atravessaram suas experiências universitárias, conforme relatadas por ela. Os signos “Não-pertencimento” e “Incapacidade” marcaram suas vivências na academia, indicando que as trajetórias de estudantes negros na universidade constituem-se por desafios específicos, que as diferenciam e devem ser levados em consideração. No relato de Tereza, esses signos remontam a um período anterior ao ingresso na universidade e continuam neste contexto, evidenciando as relações entre eles. Em seu relato, evidencia-se um contexto que, constantemente, busca colocá-la em um lugar de não-pertencimento e incapacidade. Apesar disso, Tereza demonstra resiliência para lidar com estes obstáculos, em nome de um objetivo maior. Sua trajetória demonstra o quanto a sua nova experiência identitária racial, construída após ter ingressado na universidade (mas não por causa de ações intencionais ou planejadas desta para intervir sobre esta realidade) coexiste cotidianamente com uma realidade marcada pelo racismo estrutural, institucional e interpessoal.

Salienta-se que a entrada na universidade, segundo Coulon (2008), pode ser compreendida como uma passagem que ocorre em três momentos: o de estranhamento (rompimento com o mundo familiar e escolar anterior), o de aprendizagem (adaptação progressiva as regras e funcionamento da vida universitária) e o de afiliação (manejo destas regras, sendo o estudante capaz de interpretá-las e progredi-las). A trajetória de Tereza sugere que o estudante negro, além de se adaptar aos trâmites formais da instituição universitária, já estudados por Coulon (2008), precisa igualmente lidar com questões específicas, que fogem a qualquer tentativa de universalizar as experiências dos estudantes universitários. Estas especificidades serão mais detalhadas a seguir a partir da narrativa de Tereza de Benguela.

### 7.1.1 Não-pertencimento <>pertencimento

#### Momento 1

Tereza considera que sua cor da pele marcou muito de sua vida. Fazendo uma retrospectiva sobre seu percurso, contou que começou a trabalhar com quinze anos. Sua mãe era babá e realizava serviços gerais para uma família branca que possuía um estabelecimento comercial. Ela dormia no emprego e, quando começou a trabalhar como cabelereira, sua função foi passada para as filhas: primeiro para a irmã mais velha de Tereza que começou com 14 anos. Sua irmã, tempos depois, conseguiu um contrato como Jovem Aprendiz, mas atuava com serviços gerais, o que não é permitido por lei, segundo a participante. Com a saída da irmã, Tereza passou a ocupar o posto vago. Com cerca de um ano, a família ofereceu a Tereza um contrato de Jovem Aprendiz com carteira assinada. Tereza passou a ter tarefas administrativas na empresa, mas, continuava com atividades relacionadas aos serviços gerais, mesmo não sendo permitido pela legislação. Quando saiu desta posição, o posto foi ocupado por sua irmã mais nova:

Ela [a mãe] não tinha formação, né, foi terminar o ensino médio já em idade adulta, ela tinha terminado a sexta série, e aí o... **o local que lhe dá pra trabalhar é geralmente o serviço gera... é o serviço geral, né, como Empregada Doméstica, principalmente pras mulheres negras**, então minha mãe foi fruto disso, não só ela. E aí eu chamo de uma... de forma hereditária. Essa mesma empresa foi passando o serviço...

Depois minha irmã mais nova a mesma coisa, então, assim, **eu chamei de um trabalho e... hereditário, né?** Parece que eles dão pra a gente ser **a condição de que a gente só pode estar naquele papel**, então eu via outras pessoas, é... evoluírem na empresa, né, em relação aos cargos, em relação ao salário, em relação a tudo, em relação a carga horária, e **a gente sempre naquela mesma posição, era muito estanque**, sabe?

Nos trechos acima apresentados, Tereza enuncia que o lugar social atribuído a ela é o lugar dos Serviços Gerais. Sem desqualificar ou retirar a dignidade dessa profissão, ela busca apontar que, enquanto mulher negra, não era esperado que ela ocupasse outras posições sociais consideradas privilegiadas ou mais valorizadas. Considera que se trata de um trabalho hereditário, que remonta as possibilidades de sobrevivência que sua mãe teve e que se estende até ela, passando pela irmã mais velha. Deste modo, Tereza evidencia em seu relato que o lugar que poderia ocupar no mercado de trabalho já estava predeterminado pela sua cor de pele e sem possibilidades de mudanças, o que indica que a posição relacionada ao não pertencimento a universidade (isto é, a um lugar socialmente valorizado), já existia antes mesmo do seu ingresso.

### Momento 2

Já tendo ingressado na academia, em Salvador, depois de ter sido aprovada no vestibular, Tereza inicialmente morou com seu tio. Segundo ela, foi uma experiência tranquila durante o primeiro semestre letivo, mas no segundo enfrentou vários problemas de convivência que quase a fizeram desistir do curso. Permaneceu em virtude de ter conseguido uma vaga na residência universitária da instituição:

Ainda bem que as políticas sociais da [universidade onde estuda] conseguiram... eu sou fruto de políticas públicas, e aí mais uma política pública conseguiu me manter na Universidade que foi o acesso à

Residência Estudantil. E aí mantive, né, **depois de vários sofrimentos, não desisti do curso, né, apesar de minha mãe ligar todos os dias** [entrevistada fala emocionada neste ponto]  **vendo meu sofrimento, vários choros, eu sofria? Sofria. Mas eu sabia que tinha um propósito, que [...] eu tinha que me manter ali porque dias de glória vi... viriam**, e aí eu acreditei nisso. Ela sofria de lá porque via a filha chorando e não podia fazer nada, numa casa com a comida diferente, sem afeto, e a gente começa a ressignificar também outras formas de convivência, aí... surgiu a vaga na residência, saí da casa feliz da vida, (risos) fui morar na Residência.

Acima, Tereza relata suas dificuldades para permanecer no curso, a partir da questão da moradia. Inicialmente residindo com seu tio, vivenciou desafios relacionados à convivência na casa deste e os suportava em nome de um objetivo maior: romper com a lógica de exclusão que a aprisionava em um único lugar social, conforme mencionado no momento 1. Motivada também pelo seu sentimento de responder aos anseios da mãe, manteve-se nesta situação, até que foi pleiteada com uma vaga para a Residência Estudantil da universidade. Tereza relata um contexto de resiliência, no qual ela estava suportando os obstáculos para permanecer na universidade, sugerindo o não-pertencimento a esta, quer dizer, ela lutava para permanecer, pois, não encontrava as condições relacionadas ao pertencimento. Isso se alterou posteriormente com a vaga para a Residência Universitária.

Pode-se observar também que sua mãe aparece como personagem importante em sua narrativa: ela transmite as posições sociais prévias do trabalho na família com quem trabalhou como serviços gerais, no entanto, sua persistência em concluir os estudos básicos na adultez e a manutenção de uma relação dialógica significativa com a filha contribui para a emergência de uma posição Eu-preciso-me-mantener na universidade. A mãe a circunda de signos que são

internalizados por Tereza como promotores. No trecho apresentado acima, Tereza utilizou duas vezes o signo “me manter” e outra vez “eu mantive” referindo-se à sua trajetória universitária.

### Momento 3

Durante o curso, Tereza relatou uma aula sobre fármacos, na qual o professor fez um quadro comparativo colocando de um lado um veneno, acompanhado pela imagem de uma criança negra com chifres e do outro lado, o remédio acompanhado pela imagem de uma criança branca vestida como um anjo. Quando questionou o professor sobre isso, este respondeu que a criança não era negra, mas sim “avermelhada”, para fazer referência a um “diabinho”. Tereza contou que tal situação foi marcante para ela, tendo pensado muito em seu sobrinho diante desta realidade:

quando eu vejo meu sobrinho que é negro, se tivesse visto a foto dele colocada com chifres pra entender, uma criança de quatro anos, como um diabo, um demônio, sabe? **É muito cruel, é violento**, e infelizmente **é essa nuance que eu falo que a Universidade ao mesmo tempo que ela me faz ter *boom* de felicidade, ela me deixa profundamente triste.**

A partir dessa experiência, Tereza refletiu que o quadro docente da universidade, por ter sido formado em uma dinâmica tradicional, sem ter tido acesso a imagens positivas de pessoas negras em suas vidas, não se dá conta de suas ações e das eventuais consequências para os estudantes negros: *“em sala de aula eles não sabem como lidar com isso, eles reproduzem as bizarrices das mais cruéis possíveis e não se tocam desse seu papel no mundo, e isso pra mim não é formação”*.

Na situação acima, Tereza relata uma experiência de ver uma criança negra (que a fez lembrar-se de seu sobrinho, logo, a fez remontar para sua família, sua ancestralidade, de onde

ela vem) em uma posição estereotipada e preconceituosa. Ela denuncia como o racismo é vivenciado pelos estudantes negros, em um contexto no qual o mito da democracia racial impera e, com isto, obstaculiza que tais processos sejam percebidos e reconhecidos como tal. Tereza foi lembrada nesta situação que ela, devido à sua cor da pele, não pertence a este contexto (universitário e de profissionais de saúde). Para Tereza, embora a universidade lhe traga momentos de muita alegria, esta também lhe lembra em outros, que aquele não é o seu lugar (o que remonta à história pregressa e familiar de Tereza).

O trecho acima ainda permite refletir como a experiência acadêmica é vivenciada de modo ambíguo para estudantes negros. Quando Tereza afirma “*a Universidade ao mesmo tempo que ela me faz ter boom de felicidade, ela me deixa profundamente triste*”, evidencia em seu discurso uma tensão constante que pode perpassar as trajetórias de estudantes na universidade, especialmente daqueles que estão diante de marcadores sociais vulnerabilizantes, como as identidades raciais não-brancas. Um estado de Tensegridade (Tateo, 2018), portanto, parece fazer parte dessas trajetórias.

#### Momento 4

Ao mencionar em sua narrativa a imagem que seria esperada para um nutricionista e o sofrimento decorrente por não corresponder a essa imagem, Tereza relatou outra situação na qual é lembrada que não pertence ao contexto acadêmico-universitário. Contou sobre a viagem que fez para um congresso em Cuba (com apoio financeiro da universidade) e considera que foi uma boa experiência, tendo trazido resultados para a instituição. Apesar disso, quando retornou ao Brasil, algumas pessoas haviam ficado surpresos ao saber que tinha sido ela que havia apresentado o trabalho em Cuba:

**as pessoas ainda olham, tipo, pra você, “Nossa, foi ela?”. Olham pra minha cara: “É você a estudante de Nutrição?”. Ainda tem a**

capacidade de **mesmo que não verbalizem, mas que no gesto demonstrem que não são satisfeitos com o meu lugar no mundo,** com o meu lugar na instituição, e aí eu não... **eu não tolero muito isso.**

Tereza evidencia nesta situação o ter de lidar com pessoas que não a reconhecem ou legitimam enquanto futura nutricionista ou pesquisadora, por ser uma mulher negra. Ela indica neste relato que os estudantes negros precisam lidar durante seu percurso na graduação com situações que questionam o fato de estarem ali, não sendo percebido pelo contexto como pertencentes a esse espaço tradicionalmente elitista e branco.

Ademais, quando Tereza diz “eu não tolero muito isso”. Aqui aparece uma posição reivindicatória. Um desdobramento de sua posição promotora eu-preciso-me-manter na universidade. Essas novas posições se retroalimentam e fortalecem-se no contexto universitário. No caso dela, manter-se significa também empoderar-se racialmente.

### **7.1.2 Incapacidade<>capacidade**

#### Momento 1

Tereza relata que uma das primeiras dificuldades que enfrentou na universidade relaciona-se com as exposições orais. De acordo com a participante, isso aconteceu com ela, pois, egressa de escola pública durante toda sua vida, aprendeu na educação básica que estudantes como ela (isto é, negros) devem ocupar os bastidores e não estar à frente de alguma apresentação. Assim, quando os professores, na universidade, propunham seminários, ela sentia-se desesperada, apresentando muita dificuldade de falar em público, apesar de ser considerada uma pessoa sociável:

Isso acontecia comigo até o... quarto semestre talvez, é, acho que até o quarto semestre, vindo de uma Universidade, de escolas públicas a vida inteira, acho que só a minha alfabetização foi em escola particular, é...

até a alfabetização, depois disso foi só escolas públicas, acho que, assim, esse habito de lidar com... de falar tanto, assim, em público, né, então... de estar à frente das coisas, e vários marcadores nos colocam pra estar mais nos bastidores e não à frente de algo, então foi um choque pra mim chegar na Universidade e aí toda vez que eu escutava o nome seminário eu já travava... “Vocês vão realizar um seminário pra falar disso, e tal...”, não que a minha intelectualidade ela fosse... é... **que eu não tivesse capacidade intelectual de produzir algo, mas falar sobre aquele algo que é produzido pra mim é gerado uma certa angústia, medo, não sei qual outra palavra dizer aqui, era bem desesperador mesmo**, e aí isso eu segui até o quarto semestre com esse medo, com essa dificuldade, né, de falar em público, com essa dificuldade de me soltar mais, que apesar de ser uma pessoa super socializadora, pelo menos eu me considero assim, gosto de conversar, gosto de ter relações afetivas com as pessoas, isso era meio louco, assim, bem desesperador mesmo.

No trecho acima de sua narrativa, Tereza adota uma posição “Eu-incapaz”, presente na sua trajetória, em suas dúvidas sobre o que consegue ou não fazer. Neste exemplo, esta posição apareceu relacionada à necessidade de apresentar seminários na academia, isto é, de se expor, de se colocar em um lugar de intelectualidade, sendo que este não costuma ser atribuído a pessoas negras, como Tereza irá refletir posteriormente.

Além disso, nesse trecho narrativo, existe algo para além da capacidade de exercer essa tarefa. Há uma ruptura-transição do ponto de vista do reposicionamento social na universidade, na sala de aula, diante da audiência dos colegas e do professor. Isso é gerador de ainda mais

tensão para ela, como estudante negra, embora a ansiedade de testagem numa ocasião oral pública seja uma experiência, em certa medida, comum para todos nós.

Mas, o que no caso dela chama a atenção, é o fato de ser uma posição geográfica e psicológica coercitivamente impostas para ela. Pode-se observar nesse ponto a Tensegridade (Tateo, 2018) acontecendo: ela recebe uma manifestação sígnica ambígua do discurso universitário (como “Esse lugar não é para você/ Ocupe esse lugar agora!”). Esse discurso ambíguo se traduz como uma violência cênica, estrutural, institucional e silenciosa, dentro de uma universidade racista (ainda que não se reconheça deste modo).

### Momento 2

Ao relatar sobre suas experiências anteriores ao ingresso na universidade, Tereza afirmou que não percebia, naquela época, a relação de exploração que existia naquele emprego, mas, aos dezenove anos, decidiu romper com aquela situação, pois, não se via fazendo aquilo para sempre. Sabia que não queria trabalhar com comércio também, pois, esse setor, para ela, sempre estava atrelado à realidade dos serviços gerais. Então, decidiu estudar para o vestibular.

Ela relatou as dificuldades que enfrentou para ingressar na universidade. Fez várias tentativas sem sucesso. Acredita que isso decorreu de sua falta de tempo para o estudo, uma vez que trabalhava, fazia o curso e não sobrava muito tempo para se dedicar à preparação para o vestibular. Apesar dessa dificuldade, Tereza começou a ler todos os dias por cerca de vinte minutos para criar um hábito de leitura que, até então, não possuía. A Universidade específica na qual estuda foi sua última tentativa, tendo se inscrito no último dia possível, sem esperanças de que iria passar:

A [universidade onde estuda], ela surgiu assim, meu Deus, foi minha última, quase minha última tacada senão ia pra... continuar trabalhando nessa mesma empresa pra pagar universidade particular da cidade que não são muito boas assim, consideradas pelo MEC, mas era uma forma

de não me angustiar tanto sem estar estudando, e aí eu paguei o vestibular da [universidade onde estuda], um valor que foi caro inclusive pra a época, mas **paguei sem esperança, não vou mentir que eu paguei sem esperança, foi no último dia pra fechar o edital eu paguei essa prova.** Eis que chega o dia, **não tava acreditando no meu potencial** porque eu já tinha tomado muita rasteira na vida então **achava que não ia passar**, fiz a prova, nem sabia quando ia chegar e sair o resultado. Depois uma amiga minha que me falou que tinha saído, **não vi meu nome na lista, fiquei triste mas tava meio que conformada.** E aí depois quando abriu o resultado, eu “Gente, eu fiquei em uma posição bacana.”, eu fiquei em décimo terceiro, e aquilo ficou me... eu comecei a ter esperanças novamente, fiquei super feliz, e tal, rezando pra outras pessoas desistirem, não se inscreverem pra que eu conseguisse entrar na Universidade.

Acima, a posição Eu-incapaz se faz presente na possibilidade de ser aprovada no processo vestibular para ingresso na Educação Superior. Tereza relata como não acreditava no seu potencial e possibilidade real de acessar um espaço considerado intelectualizado. Mesmo tendo estudado e se inscrito, ela não considera realmente que pudesse ser aprovada. Destaca-se também, neste trecho, outra posição que emergiu: Eu-Esperançosa, pois, após ter tido acesso ao resultado do vestibular, Tereza considerou, desta vez, a possibilidade de ingressar na universidade a depender da desistência de algum candidato.

### **7.1.3 Pertencimento<>não-pertencimento**

#### Momento 1

Apesar de o contexto colocá-la neste lugar de não-pertencimento, Tereza resiste a este signo, buscando criar novos signos promotores que a direcionem para a posição oposta, isto é, para uma posição de pertencimento ao contexto universitário. Deste modo, sua posição “Eu-pertencente-a-universidade” vai se delineando a partir de suas experiências e passando a conviver com o signo “não-pertencimento”, que não deixa de existir, uma vez que o contexto segue trazendo-o à tona. Tereza demonstra, em sua trajetória, que o estudante negro, mesmo quando desenvolve uma perspectiva de Self racializada precisa conviver com as mensagens racistas do meio que não cessam de chegar. Deste modo, pela necessidade de dialogar com o contexto racista que não reconhece as práticas discriminatórias (especialmente no Brasil), o Self de Tereza passa pelo constante diálogo com o signo do não-pertencimento.

No curso pré-vestibular que começou a fazer para ingressar na universidade, Tereza entrou em contato pela primeira vez com a discussão sobre a lógica das questões de raça e de gênero no que tange ao acesso à universidade, mas ainda não estava completamente consciente deste debate. Esse cenário é transformado, porém, quando acessa a Educação Superior. Parte do sucesso da sua adaptação ao contexto universitário decorre da participação nessas discussões, em eventos extracurriculares, com um coletivo negro que passa a integrar e de sua maior consciência sobre as implicações do racismo na sua vida e na das pessoas negras de forma geral. Ela afirmou sobre sua trajetória:

ela perpassa por várias coisas, das relações interpessoais, as dificuldades financeiras, das dificuldades de adaptação, e com... que com tudo isso **eu consigo me ressignificar como sujeito negro, eu consigo me perceber como uma mulher negra, me portar como uma mulher negra, e ir em busca de tudo o que é meu por direito**. Então **eu percebo que é uma dívida histórica**, mas que com essas... de forma afrontosa quanto mais a gente vai ocupando... é... a gente vai reduzindo,

tentando, na realidade, reduzir esse estado comum, essa desigualdade que a gente vivencia de forma assustadora todos os dias. É... Então realmente acho que é uma, é... **baseada na resistência, minha trajetória é baseada na resistência mesmo, o resistir e ocupar pra tentar chegar num outro patamar de vida visando salvar os meus e salvar a mim, né? A nós e os nossos.** Eu percebo essa trajetória dessa maneira.

**Eu acho que é [a trajetória dela] revolucionária,** viu? (risos) Porque contraria as estatísticas, sabe? Ah, e fico feliz por ter mais pessoas, mais pessoas parecidas comigo, com realidades parecidas, outras com mai... com maior dificuldades, outras com as mesmas dificuldades, mas que é... **é muito massa porque contraria [...] o estado comum que costumam enxergar a gente, né, o local comum que costumam nos ver e já... nos categorizar.** Então eu percebo como uma trajetória bem bonita, assim, acho que eu vou fazer uma biografia minha...(risos)

No trecho acima, percebe-se que Tereza ressignificou sua trajetória a partir de experiências que ultrapassavam o currículo formal de seu curso de graduação, assumindo ao final de seu percurso, uma posição de pertencimento, apesar das mensagens opostas que recebe constantemente do contexto. A assunção desta posição traduz a emergência de um Self racializado, que aprende a se afirmar, a resistir e a questionar.

## Momento 2

Tereza também ressaltou as relações que construiu durante esse período na universidade como fator fundamental para seu aprendizado e permanência. Considera-se feliz por ter amigos negros e por pertencer a uma instituição que consegue reunir pessoas diferentes, apesar de não

dar conta de todas as demandas. Sente-se motivada a acordar e ir para a universidade todos os dias por estar num espaço que acredita ser plural. Encontrando-se ao final de sua trajetória (último ano do curso), sente-se realizada pelo que alcançou e afirmou sobre sua formatura:

A Tereza de hoje vai reproduzir bem garotinha, (risos) no dia da formatura aquele juramento [que fez quando era criança]: ‘Prometo diante de Deus e diante das pessoas presentes **seguir a minha carreira de estudante, um livro será o meu companheiro constante**, e com ajuda de Papai do Céu eu **serei uma boa aluna**, sempre respeitando meus professores e colegas’. **É essa Tereza que eu quero mostrar.** É isso.

O trecho acima também denota a posição Eu-pertencente-à-universidade, construída por Tereza, a partir do acesso a um conhecimento afro-centrado e a outras pessoas semelhantes que compartilhavam essa mesma perspectiva. Além disso, também é possível vislumbrar outra posição que emerge: Eu-boa-aluna. Para Tereza, ser uma boa aluna parece estar relacionado a estar sempre acompanhada de um livro e a sempre respeitar os professores e colegas, isto é, a um aspecto intelectual e a outro aspecto comportamental e ético. Estudantes negros, de forma geral, tendem a não ser considerados nesse lugar de intelectualidade, assim como, pessoas negras são associadas a comportamentos primitivos e não civilizados, conforme já mencionado neste estudo. Ao afirmar em sua formatura que ela será uma boa aluna (isto é, que ela cumpriu seu juramento infantil, tendo sido uma boa aluna na sua trajetória educacional, incluindo na Educação Superior), ela está se colocando em uma posição de sucesso. Ela foi uma boa aluna, apesar das expectativas sociais contrárias e conseguiu se formar. Diante de todas as asserções possíveis para descrever sua condição de estudante exitosa (compromisso com multinacionais, morada em outro país, representação em espaços públicos, assunção de cargos estratégicos empresariais etc), a participante limitou-se a resgatar uma lembrança infantil que apenas nega

as expectativas sociais comumente lançadas sobre ela. Sua conquista, portanto, não está dissociada de uma experiência que é, dentre outras coisas, racial. Deste modo, busca-se discutir aqui como as experiências de estudantes negros na universidade são atravessadas, ainda que nem sempre de forma evidente ou direta, por uma perspectiva racializada, conformando parte de sua constituição subjetiva. O Self neste caso, portanto, funciona dialogicamente, mas pautado por uma dimensão que é racial. Destaca-se, ainda, que esta posição Eu-boa-aluna é mais um fator que evidencia sua noção de pertencimento à universidade e que pode ser considerada um signo promotor, uma vez que persiste em toda sua trajetória acadêmica, mesmo com todos os desafios e tensões provocados pelo racismo estrutural. O juramento realizado na infância será lido na sua formatura, indicando que, ser uma boa aluna, contrariando as expectativas sociais, foi importante em seu percurso.

#### **7.1.4 Capacidade<>incapacidade**

##### Momento 1

Para Tereza, a experiência universitária a transformou, pois, segundo ela, se no momento da nossa entrevista fosse a mesma Tereza que ingressou na universidade, ela não conseguiria dizer uma palavra. Já trazendo reflexões amadurecidas através do coletivo que participa, Tereza considera que o exercício da voz é um dos marcadores importantes na trajetória de estudantes negros e negras, uma vez que estes não possuem, em sua opinião, “o mesmo traquejo” para falar em público que os estudantes brancos possuem. Para Tereza, os jovens negros sentem-se inseguros ou inferiores do ponto de vista da capacidade intelectual, pois, percebem sua intelectualidade sendo questionada todo o tempo no âmbito acadêmico e isso gera angústia e mais medo de falar para audiências. Ela afirmou que tal sentimento a acompanhou até o terceiro semestre letivo, pois, ao alcançar o quarto semestre, a partir do

contato com novas leituras sobre as relações raciais, ela percebeu que seu medo estava relacionado à opressão sofrida pela população negra. Tal conhecimento foi libertador para ela, que começou a ressignificar seu modo de agir e pensar. Desse ponto, então, Tereza começou a se afirmar como mulher negra capaz de produzir intelectualidade e passou a apresentar boa desenvoltura para falar em público:

E aí eu só comecei a mudar a partir do quarto semestre. Foi quando eu entendi que, a dinâmica da organização, ela é necessária quando a gente trata de questões que dizem respeito à opressão, e aí eu percebi, poxa, eu fui na fonte, assim, eu sei porque eu sou assim, eu sei porque eu tenho medo de falar em público, e **eu sei porque eu acho que eu não sou capaz o suficiente de resolver [...]**

porque **eu percebi que o racismo me fazia ser menos do que eu sou capaz de ser**, então a partir dali eu comecei a me [...] estimular, a me motivar, a me sentir capaz, a me sentir, é... (...) isso de você ir buscar o seu, né, então **a Tereza de hoje ela é capaz de fazer isso, é capaz de entender seu lugar no mundo e ir atrás de tudo que é nosso por direito, de tudo o que a Universidade oferece e que eu tenho sim capacidade (...).**

Então a Tereza de hoje é lutadora, é a Tereza de hoje que se organiza, é **a Tereza de hoje que se entende como uma pessoa muito capaz, muito capaz mesmo, então minha autoestima hoje é algo que é muito difícil de se derrubar. Eu me acho muito maravilhosa, me**

**acho muito inteligente, me acho, é... muito capaz de fazer muita coisa.**

No trecho acima, Tereza demonstra como o signo da “capacidade” foi surgindo em sua vida, a partir do entendimento histórico do lugar no qual o negro é socialmente colocado, e tais questionamentos e conhecimentos críticos foram fundamentais para assumir uma posição no seu Self racializado, a saber, “Eu-capaz”. Tereza precisou racializar o seu Self para assumir um lugar de capacidade. Sua narrativa evidencia que a posição assumida por muitas pessoas, de que “somos todos iguais” (reforçada pelo mito da democracia racial), que nos leva a não falar em raça como algo relevante ou somente como algo que separaria as pessoas, mantém as pessoas negras no lugar de incapacidade, isto é, contribui com o racismo. Como visto anteriormente, a noção de raça foi criada pelo branco-europeu colonizador e mantida por ele, visando o máximo lucro possível do empreendimento do tráfico negreiro. Atualmente, tende a ser negada visando a manutenção do racismo estrutural. Racializar o Self, portanto, faz-se necessário, torna-se emancipador para a pessoa negra.

Outro ponto que pode ser destacado é que Tereza vivenciou um processo de ruptura-transição, tendo sido este fundamental em sua trajetória. A mudança da posição Eu-incapaz para a posição Eu-capaz sugere uma modificação psicologicamente relevante, tendo sido experienciada por ela como uma ruptura que propiciou novas possibilidades de vida e, sobretudo, processos de reposicionamento ou relocação em seu campo cultural e simbólico. Isto a direcionou para novas configurações subjetivas que, de forma mais específica, foi constituindo novas experiências identitárias raciais. Antes deste processo de ruptura-transição, Tereza não se via como racializada. Embora se soubesse negra, ela ainda não adotava uma perspectiva histórica e crítico-social sobre o racismo e vivências de pessoas negras. Ela não percebia que sua posição Eu-incapaz teria relação com aspectos sociais (como o racismo), mas somente com aspectos individuais (isto é, sua incapacidade para executar determinadas

atividades). Quando Tereza vivencia este processo de ruptura-transição, a posição Eu-capaz emerge justamente da sua consideração de que o racismo a faz se sentir incapaz. Com esta reflexão, ela passa a se considerar capaz. Assim, esta posição Eu-capaz também perpassa essa nova experiência identitária racial que ela foi construindo.

### Momento 2

A estudante também contou, durante sua narrativa, que se tornou visada por alguns professores por ser considerada por eles uma boa aluna e, este retorno dos docentes, funcionou para ela como uma confirmação de sua capacidade:

não é querendo me gabar, mas **eu me considero uma aluna muito boa**, tanto por causa da busca quanto por... é... ser responsável, quanto porque te... por entender como é importante, então assim, apesar de não gostar de algumas disciplinas eu não menosprezo essas disciplinas, eu vou buscar também, e isso acaba... **acaba você sendo visado, né, por alguns docentes**, e aí você cria uma relação maior de proximidade, tentando inserir em outros projetos, tentando discutir pauta em sala de aula, e alguns professores hoje eu considero como amigos mesmo, sabe? Alguns de... depois de um período me ajudaram... contribuíram muito com a minha formação como pessoa apresentando pontos que talvez eu não tivesse enxergado anteriormente, então hoje é muito boa a relação com os professores.

No trecho acima, pode-se distinguir uma posição Eu-estudante-visada que Tereza desenvolve a partir de sua relação com os professores. Se tornar visada pelos docentes pode ser relacionado com o signo da capacidade para Tereza, já que o contexto reforça e concorda que

ela é capaz. Deste modo, sua posição Eu-capaz acontece não só em uma dimensão pessoal, mas também em uma dimensão social, já que seu entorno passa a colocá-la no lugar de intelectualidade. Ao mesmo tempo, o surgimento do signo da “capacidade” foi imprescindível para que seu desempenho na academia fosse excelente, assim como, para conseguir dialogar com os professores. De certo modo, há uma retroalimentação: ser visada pelos professores contribui para sua posição de capacidade e esta, por sua vez, a faz conseguir dialogar com os professores. As vozes do contexto, neste caso as vozes dos professores, podem contribuir para o desenvolvimento nos aspectos cognitivo, pessoal, interpessoal e afetivo quando estão em consonância com as transições desenvolvimentais vivenciadas pelos estudantes. Porém, faz-se importante afirmar que, responsivamente, ela buscou desde o início encontrar vozes para seus signos promotores identificados lá no seu juramento pronunciado quando criança. Nesse aspecto, é importante frisar o agenciamento dela, enquanto sujeito dialógico.

#### **7.1.5 Recursos simbólicos e sociais**

Na narrativa de Tereza, as vozes familiares aparecem como contexto marcante em sua trajetória. Ela considera que possui uma responsabilidade social, em especial com seus pais, uma vez que estes não tiveram acesso à educação superior e a diversas outras oportunidades. Ela afirmou que estes souberam educar suas filhas e as ensinaram que poderiam chegar onde quisessem, sendo por isso que ela começou a mudar, passando a buscar outras possibilidades para sua vida. Adicionalmente, Tereza destaca a mãe como figura de força e resistência que a inspira seguir em seu percurso acadêmico e que alimenta sua responsabilidade de corresponder à possibilidade de ascender socialmente:

(...) **é pela redenção deles que eu tô perto de formar agora**, bem feliz inclusive, por uma trajetória que estando longe deles, né, já que eles moram no interior, eu atualmente moro na Residência Estudantil... (...) porque **o nosso objetivo é um só, nosso objetivo é fazer por nós e por eles...** (...) eles nunca tiveram oportunidade de viajar e pra eles foi uma redenção, é... me ver na primeira viagem de avião, pra mim foi, também, muito feliz, assim, algo que é muito simples pra algumas pessoas tem uma... tem algo de significativo e simbólico muito grande pra outras

é uma mulher negra [a mãe] que não teve acesso a muita coisa. Doméstica durante mais de vinte anos, mas que soube criar muito bem, **e tem a redenção de ver as suas filhas formadas**, uma das estando no exterior, na segunda oportunidade de estar no exterior fazendo agora dupla diplomação (...) Uma outra estudando no particular mas um curso que ela tá se apropriando muito, e é uma mãe solteira, e que tá também mudando as estatísticas, então assim, a gente luta muito principalmente pela nossa família, né? Programas de responsabilidade social como nós, é muito por nossa família que não teve acesso a muita coisa. E apesar de não ser a primeira pessoa da família a entrar na instituição eu me sinto muito responsável como se fosse a primeira da família a entrar na instituição, porque a instituição é pública...

Destaca-se o signo “redenção” que surge na narrativa de Tereza. Para a participante, seu sucesso acadêmico é, sobretudo, uma redenção da mãe, diante de todas as dificuldades

enfrentadas para cuidar das filhas. Tereza sente que, ao alcançar patamares considerados mais elevados socialmente do que os que existiam até então em sua família, ela está redimindo a mãe, no sentido desta última ser recompensada por todo o esforço que empreendeu para que as filhas fossem mais longe do que ela mesma foi. Vê-se aqui uma posição do Eu que nasce a partir da responsividade que Tereza assume diante das figuras parentais. Não só neste trecho, mas também em outros momentos da narrativa de Tereza, é possível vislumbrar que ela resiste a diversas dificuldades na trajetória universitária tendo como referência vozes parentais. Especificamente no trecho acima, Tereza assume uma posição Eu-redentora que funciona para ela como uma posição de Eu promotora, uma vez que serve como guia na “via crucis” de sua jornada universitária. Estas vozes parentais podem ser consideradas recursos sociais, isto é, pessoas que a auxiliaram a enfrentar dificuldades existentes em sua trajetória.

Outro recurso social acessado por Tereza foi sua relação com uma professora que, justamente por ser uma mulher negra acima do peso, contrariando as estatísticas dos docentes do curso de Nutrição, foi muito marcante para ela. Afirmou que muita gente dava descrédito a esta professora por ser uma “nutricionista gorda”, mas que, de fato, ela era muito competente no que fazia. Sentiu-se acolhida pela docente e relata que foi significativo para ela ter uma professora negra:

**porque eu conseguia me ver nela, sabe quando a gente olha pra um professor e a gente consegue se enxergar?** E eu já tava começando a ter esse interesse pela docência aí eu digo, “Poxa, é possível.”, **vendo ela eu dizia que era possível**, então ela me marcou muito, muito mesmo.

Tereza complementa afirmando que esta professora a apresentou outros caminhos, inclusive na pesquisa, ajudando-a a esclarecer ideias. Recorria a ela sempre que lia algo que a interessava e conheceu sua futura orientadora de TCC a partir do intermédio desta professora.

Atualmente, Tereza está estudando sobre Educação Alimentar e Nutricional no contexto de mulheres negras da periferia de Salvador. Sofreu muito com a morte da docente mencionada.

Na interação com essa docente, Tereza constrói a possibilidade de se tornar uma professora, conseguindo projetar-se no futuro. Existiu uma relação de confiança entre ambas que suscitou respostas como posições no Self de Tereza. Foi um espelhamento a partir de uma relação geradora de posição promotora: eu-professora-no-futuro. Com isto, um campo “como se” abre-se para Tereza, onde a possibilidade de ser professora emerge na configuração do seu Self. Tereza evidencia que a representatividade no corpo docente pode ser fundamental para o desenvolvimento dos estudantes negros durante seus cursos de graduação, uma vez que podem se reconhecer como futuros profissionais, por verem outras pessoas que conseguiram êxito, apesar do racismo existente. Especificamente no caso dela, a representatividade teve uma função em sua dinâmica autodialógica, levando a desenvolvimentos de posições promotoras.

Outro contexto significativo na narrativa de Tereza é aquele relacionado aos amigos e relações interpessoais de forma geral, que também se configuraram como recursos sociais. Tereza se considera uma pessoa bastante sociável, tendo feito muitos amigos durante seu percurso acadêmico. Gosta de estar no espaço da universidade, conversando sobre questões de caráter social ou desempenhando alguma atividade. Se sente pertencente e confortável no ambiente da universidade em que estuda, devido as relações de amizade que construiu com outros semelhantes. Especificamente, participa de um coletivo de estudantes negros e, desde que ingressou nele, sua postura sobre as relações raciais se transformou, se tornando capaz de compreender problemas de caráter social, atravessados pelas questões raciais. Contou que antes não percebia esses elementos, mas, com o ingresso no coletivo mencionado, “tudo se tornou mais nítido”. Tereza desenvolveu uma posição Eu-estudante-racializada a partir, principalmente, do contato com coletivo de estudantes negros e das discussões intelectuais ocorridas neste. O grupo social, deste modo, promoveu a emergência no Self de uma posição

que se tornou fundamental para ela, direcionando-a para uma racialização do Self e para a construção de uma nova experiência identitária racial.

Apesar disso, Tereza ressentia-se por ter confiado em algumas pessoas. Sentiu-se frustrada com alguns colegas que considera individualistas, sendo difícil para ela se relacionar ou saber como falar com eles. Exemplificou com uma situação vivida na qual um colega branco enviou para ela uma imagem de um policial negro apontando uma arma com o dizer: *“Policiais não odeiam negros. Se o bandido é negro, quer que eu faça o quê? Piche ele de branco?”*. Ao receber essa imagem, Tereza contou que ficou em estado de choque e que se sentiu traída pelo colega, passando a entender que *“branco quando... não faz besteira no início, faz no final, em algum momento vai fazer alguma besteira”*. Tereza decidiu, então, rebater ao que considerou um ataque racista e, para isso, publicizou um *print* da mensagem enviada, buscando constrangê-lo. Publicou o ocorrido no Facebook e outros colegas começaram a ficar incomodados com o estudante em questão: *“foi um revertério nessa instituição, eu quase coloquei o meu departamento abaixo”*.

Alguns professores começaram a afirmar que ela estava se vitimizando, porém, ela encontrou apoio de outros e, em especial, dos seus amigos do coletivo negro, que a auxiliaram na construção de uma discussão que problematizasse o lugar do negro na sociedade brasileira. O departamento começou a discutir sobre militarismo e como ele atinge a vida de pessoas negras. Professores simpáticos à causa estavam preocupados que um estudante de Nutrição tenha adotado tal postura considerada racista. O estudante em questão acabou desistindo do curso:

**(...) a Universidade não pode ser espaço pra opressão, pra racismo, e pra pessoas racistas, então eu fiquei bem feliz com a desistência dele. E que isso já aponta pra uma reação, é... do sujeito negro entender que ele pode falar sobre isso, que ele pode denunciar sobre**

**isso, que ele pode constranger**, eu estou falando do constrangimento pedagógico, então não só constranger pra gerar uma discussão e isso... é... criar outros vários problemas, mas constranger pra a pessoa entender que o que ela fez tá errado, sabe? Então o constrangimento, principalmente quando ele é divulgado em redes que as pessoas acessam, é problemático de um lado, mas é pedagógico de outro, então eu imagino, eu espero, pelo menos, que ele não reproduza aquilo mais em nenhum outro lugar. Eu espero que os professores que comungaram com o que ele fez não reproduzam mais aquilo em outro lugar. Então essa... (...) foi uma das pessoas que eu queria não ter conhecido...Foi essa a realidade. **Botei ele pra fora da Universidade. Adoro.**

Dessa experiência, Tereza conta que se tornou mais desconfiada com as pessoas (especialmente, brancas), pois, o considerava seu amigo até que ele lhe enviou a mencionada mensagem. Afirmou que passou a ficar mais atenta a partir disto, percebendo que havia outras pessoas que pensavam como ele, mas não revelavam.

Deste modo, as relações de amizade que compartilhavam lugares sociais comuns aos de Tereza se constituíram como recurso social para ela, contribuindo não só com o seu permanecer na universidade, mas também com a sua descoberta e reconhecimento de uma experiência identitária racial fortalecida. Experiências negativas vivenciadas com colegas brancos foram interpretadas por ela à luz desta nova perspectiva racializada e decolonial, tendo o apoio dos amigos do coletivo negro para isso. Este acontecimento, assim, também está relacionado com a emergência da posição Eu-estudante-racializada, uma vez que é a partir desta perspectiva que Tereza percebe como racismo a fala do colega e lida com isto.

Outro fator apontado por Tereza que a auxiliou a superar essas dificuldades são as políticas sociais:

**é uma Tereza fruto de políticas sociais**, como eu disse, então desde lá, Bolsa Escola, época Vale Gás, tudo aquilo minha mãe fez parte. Depois se integrou no Bolsa Família e ela fez parte, entrei no Menor Aprendiz, fiz parte, sou estudante cotista, fiz parte, Residência Estudantil, fiz parte. **E continuo, né, sendo fruto dessas políticas**, então, eu sou um caso que não entrou nas estatísticas da gravidez na adolescência, não sou uma estatística que entrou nos óbitos, né, por causas externas como a violência, **eu sou o fruto das estatísticas que categorizam as... as mulheres negras como uma capacidade intelectual de produzir muita coisa**, e aí essa Tereza de hoje é fruto de muita experiência, é... de muita luta, de resistência, que entendeu a necessidade da organização como um limiar importante pra crescer na vida. E aí a Tereza de hoje também tem muito medo de como é es... como serão a vida de outras Terezas, de outras mulheres negras sem as políticas sociais...(...) é um momento político delicado onde as vantagens não são com pessoas da mesma condição que eu, então eu **tenho muito medo de que outras pessoas não acessem o que eu acessei porque não tiveram a oportunidade de estar aqui.**

Especificamente sobre a residência universitária, afirmou que esta foi importante, pois propiciou que ela não precisasse trabalhar para se manter no curso. Considera que a universidade exige dedicação em tempo integral, o que torna trabalhar uma impossibilidade, além dos gastos que teria com deslocamento se tivesse outro vínculo. As dificuldades financeiras foram mencionadas por ela como um elemento de difícil superação para sua

permanência. Para lidar com isso, buscou bolsas de Iniciação Científica e de Extensão o que ajudou.

Deste modo, as políticas sociais constituíram recursos simbólicos para Tereza, tendo demonstrado em sua trajetória, a importância e necessidade destas se o objetivo das instituições universitárias e da Política Nacional de Educação for realmente a inclusão social.

### 7.1.6 Considerações finais do caso Tereza de Benguela

Abaixo é apresentada a imagem da colagem realizada por Tereza, representando sua trajetória na universidade:



Figura 7: Minha trajetória na universidade (por Tereza de Benguela)

Diante de todos esses desafios vivenciados, Tereza considera que conseguiu superá-los em decorrência de seu entendimento sobre o que é opressão, o que ela causa, como lidar com ela e como se resolver a partir dela. Infere-se que, durante sua narrativa, no período inicial de sua trajetória universitária, predominam as posições “Eu-não pertencente” e “Eu-incapaz”. A partir das vicissitudes enfrentadas por ela no período anterior e inicial ao ingresso à universidade, ela se depara com um novo contexto, com suas regras e funcionamento próprios. Diante de tais dificuldades iniciais, relacionadas às dimensões econômicas (dificuldade para se manter no curso), psicológicas e sociais (relações interpessoais difíceis na casa do tio, dinâmica de uma cidade grande, entendimento das regras da universidade) e raciais (não-posicionada no lugar de intelectualidade, por exemplo), Tereza pensa na possibilidade de desistir do curso, ainda que este pareça sua chance de romper com o lugar “hereditário” de subalternidade que ela e sua família foram colocadas. Neste momento de sua trajetória, ainda existe uma ausência de conscientização sobre sua experiência identitária racial, como afirmado pela própria participante quando relatou sobre sua experiência no cursinho pré-vestibular. É importante salientar que, no Brasil, essa alienação (Fanon, 2008) faz parte da ideologia corrente, de caráter colonialista, isto é, ela favorece que o negro entenda que só pode ocupar determinados lugares e não busque outras possibilidades. Assim, o mito da democracia racial (Munanga, 1999) está a favor de processos racistas e discriminatórios.

A partir do quarto semestre acadêmico, através de processos de ruptura-transição, duas novas posições surgem para Tereza: “Eu-pertencente” e “Eu-capaz”. A estudante elenca alguns fatores relacionados ao surgimento destas posições. Um deles é a convivência no coletivo de estudantes negros, no qual passa a discutir temas relacionados a essa vivência, a ampliar seus conhecimentos e capacidade crítica sobre as relações raciais no Brasil, além de compartilhar suas experiências com outros colegas, percebendo que o racismo “não está em sua cabeça”, mas atinge efetivamente aqueles colocados na posição de objeto. Em suas palavras, “*Tudo se tornou*

*nítido*”. De forma semelhante, Tereza relatou sobre sua dificuldade inicial com as exposições orais e como foi desenvolvendo uma conscientização de que esta não refletia sua suposta incapacidade, mas o lugar de não-intelectualidade que era constantemente colocada por ser uma mulher negra. Ao se dar conta disso, ela passa a agir de forma oposta, se colocando numa posição intelectual, apresentando trabalhos e desenvolvendo uma nova competência acadêmica. Estes são fatores que indicam sua posição de sentir-se pertencente à instituição, de colocar-se em um lugar de capacidade intelectual e evidenciam o processo de construção de uma perspectiva racializada e decolonial vivenciado por Tereza. Deste modo, percebe-se como o desenvolvimento de consciência sobre sua experiência identitária racial pode facilitar e promover processos de adaptação e reconstrução de significados por parte de estudantes negros no contexto universitário. Os processos de conscientização sobre a experiência identitária racial, ao possibilitar a assunção de uma posição decolonial, contribuem para que o espaço universitário se constitua efetivamente como um local de desenvolvimento humano para estudantes negros.

Outros elementos trazidos por Tereza relacionados ao surgimento destas novas posições foram: a) a relação com os professores, concretizada tanto na apropriação e segurança para criticar os docentes que adotam metodologias ultrapassadas, quanto através do vínculo estabelecido com outros sendo, inclusive, “visada” por alguns. Tal cenário denota que a estudante está vinculada a este contexto. Destacou ainda a representatividade, isto é, a existência de uma professora negra como fator importante para se sentir pertencida, uma vez que torna possível vislumbrar uma nutricionista negra, isto é, a estudante pode ver-se como possibilidade real; b) a mudança para a residência universitária, desenvolvendo estratégias e recursos para lidar com os desafios desta, estando nela há 5 anos e; c) a situação vivida com um colega branco, na qual como resultado, este abandonou a instituição e ela ficou nesta, sentindo-

se mais fortalecida por propiciar a problematização do lugar do negro na realidade brasileira, adotando, inclusive, uma postura didática.

Diante dos relatos de Tereza, vislumbra-se uma tensão estabelecida entre as posições “Eu-não pertencente” e “Eu-pertencente” e “Eu-incapaz” e “Eu-capaz”. Embora a narrativa de Tereza indique que a posição “Eu-pertencente” se tornou dominante em sua trajetória, em um contexto marcado pelo racismo, Tereza precisa negociar diariamente com a posição “Eu-não pertencente”, uma vez que a universidade (e o contexto social mais amplo) tende sempre a colocá-la na posição de subalternidade, inferioridade e não-intelectualidade. Assim, Tereza desenvolveu a posição “Eu-pertencente”, que foi fundamental para que a permitisse permanecer na universidade, porém, esta posição precisa ser constantemente negociada com a ideologia do mundo social, de caráter colonialista, que acredita que o sujeito negro somente pode ocupar certas posições. O relato de Tereza sobre sua viagem para Cuba fornece um exemplo desta tensão que nunca cessa para o estudante universitário negro (e, acreditamos, para o indivíduo negro no contexto mais amplo). Mesmo na posição “Eu-pertencente” e “Eu-capaz”, Tereza tinha de lidar com as expectativas sociais contrárias à sua posição de intelectualidade. Os vetores sociais, quando se trata de racismo, tendem sempre a colocar o sujeito negro na posição “Eu-não pertencente” e “Eu-incapaz, porque isto interessa na manutenção dos privilégios sociais que a branquitude possui.

Deste modo, têm-se aqui uma tensegridade no sentido de que é uma tensão constante que, conforme análise do caso Tereza, parece ser necessária que seja mantida viva pelo estudante negro, uma vez que promove seu desenvolvimento e seu permanecer na universidade. Não aceitar a tensão pode significar sucumbir ao apelo racista, que não suporta ou se incomoda quando negros ocupam posições tradicionalmente ocupadas por brancos. Neste caso, a tensão é vida para a pessoa negra, pois, significa movimento, despertar e desenvolvimento. Estudantes

negros, portanto, precisam saber viver com a tensão, dialogando com o racismo existente na estrutura universitária e construindo seus próprios caminhos desenvolvimentais.

O caso de Tereza nos apresenta uma trajetória num crescente de mobilizações subjetivas dialógicas diante das tensões inerentes à convivência nos corredores universitários racistas. O fortalecimento de sua posição “Eu-capaz”, sua rede de pares racializados e seu contato mais próximo com professores elogiosos e incentivadores demonstram uma conformação de estado dialógico decolonial, diante do qual Tereza consegue, inclusive expor seu colega que havia lhe enviado uma mensagem racista. A reivindicação de si como autora da saída do estudante mencionado, expressa no trecho “*Botei ele para fora! Adoro!*”, sinaliza a atuação afetiva de uma revanche contra-hegemônica e de reafirmação do poder de seu lugar racializado.

**7.2 Flor de Mandacaru:** *“hoje eu penso que eu sou pessoa muito diferente do que eu era quando eu cheguei”*

Flor de Mandacaru (sexo feminino, 23 anos, cotista) é uma estudante de Psicologia. Durante o período de entrevistas, ela cursava o 10º semestre e se auto-classificou como preta. Mora com a mãe que possui o Ensino Médio completo e que trabalha como cozinheira. O status do pai não é conhecido. A renda média familiar está entre 01 a 02 salários mínimos. Flor de Mandacaru não trabalha e está realizando seu primeiro curso universitário. É a primeira pessoa da família a acessar a Educação Superior.

Flor de Mandacaru explicou que esta flor é muito rara e típica do Nordeste brasileiro. Sobrevive aos tempos secos e, em certo momento, floresce. Por tal motivo, tornou-se símbolo de resistência, força e beleza do povo nordestino. A estudante vê beleza nessa metáfora e a

relaciona com sua história. Acrescenta que é apaixonada por flores e, *“se fosse pra ser uma, com certeza escolheria a que nasce no meu Nordeste!”*.

### 7.2.1 Não-pertencimento<>pertencimento

#### Momento 1

Ela inicia sua narrativa contando que entrou na universidade com dezessete anos. Vinda de uma cidade do interior considera que foi uma mudança grande ir para a capital, pois isso implicou em conhecer pessoas novas, estar em um lugar completamente diferente e em uma instituição também diferente da escola regular:

O processo de adaptação não é fácil, conhecer pessoas novas, estar num lugar que é muito diferente do que eu estava acostumada porque **Salvador é extremamente diferente do interior. A [universidade onde estuda] é diferente da escola, do ensino médio, do fundamental que eu frequentei.** Então... aí começa os altos e baixos...

Inicialmente, Flor de Mandacaru se posicionava de maneira mais tímida, pois, achava difícil fazer novas amizades, uma vez que as pessoas de sua turma eram muito diferentes dela. Em decorrência disso, considera que demorou para estabelecer amizades significativas:

**Quando eu cheguei eu era uma pessoa muito mais retraída, muito mais tímida,** não sei se essa é a palavra, mas era muito mais na minha, **então demorei muito de ter amizades e eu me identificava muito pouco com as pessoas da minha sala...** por isso demorou um pouco mais...as **pessoas com quem eu me aproximei eram pessoas que eram muito diferentes de mim,** logo nas primeiras semanas, então

essa **dificuldade de criar relações** era muito por isso... porque meio que eu conversava com aquelas pessoas e a história de vida delas, o porquê que elas tavam ali e de onde elas vinham, era muito diferente e aí eu ficava: "**nossa, eu não vou me dar bem com essas pessoas!**".

Nos trechos acima, Flor de Mandacaru relata suas dificuldades de adaptação, tanto em relação à cidade grande quanto à universidade, no que tange à sua dinâmica de organização (ser diferente da escola) e aos relacionamentos interpessoais. Ela ressalta este último ponto, afirmando que não se identificava com as pessoas que foi conhecendo, que possuíam histórias de vida diferentes da dela, sendo provenientes de contextos privilegiados de uma capital. É possível destacar uma posição Eu-retraída nas suas primeiras experiências universitárias que emerge a partir da observação das diferenças que existem entre ela e os demais colegas. Todos estes fatores elencados por Flor de Mandacaru sugerem que ainda não estava integrada à vida universitária, assumindo uma posição de não-pertencimento.

## Momento 2

Flor de Mandacaru mencionou em sua narrativa professores que marcaram negativamente sua trajetória. Especificamente, citou uma professora que considera racista e que, como trabalhou em monitoria com ela, precisou lidar com isso todo o tempo. Segundo a participante, esta docente já possui histórico e é conhecida pelo mal tratamento que oferece para pessoas negras. Frases como “só podia ser preto, ainda bem que eu não me misturo com essas pessoas”, opiniões criticando a utilização do turbante numa entrevista de seleção ou críticas ao cabelo de uma pessoa que usava *dreads* foram ouvidas por Flor de Mandacaru. Em uma discussão em sala de aula sobre a construção da família brasileira, um colega negro falou sobre o estupro na época da colonização e a docente respondeu que as mulheres negras deveriam

agradecer porque tinham acesso à casa branca através da relação que mantinham com o homem branco:

Um colega tava falando sobre os estupros das escravas e ela falou que tinha muita que... de certa forma, **as pessoas negras tinham que agradecer porque muitas mulheres negras tiveram acesso a casa branca por causa disso...** aos homens brancos e isso, assim, **foi muito pesado porque ela relativizou completamente a violência que gerações passadas sofreram** e o estupro que a gente tava tentando evidenciar e ela... **toda vez que entra nas discussões das relações raciais, ela tenta deslegitimar o que a gente fala** e ela é psicanalista e... **diz que a psicanálise nada tem a falar sobre as relações raciais** porque Freud nada tinha a falar sobre as relações raciais na época, a psicanálise clássica né. (...) aí situações como essa que vão desgastando assim... Com ela foi um aprendizado mesmo de aprender a lidar.

Outra situação mencionada pela estudante foi a posição da mesma docente de “*salvadora dos pretos*”, ao comunicar amplamente para várias pessoas que havia selecionado Flor de Mandacaru para seu grupo de extensão porque ela “*precisava mais*”. A estudante afirmou que a professora fez perguntas para ela na seleção que não foram aplicadas aos demais candidatos como, por exemplo, no que a mãe trabalhava, sugerindo que tais indagações foram realizadas para depois afirmar que Flor precisava da vaga.

O relato mencionado acima evidencia uma situação pedagógica na qual Flor de Mandacaru sentiu-se agredida pela forma com a qual a docente tratou um assunto tão sério, tendo desrespeitado a história e sofrimento de seus ancestrais. Além disso, a docente evidencia concepções estereotipadas sobre a mulher negra, isto é, sobre a identidade com a qual a Flor se identifica. De forma semelhante, em uma situação de seleção para bolsas de extensão, Flor

sentiu-se colocada em mais um lugar estereotipado, a saber: a negra pobre. Estas vivências relatadas pela participante indicam um contexto baseado em concepções que não legitimam as pessoas negras no espaço acadêmico, atribuindo-lhes estereótipos ou comportamentos essencializados, logo, retirando dos estudantes negros que assistiram à referida aula, a possibilidade de serem diferentes uns dos outros, com suas próprias personalidades, preferências, qualidades e defeitos. Assim, percebe-se que experiências como a descrita contribuem para que o signo do não-pertencimento esteja presente na trajetória de Flor.

### 7.2.2 Incapacidade<>capacidade

#### Momento 1

Flor de Mandacaru relatou que sua mãe já tinha expectativas pela formatura, inclusive havia começado a pagá-la. A participante relata muito sofrimento por conta disso e o sentimento de ser uma “pessoa fraca” por ter que levar mais tempo para concluir o curso:

E aí tem a família ali, porque nesse processo, minha mãe já estava vislumbrando minha formatura, minha avó também... a gente já tava pagando...(...) **como foi difícil contar pra elas que eu não estava bem na universidade, que eu ia ter que trancar a disciplina e que eu não ia formar no tempo e que eu não ia fazer a formatura, que era o sonho da vida delas...** Porque a gente vem, cheia de expectativa que não é só nossa, é de uma família inteira. (...) Pra minha avó eu não consegui contar. Eu contei pra minha mãe e ela contou pra minha avó. Até hoje eu ainda não consegui falar, não consegui falar com a minha avó sobre isso... às vezes ela pergunta, mas aí eu desconverso porque é

muito difícil pra mim... **me senti uma pessoa fraca, de ter que desistir, de ter que trancar** [...].

Em sua narrativa, Flor relata seu sofrimento não só ao se deparar com suas dificuldades frente aos desafios universitários, mas também ao ter de contá-las para sua família, uma vez que essa colocou expectativas sobre sua formatura, por se tratar da primeira pessoa da família a acessar a Educação Superior. Tal situação fez Flor sentir-se “fraca”, pensando em desistir, isto é, vê-se a emergência da posição Eu-pessoa-fraca. Essa posição surge diante da expectativa materna e da avó quanto à realização de sua formatura, isto é, é uma posição surgida a partir de outros significativos com quem a estudante dialoga em seu self. Esse relato da participante evidencia as pressões universitárias, que se estendem para as experiências familiares, vivenciadas por muitos estudantes de origem popular durante seus percursos acadêmicos. Esse relato de Flor denota um sentimento de incapacidade vivenciado por ela por ter necessitado de um tempo maior para concluir seu curso, utilizando do recurso do trancamento. Salienta-se que não se trata de uma incapacidade do ponto de vista cognitivo, mas sim marcadamente relacional e emocional decorrente de uma docente que apresentou discursos racistas.

### Momento 2

Outras vozes que surgiram em sua narrativa são as de profissionais da instituição: a coordenadora do curso e a psicóloga que a atendia (no Serviço Médico da universidade). Conforme mencionado no momento anterior, ela precisou trancar uma disciplina e, pelo regulamento da instituição, teria que provar a necessidade do trancamento. Então, teve uma conversa difícil com a coordenadora do curso que perguntou-lhe se não deveria fazer uso de medicação. Explicando que, além de coordenadora é também psicóloga, a profissional afirmou já ter tido um paciente com bloqueio na escrita e que só começou a escrever depois que fez uso de medicação. Flor de Mandacaru sentiu-se indignada:

**Fiquei pior do que já estava.** As pessoas que teoricamente deveriam nos ajudar pioram a situação... E aí, a minha psicóloga teve que me dar uma declaração de que eu estava no processo de ansiedade forte, **que eu não teria condições de continuar com a disciplina** pra conseguir que fosse trancada e isso foi muito desgastante pra mim.

De forma semelhante ao momento anterior, Flor relata neste trecho de sua narrativa a necessidade de reconhecer que não teria condições de concluir uma disciplina naquele momento e, somado a isso, o sofrimento decorrente da busca de atender a critérios burocráticos para o trancamento. Conforme seu relato, ela se sentiu pior do que já estava, tendo tal situação contribuído para seu sentimento de incapacidade.

### Momento 3

Uma das dificuldades levantadas por Flor de Mandacaru relaciona-se ao impacto de práticas racistas em sua vida acadêmica. Adentrar o curso de Psicologia, iniciar seu processo de identificação enquanto mulher negra e perceber que a maior parte de seus colegas são brancos e que seus professores também são brancos fez surgir o sentimento de que ela deveria embranquecer para poder se sentir pertencente àquele espaço.

Esse sentimento se manifestou, dentre outras formas, através do desempenho acadêmico medido em notas. Apesar de tirar notas boas, ela sentia que não era o suficiente. Isto somado ao desconhecimento de teóricos que os colegas já conheciam e que ela era cobrada como já devendo conhecê-los também, reforçavam o sentimento de culpa existente:

porque eu me sentia muito culpada durante a universidade assim, por várias coisas, mas por desempenho. É... minha média hoje é 8,7. Acho que sempre foi, que é uma média boa, mas que **por muito tempo eu achei que era ruim porque 8 não é tão bom quanto um 10, então a**

**gente vai se sentindo culpado** porque a gente percebe que tem gente que já chega conhecendo todos os teóricos falados ali pelo professor e você fica: "quem é essa pessoa?"

Eu acho que a pressão de sempre ter que dar resultados muito rápidos... E às vezes falta até o processo de como fazer aquilo. **Às vezes a gente chega aqui e a gente já tem que saber muito e quem vem de outra realidade tem que correr muito atrás**, então essa pressão de você ser universitário e parece que cê já muda de status pra aquele que sabe muito e acho que essa pressão é o que me incomoda um pouco.

Apesar de não ter notas baixas, Flor sentia que seu desempenho nunca era suficiente, era sempre preciso mais do que ela tinha feito. Embora sua média fosse por volta de 8, esta parecia não ser tão boa quanto um 10. Além disso, ao perceber seus colegas que já conheciam as teorias e ela não, sentia-se constantemente pressionada para atingir o que é esperado de um estudante universitário, gerando sentimentos de culpa e de sempre ter que alcançar algo que estava longe dela. Deste modo, estas posições sugerem uma incapacidade para atingir algo considerado como o “estudante universitário ideal”.

Cabe ressaltar que, conforme já mencionado anteriormente, historicamente houve a instauração de uma cultura da raça enquanto diferença e não como desigualdade, de maneira que, as pessoas negras se posicionam, diversas vezes, como quem precisa “provar” que essa justificativa racial da diferença não existe, pela via do desempenho maximizado no trabalho, na escola, na universidade, na vida social e em outros contextos, a fim de poder superar a imagem depreciada que comumente se cultiva contra eles.

#### Momento 4

Ela também contou sobre a dificuldade que está tendo para produzir seu TCC, uma vez que não teve oportunidade de realizar Iniciação Científica durante o curso, pois, considera que os professores possuem um perfil para selecionar que não corresponde ao dela enquanto pessoa negra:

Tentei fazer pesquisa, mas não consegui porque, na [universidade onde estuda], em Psicologia tem muitos poucos professores que fazem pesquisa e os que fazem pesquisa tem um perfil de estudante pesquisador que eles querem. Então, eu nunca me encaixava nesse perfil e aí eu não consegui fazer pesquisa... tanto que eu agora que tô fazendo o TCC, **eu tô sofrendo com a dificuldade do que é fazer a pesquisa porque eu não tive nenhum contato com isso antes... no ensino médio, fundamental, eu nem sabia o que era realmente uma pesquisa e aí agora a dificuldade começa a surgir.**

Isso aconteceu mais nos primeiros semestres, porque depois eu desisti de fazer pesquisa, acho que muito por isso também. Que a gente olhava pros grupos de pesquisa, em Psicologia tem poucos, mas a gente olhava pros grupos e a maioria das pessoas eram pessoas brancas, as meninas eram meninas brancas de cabelo liso, os meninos também. E tinha um grupo de pesquisa específico que só tinha duas pessoas negras que era um, que foi indicado porque o pai tinha um cargo na [universidade onde estuda] e aí ele foi indicado pra esse grupo de pesquisa, então ele não passou por processo... Esse foi um dos primeiros grupos que eu me interessei e que eu quis entrar e aí na época foi dito pra mim que não tinha vaga e que se tivesse vaga tinha que passar por uma seleção e aí

depois abriu essa vaga e entrou uma pessoa branca, sendo que eu já tinha demonstrado interesse antes. Aí quando eu fui questionar, falaram com relação ao perfil, só que não souberam dizer qual é o perfil, mas tava muito nítido. Se entrou uma pessoa branca e 90% das pessoas eram brancas e eu demonstrei interesse muito antes, então o perfil é esse, então quando eu fui olhar pros outros grupos de pesquisa era esse o perfil e os professores também são professores brancos, são poucos professores negros, então eles selecionavam o perfil parecido com eles... (...) **parece que quando a gente tá nesses processos que a gente não é intelectual o suficiente...**

Nas passagens acima, Flor relata sua dificuldade para fazer pesquisa, devido a não ter tido acesso a grupos de pesquisa, uma vez que a seleção destes consideram, ainda que de forma velada, um critério que ela entende como sendo racial. Ela afirma que estudantes negros não são colocados em um lugar de intelectualidade. Neste ponto, percebe-se o signo de incapacidade, reforçado pelo contexto. Dito de outro modo, esta posição de não-intelectualidade veio de uma imagem provinda do outro. Ao mesmo tempo, essa não-intelectualidade tem a ver com processos de incapacitação em termos de posição do eu, não-sou-capaz de ser selecionada, de ser reconhecida como intelectual, de ocupar espaços de relevância no contexto acadêmico, devido ao racismo estrutural.

De forma mais direta, a dificuldade relacionada ao TCC teve impactos na saúde física e psicológica de Flor de Mandacaru que, além de ficar doente, duvidava de sua própria capacidade:

Nesse processo de altos e baixos, eu já tive vários episódios de saúde tanto física quanto saúde mental mesmo, que... Eu vou fazer doze semestres porque quando eu peguei o TCC 1, foi muito difícil pra mim,

a primeira vez que eu peguei o TCC1. **Eu não conseguia porque eu achava que eu não ia fazer, que não ia... não conseguia achar um tema porque eu achava que eu não ia conseguir pesquisar nenhum tema.** Tinha alguns temas, mas quando eu ia pesquisar não dava. E aí eu comecei a sofrer com isso, eu fiquei muito mal assim, e eu fiquei mal fisicamente porque eu ficava muito doente, comecei a ficar muito gripada e mentalmente porque eu não conseguia fazer mais nada, só pensava no TCC. **Não conseguia escrever, não conseguia fazer um objetivo, não conseguia saber que autor eu ia usar.** E aí quando chegou no meio da disciplina, não dava mais pra mim **e aí eu não consegui mais.** E assim, eu ainda acho que eu dei muita sorte porque nesse processo todo, eu tava fazendo terapia. Eu fazia aqui no serviço médico. E foi muito importante pra mim porque ela me ajudou nesse processo, inclusive na decisão de trancar porque não dava mais, porque **eu já tava pensando até em desistir do curso (...).** Eu ficava pensando o TCC é um pré-requisito, **mesmo que eu tenha feito tudo, chega no TCC eu não consigo, quer dizer que não sou boa o bastante** e aí eu consegui ver que eu precisava de um tempo dessa disciplina pra pensar mais sobre ela e não de todas as outras e aí eu tranquei.

No trecho acima, Flor de Mandacaru evidencia a posição de incapacidade que ela desenvolve, a partir de como vai dialogando com os elementos contextuais que reforçam esta posição interna. É possível observar neste trecho um nível alto de tensão na narrativa que, como no caso de Tereza, não se considera a especificidade social e acadêmica dos jovens negros: ao contrário, pressupõe-se um saber prévio estabelecido, como se houvesse uma escolarização branca homogênea difundida e internalizada por todos. Uma falácia, que se desnuda na própria

atuação restritiva das forças da colonialidade ainda presentes em todos os setores sociais, inclusive na escola. Evidencia-se que a expectativa de elevada aprendizagem e desenvolvimento escolares tem cor e é branca.

### 7.2.3 Pertencimento <> não-pertencimento

#### Momento 1

Apesar de precisar de um tempo maior, a estudante conseguiu fazer sua primeira amizade, ao encontrar alguém com quem conseguiu se identificar:

Mas com o tempo isso foi mudando, eu conheci... é uma amiga que me acompanha até hoje, que é E., que **foi a primeira pessoa com quem eu realmente me identifiquei** e que a gente começou a conversar e ela foi falando sobre a história da família dela, sobre a mãe dela e aí foi uma identificação muito rápida, depois né que eu me abri pra isso...

Flor de Mandacaru também relata que esse processo de adaptação à universidade foi um período de grande descoberta para ela. Uma das primeiras surpresas que ela teve foi relacionada ao seu cabelo. Explicou que ingressou na universidade com o cabelo alisado, pois, seu padrão de beleza era outro. Sentiu-se surpresa quando as pessoas elogiavam sua aparência e, a partir disso, começou a perceber que também há beleza na estética negra, compreendendo a dinâmica da opressão social na sua forma de entender o que é belo e o que é feio. Com essas reflexões, Flor de Mandacaru resolveu iniciar seu percurso no movimento estudantil:

Quando eu cheguei, comecei um processo de descoberta muito grande. Acho que a primeira coisa que foi muito importante pra mim foi o cabelo porque quando eu cheguei eu tinha o cabelo alisado, tinha uma outra visão de beleza. Não me achava uma pessoa bonita e inclusive foi

meio que uma surpresa pra mim porque aqui na [universidade onde estuda] as pessoas começaram a dizer que eu era bonita e eu ficava: "não, nunca ouvi isso antes. É estranho!". (...) Com os dois semestres que eu tava aqui eu cortei o cabelo e o cabelo ficou bem curtinho e **aí eu comecei a me descobrir enquanto uma pessoa bonita, uma pessoa que pode ser admirada e que pode se admirar também** e a partir daí **eu comecei a trajetória do movimento estudantil**.

No trecho acima, é possível identificar que houve um processo de ruptura-transição com a emergência de novas posições do Self: Eu-bonita, Eu-racializada-e-empoderada, Eu-cabelo-crespo-aceita. Pode-se considerar que estas novas posições, para Flor de Mandacaru, foram importantes para um processo de racialização do seu self.

Ela compartilha que, na cidade da onde veio, essa discussão praticamente inexistia e, foi dentro do espaço universitário, a partir do contato com discussões críticas sobre relações raciais e também do contato com pessoas que a elogiavam justamente pela sua estética, que ela pôde se redescobrir enquanto mulher negra:

Como eu sou de [*nome da cidade da onde ela vem – interior da Bahia*], eu sou do interior, lá a gente pouco vê sobre as discussões, sobre negritude, então assim, eu sabia que eu não era branca, mas não sabia mais que isso. É... então, teve situações em que isso era colocado a prova, mas ainda não entendia, então eu me via como uma pessoa parda. A gente falava de como alisar o cabelo e não de como o nosso cabelo é bonito. E aí quando eu entrei na universidade, que eu comecei a ter acesso as discussões sobre negritude, **eu comecei a entender quem eu era, sobre minha ancestralidade**. É... de onde eu vinha, porque assim minha avó é negra, minha voinha é negra, mas são todas assim da minha

cor, de pele clara, então as pessoas de pele um pouco mais clara ficam nesse, no meio. Não sabe o que é e o que não é, mas acho que começou pelo cabelo que, no interior, essa questão do cabelo, ainda é um tabu muito grande, então nunca teria cortado meu cabelo, deixado super curtinho. **Quando eu cheguei aqui que eu comecei a ter contato com as discussões e comecei a conversar com as mulheres negras, entender um pouco mais sobre essa questão do cabelo, do porquê eu alisava e entender que realmente era isso... (...)** Eu alisava porque meu cabelo não podia sair do lugar, aí eu comecei a entender várias coisas e aí **acho que a primeira coisa da identificação foi cortar o cabelo. Eu cortei o cabelo e comecei a me achar bonita porque é a autoestima também...** é uma coisa que é muito forte porque por mais que eu alisasse o cabelo pra estar mais bonita, eu não me sentia bonita. Aí quando eu cortei o cabelo que as pessoas começaram a dizer: "ah que bonita", **aí eu comecei a perceber: "não, eu sou bonita" e eu sou uma mulher negra bonita e aí foi que eu comecei a pesquisar e eu fui ler sobre a saúde da mulher negra, fui ler sobre colorismo pra entender sobre isso também, sobre onde é que eu tô, onde é que eu não tô** e aí hoje, eu acho que assim, acho que o nosso processo identitário é um processo.

Os trechos acima revelam que a posição Eu-pertencente-a-universidade foi se desenvolvendo no decurso das experiências universitárias de Flor através, sobretudo, da identificação com outros significativos (colegas negros) que propiciaram, inclusive, sua descoberta, de que sua estética é bonita, isto é, contribuíram para a emergência da posição Eu-bonita. Tais experiências, segundo a própria participante, geraram uma elevação da autoestima

de Flor o que, por sua vez, a direcionou para uma síntese no Self relacionada ao desenvolvimento de uma experiência identitária racial negra. Descobrir e interagir com outras pessoas negras, com contextos e histórias de vida semelhantes ao seu, foi levando Flor a sentir-se pertencente ao contexto universitário.

## Momento 2

A estudante levanta, a partir de sua experiência universitária, elementos que considera importantes para as trajetórias dos estudantes negros na academia: defende que eles devem ocupar todos os espaços, devem estar com outras pessoas negras nas quais possam se identificar e se redescobrir e ter acesso efetivo à universidade porque, segundo ela, é neste espaço que terão as oportunidades de redesenhar suas trajetórias, compreendendo as relações entre o contexto social mais amplo e suas formas de se posicionar no mundo. Por tal motivo, ela também coloca a importância da relação da academia com a comunidade, argumentando que a comunidade precisa estar dentro do espaço universitário:

**Acho que o espaço é nosso, que a universidade pública é nossa. A gente, enquanto pessoas pretas, ainda precisamos pensar e ter essa consciência de que a gente deve estar aqui.** Não vai ser fácil até porque é um espaço historicamente que é negado a gente, mas **eu vejo como um espaço nosso.** Eu acho que quando a gente tá aqui, a gente consegue reconhecer coisas que não são reconhecidas, como a necessidade que a gente tem de fazer algo pela comunidade que tá atrás da gente. Eu costumo dizer pros meus colegas que a gente, que a [universidade onde estuda] né, vive parecendo que está suspensa num reino encantado... que ela acha que nada tem a oferecer a comunidade que tem atrás dela e que quando vai, só vai sugar, não tem retorno.

Então, eu acho que a gente só vai ter essa percepção **que a gente precisa retornar quando as pessoas de lá também estiverem aqui.**

Seguindo no desenvolvimento de uma posição relacionada ao pertencimento, Flor sente-se autorizada e segura para pensar e falar sobre o que considera importante para trajetórias de estudantes negros na universidade e afirma com veemência que a universidade pública também pertence a estes. Assim, a universidade pública também pertence a ela. Com isso, consolida uma posição de pertencimento na dinâmica do seu Self. Ela ainda acrescenta que a universidade precisa retornar à comunidade, isto é, compreende que estar na universidade pública é ocupar um lugar de privilégio e que, no mínimo, se deve prestar um serviço de retorno para a comunidade do entorno da instituição. Isso também indica seu sentimento de pertencimento, uma vez que, pode-se dar um retorno à sociedade quando se pertence àquele contexto.

### Momento 3

Um dos contextos mais significativos para Flor de Mandacaru está relacionado aos amigos e colegas de movimento estudantil. Ela começou a participar do Centro Acadêmico de Psicologia e a conversar com pessoas do Diretório Central dos Estudantes para entender como funcionava. Esses contatos a levaram a estudar cada vez mais sobre a temática racial e a ingressar em um coletivo de estudantes negros que, por sua vez, lhe trouxeram experiências de escuta, troca e acolhimento de outros estudantes negros, ampliando sua rede e fortalecendo sua nova posição assumida:

**À medida que eu fui tomando a consciência racial, meu foco, meus estudos, tudo foi pra esse lado.** O coletivo que eu faço parte que é o Quilombo Niara Psi, que é **um coletivo de estudantes negros de Psicologia que é uma grande força pra mim...** A gente foi pra um Encontro Nacional de Estudantes de Psicologia que foi em Feira de

Santana e aí o tema do evento era relações raciais. (...) Criou se um coletivo nacional de estudantes de Psicologia a partir de um grupo auto-organizado de estudantes negros. (...) Não tinha só pessoas negras lá e a gente começou a perceber que as discussões meio que começaram a ser enviesadas e que as mesas não tavam dando conta do que realmente o tema tava propondo. Aí a gente fez um espaço auto organizado pra falar das nossas coisas e foi muito importante esse espaço porque a gente ficou cinco horas só na apresentação...porque quando cada um ia se apresentar, ia falar de sua trajetória na universidade, ia falar do que passou. **Foram cinco horas só de apresentação, de choro, de abraço e foi um espaço muito importante assim pra gente perceber que as coisas que a gente passa, não é, não são individuais, não é só a gente que passa...** que muitos estudantes pelo Brasil, era um encontro nacional então tinha gente do norte, tinha gente do sul que tava com as mesmas dúvidas, com a mesma raiva que a gente tinha, com o mesmo sentimento de culpa.

Ela ressaltou que também sempre mantém contato com outras pessoas negras que ingressaram na universidade onde estuda após sua própria turma: *“as turmas que vieram depois de mim foram as turmas com quem eu criei mais laços. E aí, são as amizades que perduram até hoje”*. Percebe que se relaciona mais com pessoas negras do que brancas, mesmo quando os colegas negros não estão dentro das discussões sobre racismo e considera que isso aconteceu porque ela se aproximava dessas pessoas e elas se aproximavam mais dela. Com os colegas de turma encontra certa resistência e dificuldades de relacionamento com alguns. Atribui isto ao fato de que a maior parte deles estão mais interessados na clínica (especialmente em Psicanálise) ou no campo saúde/hospitalar. Como Flor se interessa mais pela articulação

social/escolar, percebeu que as posições que defende são epistemologicamente diferentes daquelas de seus colegas e isso gera alguns conflitos.

A interação com colegas negros, que apresentavam questionamentos e sofrimentos semelhantes ao de Flor, foi fundamental para que ela percebesse que seus dilemas não eram só dela, isto é, não eram estritamente sua culpa, mas estão atrelados a um projeto histórico e social mais amplo. Tais interações foram relevantes, portanto, para sua construção de uma nova experiência identitária racial e para uma posição “Eu-pertenço”.

#### **7.2.4 Capacidade<>incapacidade**

##### Momento 1

Ela revelou que sabe que não deve fazer tantas atividades ao mesmo tempo, mas, envolvida com as causas que lhe interessam, acabou não conseguindo ficar distante delas. O processo vivenciado dentro da universidade promoveu um salto qualitativo no desenvolvimento de Flor de Mandacaru, de forma que ela passou a se posicionar no mundo de outro lugar que lhe fornece saúde mental, autoaceitação e autoconfiança:

**Acho que hoje eu falo de um lugar que é mais confortável, hoje eu posso falar assim sobre essas questões,** hoje eu já acumulei um pouco das leituras, das discussões, já fui...Quando eu comecei, quando eu cheguei logo, que eu cortei o cabelo, eu comecei a descobrir, a olhar pra minha avó e dizer "nossa, minha avó sempre foi uma mulher negra muito forte, sabe?". Aí, eu comecei a ir a vários espaços de mulheres negras e aí eu fui conhecendo Wilma Reis, que é uma referência, **fui conhecendo essas mulheres e aí isso foi me fortalecendo.**

No trecho acima, Flor relata sobre sentir-se mais confortável na universidade, inclusive para falar sobre essas questões que vem estudando e assumindo-se em um lugar de intelectualidade. Com isso, percebe-se capaz de existir neste espaço. Salienta-se ainda que, em situação relatada anteriormente, ela afirma sobre elementos que perpassam a trajetória dos estudantes negros na universidade e enfatiza a importância destes devolverem para a comunidade o que têm aprendido na academia, conforme relatado. Com isto, ela evidencia também sua posição “Eu-capaz” ao colocar-se de maneira assertiva, com habilidades e competências de análise crítica para realizar tais afirmações.

### **7.2.5 Recursos simbólicos e sociais**

A partir das descobertas sobre o que é ser negro no Brasil, Flor de Mandacaru começou a optar por atividades relacionadas aos temas e áreas que agora lhe interessavam mais como Psicologia Social, Sexualidade, Relações Raciais e trabalhos com grupos:

**Meu TCC é sobre jovens negras poetisas e eu procurei estágio, onde eu pudesse estar em contato com pessoas negras** e agora eu passei no “Partiu estágio” na SEPRMI que foi algo muito legal assim... E aí eu **faço também trabalho voluntário no CEIFAR que é um centro educacional que tem uma clínica social**, e aí eu faço estágio lá. Eu fiz primeiro estágio supervisionado lá e eu tô no terceiro agora e depois do primeiro eu continuei como voluntária. Aí eu atendo lá duas vezes por semana e agora, assim, eu... é peguei só duas disciplinas pra ficar livre, mas eu me meti em várias coisas pra fazer. **É...eu vou fazer parte agora de um projeto da Amuleto que é uma associação de mulheres negras do bairro da Graça e elas ganharam um edital pra trabalhar**

**com mulheres em situação de violência.** E aí elas me chamaram pra fazer parte, eu e uma outra colega que é de Psicologia. Aí eu tô lá agora.

Realizar estágios e trabalhos sociais relacionados a pessoas em situação de vulnerabilidade parecer ter sido uma estratégia importante para a posição Eu-pertencente e Eu-capaz de Flor. Estar envolvida com ações sociais relacionadas às pessoas negras constitui algo que satisfaz Flor de Mandacaru e que fornece sentido para sua jornada na Academia, funcionando como recurso social para ela, ao mesmo tempo em que retroalimentava suas descobertas e novos conhecimentos sobre a temática das Relações Raciais. Um exemplo é o seu envolvimento na produção de uma cartilha para novos alunos negros na instituição em que estuda.

Especificamente sobre a professora que considera racista mencionada anteriormente, ela afirma que tal experiência foi importante, pois, aprendeu a desenvolver estratégias pessoais para lidar com pessoas racistas em geral, inclusive compreendendo que é preciso distinguir as batalhas que valem a pena das que não valem:

Então, **lidar com ela foi meio que um criar de estratégias o tempo todo pra lidar com outras pessoas parecidas com ela.** E foi muito importante assim pra mim, pra eu crescer, **pra eu aprender também que eu não tenho que lutar todas as batalhas,** que às vezes eu só tenho que respirar e ignorar mesmo e tentar driblar de outras formas.

Lidar com uma docente que considera racista levou Flor a desenvolver recursos pessoais para confrontar o racismo cotidiano em sua experiência universitária e, com isso, ela aprendeu a distinguir quando pode ser frutífero entrar em discussões e quando não.

A dificuldade na escrita do TCC relatada anteriormente também se manifestou no receio da exposição oral. Mais uma vez aparece a dificuldade da expressão oral e escrita na trajetória de estudantes negros, isto é, mais uma atuação da violência institucional racista:

impõe-se o papel performativo público e escrito, sem cuidado atitudinal e cognitivo que considere as implicações classistas e raciais do processo de escolarização no Brasil. Para lidar com essa dificuldade, Flor de Mandacaru começou a falar com pessoas mais próximas e em eventos públicos e, com o tempo, foi ganhando mais confiança:

**Eu comecei a falar mais** porque eu percebi que isso fazia com que eu não me colocasse e aí quando eu era obrigada apresentar seminário, enfim, quando eu tinha que me colocar, eu sentia muita dificuldade... então **eu comecei a, nos espaços onde eu tinha oportunidade e era mais tranquilo, por exemplo, roda de conversa, eventos onde você pode fazer pergunta, eu comecei a tentar me colocar mais.** No começo era bem difícil, eu gaguejava, ficava tremendo muito, mas agora tá começando a ser mais tranquilo é... **Outra estratégia que eu uso também é falar com alguém próximo, alguém que tá próximo, me apresentar pra essa pessoa, um amigo e aí dizer o que é que eu vou falar, tenta falar com mais tranquilidade pra me preparar.** Porque eu acho que eu fico muito nervosa e saber que as pessoas ali estão avaliando tudo que eu fiz, me deixa muito angustiada, mas acho que agora eu consigo mais do que antes quando eu cheguei.

Outra estratégia utilizada por Flor de Mandacaru e que a auxiliou a enfrentar os desafios durante seu percurso acadêmico foi a poesia. Já tendo escrito poesias antes, uma vez em Salvador, ela começou a frequentar saraus de jovens poetisas negras e suas novas descobertas sobre ser uma mulher negra encontrou forma através das palavras:

Ao longo da minha caminhada eu encontrei a poesia que... Bom, ela já existia na minha vida, eu já escrevia antes, mas eu nunca tive coragem nem de mostrar pra ninguém nem de recitar, nem nada do tipo. Era algo

muito fechadinho assim, que eu escrevia e ficava lá e aí **aqui em Salvador, eu comecei a conhecer os sarais de poesia**. Começou aqui com a [universidade onde estuda], teve um sarau aqui, que é o Sarau Arte Livre que tem e aí eu comecei ver as meninas recitando suas poesias e é com muita força e falando das coisas que sentiam, e aí **eu comecei a escrever já com um olhar racial diferente é... comecei a entender que um dos caminhos pra me sentir melhor com o mal-estar que eu tinha era poder falar sobre as coisas que eu sentia e eu comecei a escrever e tomei coragem e comecei a recitar**. E aí eu coloco a poesia num lugar privilegiado aqui que é o de superação, do pássaro que eu vejo que é um caminho por onde eu consigo bater minhas asas... e é onde eu meio que me sinto um pouco mais em casa também, que é quando eu tô nos saraus, quando eu converso com as pessoas que fazem a poesia e que recitam. Isso é muito legal!

Diante da dificuldade de inserção na pesquisa, conforme relatado anteriormente, Flor de Mandacaru conseguiu bolsas de extensão. Ela denuncia existir uma “*hierarquia velada*” entre pesquisa e extensão, sendo mais fácil obter bolsas para esta segunda categoria. Assim, ela fez uso dessas bolsas porque precisava de auxílio financeiro:

**Eu fiz muita monitoria de extensão** porque, não sei, eu acho que tem um uma escala né? Monitoria de extensão tá abaixo de pesquisa, então ser monitor de extensão é mais fácil teoricamente e as oportunidades são maiores... Então eu fiz, acho que duas monitorias de extensão... Foram três... **três monitorias de extensão, que era como eu meio que me sustentava né?** Principalmente porque sou eu e minha mãe e minha mãe é cozinheira, não ganha muito, então era só eu e ela, então eu tinha

que procurar outras formas de me manter na universidade. É... Eu nunca consegui os auxílios, então eu ia tentando por outros meios. **Eu fiz monitoria de extensão, eu vendi empada por muito tempo, eu acho que foram uns três anos que eu vendi...** eu parei porque o tempo começou a ficar bem apertadinho e eu não conseguia mais fazer.

A bolsa de extensão, embora menos valorizada no contexto universitário segundo Flor, a permitiu permanecer na universidade, uma vez que, no caso dela, as políticas de assistência estudantil não a alcançaram.

Flor de Mandacaru informa que é estudante cotista, porém, embora tenha tentado, nunca conseguiu auxílio fornecido pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da universidade. Entretanto, conseguiu bolsas de extensão conforme mencionado e, no momento da entrevista, atuava como estagiária na Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. Apesar das dificuldades financeiras que enfrenta, acredita que, sem essas políticas, dificilmente estaria concluindo seu curso de graduação:

**Acho que não sei se eu estaria na universidade e se eu estivesse acho que a permanência seria bem mais difícil** porque ... Eu fiz extensão, fiz várias coisas ao longo da universidade, eu tive que de alguma forma ter uma renda pra me manter aqui porque só sou eu, minha mãe e minha avó... Minha avó mora no interior e só sou eu e minha mãe, então eu não sei se eu ainda estaria aqui porque mesmo com as políticas já é difícil a gente estar... e não tem o RU na universidade então já é difícil... a gente tem que pagar transporte, então não sei se eu estaria aqui não.

A participante avaliou as políticas como boas e necessárias, mas ponderou que falta operacionalização e uma noção mais estruturada de continuidade. Acredita que a permanência ainda é a questão central que precisa receber mais investimentos:

Eu tenho visto que as políticas dão abertura pra que a gente entre na universidade, mas não ajuda a gente a permanecer nela... e aí eu vejo que a gente tá caminhando e que cada vez entram mais negros e que a gente vem se ajudando, mas ainda sim muitas pessoas não permanecem... e aí pensar também nas especificidades porque, por exemplo, mulheres negras que são mães tem muita dificuldade de se manter aqui nesse espaço porque não tem uma creche... então são coisas que não ajudam a gente a permanecer, não tem RU, não tem creche, não tem, enfim, espaços de convivência também que fomentem isso. Então eu acho que falta pensar na permanência.

Assim, embora não tenha se beneficiado das políticas de assistência estudantil da universidade, Flor considera que, sem elas, teria sido difícil permanecer neste contexto, indicando também os elementos subjetivos e simbólicos da existência de tais políticas para os estudantes que necessitam delas.

#### **7.2.6 Considerações finais sobre o caso Flor de Mandacaru**

Abaixo apresenta-se imagem da colagem realizada por Flor de Mandacaru, representando sua trajetória na universidade:



Figura 8: Minha trajetória na universidade (por Flor de Mandacaru)

Foi possível perceber que, a partir de sua trajetória singular e idiossincrática, Flor de Mandacaru realizou um percurso que se assemelha ao de Tereza, no sentido da assunção de uma perspectiva racializada e decolonial.

Inicialmente, podemos identificar na trajetória de Flor a posição “Eu-não pertencente” a partir de alguns indícios colocados por ela. O primeiro diz respeito às dificuldades de adaptação, tanto na cidade grande quanto na universidade especificamente. Neste último contexto, ela ressaltou tanto as dificuldades para compreender o funcionamento e organização própria da universidade quanto às relações interpessoais, uma vez que não se sentia confortável em interagir com os colegas que conheceu no momento de ingresso à instituição. Outro fator mencionado por ela foi à essencialização e estereotipização atribuída por docentes aos negros, isto é, ao grupo com o qual ela se identifica, o que funcionava para Flor, como um constante

lembrete de que ela não pertence aquele contexto. Faz-se importante salientar que o contexto universitário, no caso de Flor, reforçou ou contribuiu não só para o estabelecimento, mas também para a manutenção de uma posição interna associada ao não-pertencimento e a incapacidade (esta última resumida a seguir).

Flor citou em sua narrativa diversos fatores associados a posição “Eu-incapaz”: a) seu reconhecimento dos seus próprios limites ao perceber que precisaria trancar uma disciplina; b) seu sofrimento em decorrência de ter de contar à sua família sobre este trancamento, uma vez que ela é a primeira pessoa da família a acessar a Educação Superior, logo, muitas expectativas estavam depositadas sobre ela; c) seu contínuo sentimento de que seu desempenho, ainda que não tivesse obtido uma nota considerada “baixa”, não era suficiente; d) o ser colocada em um lugar social de não-intelectualidade e; e) a consideração de desistir do curso, de achar que não conseguiria.

A partir, porém, de alguns fatores que Flor vai vivenciando em seu percurso acadêmico, de forma semelhante ao processo de Tereza, posições opostas, presentes no campo não-A, vão surgindo, “Eu-pertencente” e “Eu-capaz” e ganham a dominância no Self de Flor, se tornando o novo campo A. Assim, Flor passa a interagir com colegas negros, que ela considera semelhantes à si mesma (considerando critérios raciais e socioeconômicos) e estes novos relacionamentos vão lhe dando confiança para estar na universidade, influenciando inclusive sua autoestima e a forma como vê a si própria. Deste modo, passa a se considerar bonita, possuidora de um cabelo bonito, se ressignificando enquanto mulher negra (emergem um conjunto de novas posições do Eu, como explicitado anteriormente: Eu-bonita, Eu-racializada-e-empoderada, Eu-cabelo-crespo-aceita). Junto com estes novos amigos, adentra no movimento estudantil e com esta nova experiência, sente-se confortável para se posicionar publicamente sobre os assuntos que estuda, a favor da população negra, passando a desenvolver uma atitude política e compromissada com o contexto social. A poesia surge como recurso simbólico para

Flor, no qual ela une ação política com ressignificação subjetiva. Flor passa a assumir uma postura decolonial, isto é, não se posiciona mais como um Outro, mas como um Self que também pode ser uma expressão válida da condição humana-genérica.

Também de forma semelhante à Tereza, Flor de Mandacaru vivencia uma tensegridade entre sua nova posição desenvolvida, isto é, uma posição decolonial e as constantes mensagens opostas que recebe do meio. Deste modo, a semiosfera no contexto universitário a coloca, enquanto estudante negra, em uma posição de não-intelectualidade. Flor lida com a tensão entre viver nesta semiosfera e sua posição de intelectualidade. Em sua trajetória, viver na tensão também surge como uma habilidade desenvolvida por esta participante.

### **7.3 Shena:** *“Eu só quero estudar”*

Shena (sexo feminino, 22 anos, cotista) é uma estudante de Psicologia. Durante o período de entrevistas, ela cursava o 6º semestre e se auto-classificou como preta. Mora com seus pais. O pai, que possui ensino médio completo, trabalha como motorista de transporte coletivo e a mãe, que possui o ensino fundamental completo, trabalha como ajudante de serviços gerais. A renda média familiar está entre 01 a 02 salários mínimos. Shena não trabalha, mas estagia na área de RH. Esta não é a sua primeira experiência na universidade, pois, antes de ingressar no curso de Psicologia, cursou o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades na mesma instituição, porém, não concluiu o curso. Shena é a primeira pessoa da família a acessar a Educação Superior.

Shena não quis escolher seu nome fictício. Neste sentido, este foi escolhido pela pesquisadora. Shena, em idioma africano praticado pelo povo Tutsi (Ruanda) significa “quieta, calma, reservada”. Este nome foi escolhido por ter relações com o percurso desta estudante, tendo esta afirmado durante sua narrativa, que gostaria de “ser mais sozinha”.

Na narrativa de Shena, os aspectos mais evidentes também se referiram as posições “Eu-não-pertencente” e “Eu-incapaz”. Porém, houve uma manutenção das posições relacionadas ao não-pertencimento e a incapacidade. Deste modo, a ambivalência apresentada em diversas situações vividas por ela foi minimizada (talvez por ter forte intensidade para Shena), preferindo esta participante se ater a uma condição onde a ambivalência não causa angústia ou sofrimento.

### 7.3.1 Não-pertencimento<>pertencimento

#### Momento 1

Se destacou na narrativa de Shena alguns momentos relacionados a posição “Eu-não-pertencente”. Segue abaixo os principais trechos:

E aí no segundo semestre do BI, eu encontrei dois, três amigos que são os que eu tenho até hoje, são bem amigos meus, acho que quatro anos já que tem e eu acho que eles por parte, me mantiveram, aqui dentro. Não pelo estudo e tudo mais porque sempre foi muito dificultoso pra mim. Eu via que as pessoas lutavam por um negócio chamado escore que eu não fazia ideia do que era, eu só queria que a aula fosse legal... e aí em algum momento eu me vi, me preocupando com a minha nota... tipo eu não sou inteligente porque o escore não tá em 8, 9 e a pessoas diziam isso: eu preciso de escore alto, eu tô no BI. Elas conheciam sobre o curso e eu não, era tudo muito por cima. Então, ver a galera brigar e pegar caderno do outro na xerox **era desumano pra mim...** eu não entendia como é que funcionava isso aqui e aí depois disso, **eu comecei a pensar em sair do BI** e conversava com as pessoas com algumas pessoas próximas e todo mundo achava que o motivo pelo qual eu tava saindo, não era plausível, não sei, porque era por causa das relações e não por causa da universidade.

Eu sabia na verdade que eu queria sair de lá de baixo do BI porque eu não ia aguentar a relação do jeito que tava. [...] eu comecei a me inscrever no SISU de novo, então eu lembro que quando eu tava no quinto semestre do BI, faltando um semestre pra formar, eu consegui passar em Psicologia. Na verdade, eu consegui passar numa faculdade particular, consegui ganhar bolsa e aí eu fui ver como é que era, só que eu tinha que desistir daqui pra entrar lá, aí eu terminei ficando no BI mais um tempo... só que aí eu descobri que eu passei pra segunda chamada de Psicologia na [universidade onde estuda] e aí **eu desisti do BI** e aí eu só ouvia que era loucura... eu tava no quinto semestre, pronta pra formar, na cara, só que **eu não tava feliz, então não doeu**. Eu cheguei lá e assinei um papel com gosto, tipo, a mulher olhou pra minha cara e falou: "cê vai excluir?" e eu falei: "vou, é isso que eu quero!". Pensei no tempo que eu tinha perdido porque **minha ideia de quando eu entrasse aqui era ‘se eu comecei eu vou até o final’, não importa se eu tiver no primeiro dia de aula, eu não vou desistir do curso, mas tava me machucando muito.**

No primeiro trecho acima, Shena relata seu sofrimento diante do ambiente competitivo que constatou ao ingressar no BI e, de forma semelhante à anteriormente citada, considera como forma de lidar com essa tensão a possibilidade de desistir do curso. Percebe-se que, diante das possibilidades abertas pela percepção de um ambiente universitário “desumano”, Shena começa a considerar a saída do BI como solução possível para a tensão que vivencia. Deste modo, a desistência do curso surge como possibilidade de eliminar ou evitar a tensão vivida. Esta solução indica um senso de não-pertencimento à universidade, gerando a possibilidade de desistir dela.

## Momento 2

Durante sua narrativa, Shena fornece outros indicativos da posição relacionada ao não-pertencimento. O trecho abaixo refere-se ao questionamento do que é a universidade, gerando um sentimento de que não compartilha com os demais colegas a mesma visão do que é esta instituição:

Sempre houve pelo menos pra mim, uma pressão muito grande do que seria [uma universidade pública], um exemplo de universidade incrível e eu não via isso, eu só conseguia dizer: "galera, **isso aqui é só estrutura**, sabe? Vocês olham pra uma biblioteca e dizem: 'caralho, é uma biblioteca' e é só, sei lá, concreto, e essa ideia minha não batia com a de ninguém... era eu sozinha lutando por algo que eu pensava e eu acho que em parte é assim até hoje... eu sinto isso de algumas pessoas. Se eu ando em Ondina hoje conversando com alguém, é o maior absurdo que eu não consigo sentir isso, fazia com que **eu me sentisse deslocada**.

Eu achava que por estar numa universidade pública isso seria muito mais fácil, teria uma diversidade maior e quando eu entrei foi o meu maior choque. Não é assim. A gente [alunos negros] é minoria aqui também, sabe? E ouvir o que as pessoas falam a respeito do cotidiano delas e o quão bom é, pelo menos na minha visão e elas ainda reclamam disso, **me faz pensar às vezes que esse não é o meu lugar** e eu sei que é, sabe? Foi um lugar feito pra gente também.

Podemos distinguir os questionamentos de Shena a respeito do valor que a universidade tem para as pessoas. Na opinião dela, as pessoas tendem a supervalorizar o que é ser estudante de uma universidade federal. Diante dos descompassos que percebe entre sua percepção e a que percebe como sendo a dos demais colegas, Shena se sente deslocada e não pertencente aquele contexto, ainda que a racionalidade a faça considerar que aquele também é um lugar para pessoas como ela, isto é, negras.

### Momento 3

Shena relatou em sua narrativa um episódio vivenciado por ela que também a fez sentir que não pertence à universidade, desta vez, a partir dos colegas que possuem um status social mais privilegiado que o dela:

Eu lembro que no primeiro mês de aula, a turma marcou pra ir pro restaurante aqui na Barra e eu queria muito ir porque **eu queria me adaptar naquele negócio** e, tipo, eu tenho amigos agora e então eu quero viver, só que eu não sabia que a gente podia pagar por aquilo. Eles queriam vir pra Barra, eu nunca acessei lugares assim, mas aí minha avó fez um esforço imenso e se eu não me engano, ela me deu foi cinquenta ou cem reais e falou: "vai lá e se diverte", mas eu tava com o peso muito grande na consciência porque as pessoas com quem eu tava andando, eu sabia que eu não ia poder manter aquilo por muito tempo... então minha roupa não era igual a deles, o jeito que conversava não era igual o deles e eu sabia que por mais que eu tivesse gostando de ir num restaurante legal, eu não poderia manter. E aí eu fui nesse dia, eu lembro que eu trouxe algumas roupas pra cá pra experimentar e vê o quê é que era melhor provar e ainda assim não era nada comparado ao que eles estavam vestindo... e aí eu fui, fui feliz porque eu tava curtindo o que eu queria, **mas sentindo que eu não era daquele ambiente** e essa menina de quem eu me aproximei, ela... eu não sei se ela se considerava uma negra, mas acho que era mais próximo de mim, parecendo nesse sentindo, mas mesmo assim ela tinha grana, ela vinha de uma família rica, então eu ficava até que ponto a gente é próxima sabe? E foi ela que se separou depois, mas esse dia dessa saída, é eu lembro que eu gastei menos do que eu tinha levado, então eu consegui voltar com algum dinheiro pra casa, eu acho que essa foi a felicidade da noite

tipo: " vó, não precisei gastar tudo", sabe? Mas ainda sim tinha o controle, só vou tomar o suco, não, só vou fazer isso.

No trecho acima, podemos distinguir a tentativa de Shena de, no início do curso do BI, tentar se adaptar ao contexto, interagir com colegas, fazer amigos. Apesar de ter se divertido no encontro, sentiu-se com a "consciência pesada", pois, sabia que não tinha condições de bancar idas a restaurantes. Tal discrepância entre o que viveu naquele dia e sua realidade, a fez perceber que não poderia se adaptar àquele contexto e sentiu que não pertencia aquele ambiente.

A situação acima descrita por Shena se constitui como mais uma em sua trajetória universitária que irá reforçar sua posição Eu-não-pertencente-a-universidade. Esta posição do eu fica evidenciada no discurso de Shena quando ela afirma que sentia que "não era daquele ambiente".

#### Momento 4

Shena também contou sobre sua mudança de curso, quando ingressou em Psicologia na mesma instituição e que isto mudou sua vida. Entretanto, apesar de tal afirmativa, Shena diz que algo que a incomoda no curso é a demanda pelas lutas sociais, quando colegas aparecem convocando outros estudantes para participarem dos movimentos políticos estudantis. Shena relata que não gosta deste tipo de atividade e que seu único objetivo, na universidade, é estudar:

E aí eu desisti, quando eu cheguei aqui em Psicologia foi outro mundo porque eu tava fazendo o que eu queria e as pessoas foram muito acolhedoras. A gente tem aqui a semana das calouras que, meu Deus, **mudou a minha vida**. Eu fiquei próxima de pessoas em um dia de evento e só que **algo que me incomodava muito é que é porque as lutas parecem muito fortes, então eles cobravam da gente**: "vamos pra uma palestra sobre feminismo, vamo pra isso, vamo pra aquilo" e eu não queria e uma vez, uma das meninas daqui que são engajadas nisso chamou todas essas meninas da turma

pra ir pra uma dessas palestras e eu disse que **eu não queria ir, que eu não curtia muito, não sei, não gosto do debate** e tudo mais e ela perguntou se eu era uma mulher mesmo, se eu queria lutar por alguma coisa mesmo, o que é que eu queria fazer da minha vida e eu só pensava que, meu Deus, pra tá aqui, eu preciso lutar por alguma coisa, eu preciso me engajar em alguma luta, **eu só quero estudar**, sabe? Me formar psicóloga, fazer o que eu quero e sei lá, atuar, ajudar pessoas, mas aí isso foi diminuindo com o tempo... eu passei a me importar menos com isso porque as pessoas falavam sempre... foi muito importante pra mim e com o tempo **eu comecei a deixar de lado, que começou a me fazer bem.**

No trecho acima, percebe-se que, talvez adotando uma postura mais evitativa (no sentido de evitar confrontos), Shena prefere não se envolver nas lutas sociais e, a cobrança dos estudantes ao convocar outros para participarem, constitui fonte de incômodo para ela. Conforme afirma, ela deseja somente estudar, se formar e atuar, compreendendo que, sua não participação política durante sua trajetória universitária, não é necessária para o que veio fazer na instituição. Deste modo, Shena decide ignorar essas convocações. Percebe-se que a possibilidade futura escolhida por Shena, isto é, ignorar ou dar menos importância às convocações dos colegas para as lutas sociais, configura uma solução encontrada pela estudante que, novamente, lida com a tensão, minimizando-a.

### Momento 5

Outro fator trazido por Shena em sua narrativa diz respeito à relação com sua avó: há dois anos atrás eu perdi minha vó pra pro câncer e foi um dos momentos mais difíceis que eu **pensei em desistir** da universidade porque eu sentia que **tava fazendo por ela, eu sentia que não tinha outro motivo pra continuar aqui**, se ela não tava mais aqui e aí eu passei quase um mês sem vir pra universidade e eu sentia que não era por causa

do luto... era porque eu não tinha porque tá aqui e eu pensei que rumo eu vou dar pra minha vida se a pessoa porque eu tô lutando não tá mais por perto... e aí eu fiquei esse tempo sem vir.

A passagem acima é um trecho narrativo forte que traz de modo marcante a função de outros significativos na sustentação de uma posição de eu. O Eu-estudante-universitária, para Shena, estava muito proximamente em diálogo com a figura da avó. O falecimento da avó desestabiliza a continuidade desta posição de eu, haja vista a grande tensão gerada e, de certo modo, reforça a posição Eu-não-pertencente-a-universidade.

### 7.3.2 Incapacidade<>capacidade

#### Momento 1

Shena relata, no início de sua narrativa, sua crença de que não conseguiria ingressar na Universidade Federal da Bahia e, devido a tal crença, ela nem pensava em tentar:

Eu entrei em 2013.1, se não me engano, no BI de humanidades e foi uma queda de paraquedas porque eu não queria entrar na [universidade onde estuda], na verdade **eu não queria prestar vestibular porque eu sabia que eu não ia conseguir entrar**. Eu tô chorando e eu já vou começar a chorar desde já [risos]. É.. eu tava no ensino médio, tinha noção, foi no terceiro ano que eu conheci Psicologia e tudo mais, mas eu não queria prestar vestibular pra [universidade onde estuda] porque eu sabia que eu não ia conseguir. E aí uma amiga minha pediu meus dados e disse que iria me escrever num curso aqui dentro e aí eu ia fazer ENEM e ia ver o resultado depois e aí foi ela que me escreveu e ela que me mostrou o resultado também porque eu não fui procurar e ela disse que eu tinha passado num curso e eu não entendia nada, por ser um curso novo e tudo mais, então eu só me joguei.

No trecho acima, infere-se que Shena duvidava de suas possibilidades de ingressar em uma universidade pública em tal intensidade que achava nem valer a pena tentar. Neste quadro, pode-se distinguir a sua decisão de não prestar vestibular e se destaca a sua certeza de que não conseguiria entrar, o que se relaciona com um sentimento de incapacidade.

Pode-se considerar que o medo de ser reprovada no processo vestibular e não conseguir potencialmente ingressar em uma universidade foi paralisante para Shena. Ela decide nem fazer uma tentativa. Seu ingresso acaba acontecendo em virtude de uma amiga que a inscreve no processo por ela. Mesmo tendo feito a prova, Shena não se incomoda em ver o resultado, pois, acreditou fortemente na sua falha. Infere-se, assim, que Shena tenta lidar com a ambivalência, minimizando-a, isto é, para não lidar com a possibilidade de reprovação ela preferiu não se inscrever e, posteriormente, nem ter acesso ao resultado. Pode-se considerar que Shena está com sua posição Eu-incapaz numa condição dominante em seu self. Ela não dispunha de recursos sógnicos, nem sociais significativos que a possibilitasse acessar outras posições de eu, ou mesmo mobilizar sua dinâmica dialógica.

### 7.3.3 Recursos simbólicos e sociais

Um elemento que pode ter funcionado como recurso social para Shena durante sua trajetória foram as amizades significativas:

**As amigas que eu construí aqui começaram a me puxar de volta**, tipo: "tá doendo, venha! Cê quer chorar, a gente chora contigo aqui, mas não fica em casa, vai ser pior!". E eu fui voltando aos poucos e **hoje eu sei que é o curso que eu quero, onde eu quero tá**, sabe? E eu **acho que eu não trocaria, eu não desistiria por nada**, a gente passa por dificuldade, eu passo por dificuldades ainda. Eu tô tendo que trabalhar dobrado tipo sair daqui mais cedo pra chegar no trabalho no horário certo pra me manter. [...] Eu acabei

de me mudar, tô pagando aluguel com a minha mãe porque nossa casa foi condenada e aí isso me fez pensar de novo se eu não teria que trancar o semestre pra trabalhar e ajudar a manter a casa, só que eu optei por continuar e tô vivendo. Eu acho que como todas as pessoas criam expectativas demais pra [universidade onde estuda] que **eu ainda não vejo... parte de mim queria ter esse amor que as pessoas tem, mas a paixão que talvez eu não sentia, eu ainda não sinto pela universidade, sabe?**

No trecho acima, pode-se perceber que Shena fez novos amigos no novo curso (Psicologia) e estes foram importantes para que ela desse continuidade a este. Ela afirmou que hoje percebe que está no curso que deseja e pode-se pensar que os novos amigos tenham contribuído para a sua permanência. Os amigos apareceram como outros sociais significativos que interagem com suas posições de eu, oferecendo recursos semióticos que amenizam sua tensão na posição Eu-estudante-universitária. Porém, pode-se perceber que as posições Eu-incapaz e Eu-não-pertencente-a-universidade continuam numa condição dialógica de dominância no self. É interessante notar que, mesmo diante da atuação de outros sociais significativos, como os pares, que lhe fornecem signos de acolhimento e agregação social, ela permanece reproduzindo os mesmos signos de não-pertencimento e incapacidade, o que demonstra o poder dessas posições do eu em seu self. O desinteresse dela na participação em movimentos políticos e raciais também indica um baixo empoderamento de si enquanto pessoa e enquanto ser racializado.

#### **7.3.4 Considerações finais sobre o caso Shena**

Shena não quis realizar a colagem proposta, tendo sido sua vontade respeitada.

Diante dos posicionamentos de incapacidade e não pertencimento, observados como a tônica da narrativa de Shena, percebeu-se que essa estudante, até o momento em que as

entrevistas foram realizadas, mantinha essas posições como as dominantes na configuração do seu Self. Não foram identificados na narrativa de Shena elementos relacionados ao desenvolvimento de novas posições opostas, emergentes no campo não -A, que passaram a se tornar o novo campo A, ou melhor, B, C, D, etc.

Em seus relatos sobre suas experiências e acontecimentos vivenciados na universidade, o signo do não-pertencimento e da incapacidade estão sempre presentes, tendo sido ressaltados os elementos a seguir: 1) a consideração do ambiente universitário como “desumano”; 2) o descompasso que observou entre sua forma de perceber a universidade onde estuda e a dos colegas. Estes, em sua opinião, sempre supervalorizando a instituição, enquanto ela não percebia a universidade onde estuda de forma tão positiva; 3) sua tentativa de se adaptar com o grupo de colegas que acabou gerando sua “Consciência pesada”; 4) considera a possibilidade de desistir do curso; 5) afirma não ser daquele ambiente; 6) seu incômodo com as convocações dos colegas de curso para participar do movimento político estudantil, uma vez que, conforme a participante, só desejava estudar e; 7) sua certeza da impossibilidade de ingressar em uma universidade pública, gerando o não querer tentar o vestibular e, mesmo depois, nem acessar resultado.

Faz-se importante considerar, na análise deste caso, outros elementos para além dos discursivos. Apesar de afirmar que não faz parte do ambiente universitário, é possível perceber que Shena fez (faz) um esforço grande para continuar na universidade. Pode-se considerar que existe aí algum sinal de pertencimento a instituição que pode não ser o esperado ou vivenciado, por exemplo, pelos seus colegas. Entretanto, não podemos afirmar que há absoluta clareza do seu não-pertencimento a partir unicamente do seu discurso, pois, isto seria ocultar a ambivalência inerente aos campos de significados. Deste modo, podemos hipotetizar que existe algum nível de pertencimento, afinal, são os colegas da universidade em diálogo com ela que a convencem a retornar, isto é, são os vínculos afetivos construídos neste contexto que relacionam

sua motivação para retornar aos estudos. Shena pode não ter engajamento político (isso sim é evidente na sua narrativa), mas um completo não-pertencimento não pode ser afirmado de maneira categórica.

Nos momentos de tensão, de forma geral, Shena optou pela saída ou solução que propiciava a redução ou minimização da tensão, como pôde ser identificado na análise dos momentos descritos por ela. Ela viveu tensões, mas não vivenciou ainda uma ruptura-transição na sua relação com a instituição e consigo mesma enquanto estudante. Cabe salientar que a tensão, a partir da perspectiva de Tateo (2018), é genuinamente presente na vida psicológica de todas as pessoas em maior ou menor escala. É a tensão que nos impulsiona para conquistar nossas possíveis metas. O retorno de Shena às aulas é um exemplo de que ela enfrentou a tensão gerada pelo luto referente à sua avó.

#### 7.4 O Self Decolonial: uma proposta para pesquisas antirracistas em Psicologia do Desenvolvimento

*“As ideias Euro-Americanas sobre Self e Identidade e as nuances a partir das quais estes Selves encontram significado são historicamente constituídas, mas são apresentadas como representantes de um idealizado Self Global” (Bathia, 2018, p. 21, tradução minha)*

Abaixo, apresenta-se um quadro-síntese dos casos apresentados:

Participantes	Não-pertencimento	Incapacidade	Pertencimento	Capacidade
<b>Tereza de Benguela</b>	-dificuldade financeira para se manter no curso;  - relações interpessoais difíceis na casa do tio;  -dinâmica de uma cidade grande;	-dificuldade com as exposições orais (não-posicionada no lugar de intelectualidade).	-convivência no coletivo de estudantes negros, no qual passa a discutir temas relacionados a esta vivência, a ampliar seus conhecimentos e capacidade crítica sobre as relações raciais no Brasil, além de compartilhar suas	-Ao se dar conta do racismo existente na universidade, ela passa a se colocar numa posição intelectual, apresentando trabalhos e desenvolvendo uma nova competência acadêmica;

	<p>-dificuldade para compreender as regras da universidade;</p> <p>- considera desistir do curso;</p> <p>-visão estereotipada do negro apresentada por docente e por colegas de curso.</p>		<p>experiências com outros colegas;</p> <p>-representatividade (a existência de uma professora negra como fator importante para se sentir pertencida);</p> <p>-mudança para a residência universitária, desenvolvendo estratégias e recursos para lidar com os desafios desta, estando nela há 5 anos;</p> <p>- sentiu-se mais fortalecida após situação vivida com colega branco por ter propiciado a problematização do lugar do negro na realidade brasileira em seu curso.</p>	<p>-relações positivas com os professores, concretizada tanto na apropriação e segurança para criticar os docentes que adotam metodologias ultrapassadas, quanto através do vínculo estabelecido com outros sendo, inclusive, “visada” por alguns.</p>
<p><b>Flor de Mandacaru</b></p>	<p>-dificuldades de adaptação, tanto na cidade grande quanto na universidade especificamente (dificuldades para compreender o funcionamento e organização própria da universidade quanto nas relações interpessoais);</p> <p>-essencialização e estereotipização atribuída por docentes aos negros.</p>	<p>- reconhecimento dos seus próprios limites ao perceber que precisaria trancar uma disciplina;</p> <p>-sofrimento em decorrência de ter de contar à sua família sobre este trancamento;</p> <p>-contínuo sentimento de que seu desempenho, ainda que não tivesse obtido uma nota considerada “baixa”, não era suficiente;</p> <p>-ser colocada em um lugar social de não-intelectualidade;</p> <p>-considera desistir do curso, acha que não conseguiria concluir.</p>	<p>- valorização de sua estética negra, especificamente o cabelo afro, gerando elevação da autoestima e uma redescoberta de si própria enquanto mulher negra;</p> <p>- sente-se autorizada e segura para pensar e falar sobre o que considera importante para trajetórias de estudantes negros na universidade e afirma com veemência que a universidade pública também pertence à estes (logo, também pertence à ela).</p> <p>-A interação com colegas negros, que apresentavam questionamentos e sofrimentos semelhantes ao de Flor, foi fundamental para que ela percebesse que seus dilemas não eram só dela, isto é, não eram estritamente sua culpa, mas estão atrelados a um projeto</p>	<p>-passou a sentir-se mais confortável na universidade, inclusive para falar sobre as questões que vem estudando e assumindo-se em um lugar de intelectualidade.</p>

			histórico e social mais amplo.	
<b>Shena</b>	<p>-consideração do ambiente universitário como “desumano”;</p> <p>-descompasso que observou entre sua forma de perceber a universidade onde estuda e a dos colegas. Estes, em sua opinião, sempre supervalorizando a instituição, enquanto ela não percebia a universidade onde estuda de forma tão positiva;</p> <p>- tentativa de se adaptar com o grupo de colegas que acabou gerando sua “consciência pesada”;</p> <p>-considera a possibilidade de desistir do curso;</p> <p>- afirma não ser daquele ambiente;</p> <p>- seu incômodo com as convocações dos colegas de curso para participar do movimento político estudantil, uma vez que, conforme a participante, só desejava estudar.</p>	<p>-sua certeza da impossibilidade de ingressar em uma universidade pública, gerando o não querer tentar o vestibular e, mesmo depois, nem acessar resultado.</p>	Não identificado na narrativa	Não identificado na narrativa

Figura 9: Quadro-síntese dos casos apresentados

Um fator relevante nos casos apresentados é a identificação dos mesmos signos terem se destacado nas narrativas das participantes, embora sejam trajetórias singulares e idiossincráticas: os signos “não-pertencimento” e “incapacidade”. A instituição universitária, criada historicamente para um determinado grupo social (branco, masculino, heterossexual e favorecido economicamente) traz em si, até os presentes dias, uma marca de exclusão, inerente a sua construção. Os casos apresentados sugerem que os estudantes negros, mesmo com as atuais políticas de ação afirmativa, vivenciam posições de eu relacionadas aos signos não-pertencimento e incapacidade a este contexto que, na maioria das vezes, passam despercebidas

pelo meio, por se tratarem de experiências, sobretudo, subjetivas. Este elemento é reforçado pelo mito da democracia racial que leva às pessoas a entenderem que as experiências narradas pelos estudantes negros “estão em sua cabeça”, isto é, são questões particulares ou específicas daquela personalidade, desvinculando-as de um contexto marcado pelo racismo estrutural, institucional e interpessoal.

Deste modo, é possível considerar que o não-pertencimento e a incapacidade são temas que irão perpassar as trajetórias de estudantes negros de forma geral, isto é, são aspectos difíceis para os estudantes negros “escaparem” ao ingressar no contexto universitário e precisarão lidar com estes de algum modo. O desenvolvimento de um Self Decolonial pode, assim, passar por esses signos. Pudemos acompanhar que Tereza de Benguela e Flor de Mandacaru lidaram com estes signos através da dominância reversa, isto é, as possibilidades opostas, “pertencimento” e “capacidade”, presentes no campo não-A, se tornaram, a partir principalmente dos colegas semelhantes (outros significativos) e do estudo sobre relações raciais no Brasil (além de recursos simbólicos e sociais específicos de cada uma), dominantes na configuração de seus *selves*. Estas participantes lidaram com a tensão criando um novo campo afetivo-semiótico, que contribuiu com uma maior autonomia intelectual e elevação da autoestima.

Na dinâmica de seus *selves*, suas posições internas, estabelecendo relações dialógicas com o meio externo e entre elas mesmas, alcançaram um novo patamar relacionado a uma postura racializada e decolonial diante da vida e de seus desafios. Um estado de tensegridade, uma vez que estão imersas em uma semiosfera marcada por signos relacionados à manutenção do racismo, passou a ser mantido por elas. Dito de outra forma, a manutenção dessa tensegridade subjaz o desenvolvimento de um Self que se entende decolonial. Esse Self se considera uma expressão válida de humanidade, o que contradiz cotidianamente a única expressão válida de ser humano amplamente aceita, a saber: a pessoa branca. Assim, viver sob esta tensão o caracteriza.

Este processo de dominância reversa não foi observado na participante Shena que, tendo trazido os aspectos de não pertencimento e incapacidade, como as demais entrevistadas, manteve-se, até o momento da entrevista, com estas posições dominantes na dinâmica do seu Self. A análise da narrativa das outras estudantes entrevistadas, porém, sugerem que é inevitável passar por estes aspectos no percurso universitário, inclusive para depois, se for o caso, superá-los. Deste modo, pode-se considerar que Shena ainda pode estar caminhando neste processo. Ao mesmo tempo, é preciso também considerar que ela pode não alcançar uma perspectiva decolonial e racializada, direcionando a dinâmica do seu Self para outras configurações.

Nas narrativas das três participantes, também se destacaram o papel da família e dos colegas considerados semelhantes (isto é, que compartilham as mesmas características raciais e socioeconômicas): todas as estudantes entrevistadas neste estudo trouxeram a família como um fator relevante. Isto porque as expectativas familiares, por serem as primeiras pessoas a acessar a Educação Superior pública na família, geraram nas participantes um senso de dever e responsabilidade, no sentido de retribuírem os esforços familiares para que elas pudessem ingressar na universidade. Tereza fala que sua formatura seria a redenção da sua mãe; Flor de Mandacaru não consegue contar para a avó que precisaria trancar uma disciplina; A avó de Shena também foi o único motivo, segundo a estudante, que a fez permanecer em seu curso.

De maneira semelhante, os colegas em situação próxima a das participantes também foram importantes em seus percursos acadêmicos: as três entrevistadas mencionaram relações de amizade que foram fundamentais para seu permanecer neste espaço e, no caso de Tereza de Benguela e de Flor de Mandacaru, foram decisivas para o processo de dominância reversa já mencionado. O diálogo com estes outros significativos, cujas vozes diferiam do discurso predominante (racista), foi fundamental para a emergência de uma perspectiva decolonial.

Deste modo, estamos diante de processos relacionados a novas configurações subjetivas ou, mais especificamente, à construção de novas experiências identitárias raciais. Tereza de

Benguela e Flor de Mandacaru ilustram trajetórias na qual uma nova forma de estar e ver o mundo foi construída. A partir da criação de novos signos, vozes e posições do eu, o desenvolvimento destas estudantes se desenrola com a ressignificação do signo “negro” e com novos sentimentos e posicionamentos diante do contexto universitário. Uma vez construída essa nova experiência identitária racial, elas passam a compreender muito do que vivem através de um olhar mais crítico e refinado sobre os processos de alienação e desalienação colonial vividos em nossa sociedade. Dito de outro modo, elas desenvolvem um olhar sobre sua vida e sobre o contexto social que as permitem compreender como o racismo estrutural existente influencia no cotidiano de suas vidas diárias, o que gera sentimentos de libertação de culpa pelo seu fracasso, assim como maior segurança e autoconfiança em sua posição enquanto estudantes universitárias. Elas passam a “enxergar de outro ângulo”. Um ângulo que não corresponde à perspectiva dominante e que, portanto, implica em uma forma de existir que observa, pensa, reflete e age no sentido oposto ou contrário ao que a ideologia dominante tende a nos direcionar.

Essas estudantes, de forma dialógica, isto é, com seus posicionamentos dialogando entre si (Hemans, 2002) e, inclusive, experienciando a dominância reversa em relação a uma primeira configuração, adotam uma postura, emancipadora e decolonial (Kilomba, 2016).

Conforme Kilomba (2016), a posição decolonial se consolida quando a pessoa negra não mais se coloca no lugar de um Outro, mas no lugar de um Self. Cabe salientar que em uma cultura na qual é imposto ao negro, a todo momento, ocupar o lugar de Outro, assumir essa postura implica em uma não-aceitação dos cânones culturais legitimados, isto é, se passa a “enxergar de outro ângulo”. Este olhar que é desenvolvido quando a pessoa negra, a partir de suas experiências de vida, passa a entender o mundo não mais pelo “olhar branco” imposto a ela, mas entendendo as relações e imbricações entre seu contexto histórico, político e social e sua própria biografia, é o que está se chamando de Self Decolonial.

A pessoa negra não deixa de entender o mundo através do “olhar branco”, afinal, este é o dominante no Ocidente e, desde cedo, todos, independentemente de condição étnico-racial ou social, aprendem-no (embora ele seja apresentado como neutro, imparcial ou universal). Sem deixar esta perspectiva de lado, pode-se desenvolver uma perspectiva decolonial, vivendo sob as duas formas de olhar e compreender o mundo, a partir de uma tensegridade (Tateo, 2018). Neste sentido, foi proposta a noção de um “Self Decolonial”.

Cabe salientar que o colonialismo foi a condição *sine qua non* de formação não somente da Europa, mas da própria modernidade. Este padrão de poder não se restringiu apenas ao controle do trabalho, mas também abarcou o controle do Estado e de suas instituições e igualmente a produção de conhecimento. Esse primeiro grande discurso que inventa, classifica e subalterniza o outro se fez fundamental para o nascimento do sistema moderno/colonial. Porém, as pessoas que estão dentro deste sistema moderno não eram e não são passivas. Podem tanto se integrar ao sistema quanto questioná-lo. Na perspectiva do projeto decolonial, as diferenças não são somente reinventadas, são também *locus* enunciativos de onde são elaborados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões e experiências dos sujeitos colocados em posições de subalternidade (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016).

Destaca-se ainda que o fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido do quadro social não quer dizer que pense automaticamente a partir de um lugar epistêmico subalterno. O êxito do sistema moderno/colonial reside justamente no fato de levar os sujeitos oprimidos a não reconhecerem a opressão que se abate sobre eles. Deste modo, o que parece ser decisivo para se pensar a partir de uma perspectiva subalterna é o compromisso ético-político de construir conhecimentos e práticas contra-hegemônicos. Nas palavras dos autores supracitados:

Afirmar o *locus* de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocêtricos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressados e não situados. O *locus* de enunciação não é marcado

unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais, etc. que incidem sobre o corpo (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016, p. 19).

Deste modo, o Self Decolonial envolve dois aspectos: o fato das pessoas negras se desenvolverem em uma semiosfera marcada pelo racismo estrutural e a emergência do Self quando se depara com outras possibilidades de expressão válidas da existência humana. Deste modo, o desenvolvimento do Self Decolonial se traduz como um processo dialógico que emerge quando a pessoa negra, imersa em uma semiosfera marcadamente racista, acessa, interage e dialoga com discursos e experiências contra-hegemônicos (seja através de estudos teóricos, seja através do contato com pessoas e contextos), desencadeando novas configurações subjetivas que levarão à construção de novas experiências identitárias raciais. Dito de outro modo, o Self Decolonial diz respeito a uma reconfiguração do Self por meio de mudanças de posicionamento subjetivo relacionadas a uma perspectiva afro-centrada. Ele promove a construção de uma nova experiência identitária racial, ao atribuir novos sentidos às experiências vividas. Envolve o entendimento, como afirma Bathia (2018), de como o colonialismo constitui-se como um sistema de pensamento que continua perpassando as relações de poder em todos os âmbitos da vida e reconhece, portanto, a marca da cultura coletiva e da história na individualidade. Esta proposição teórica pode ser expressa na imagem abaixo:

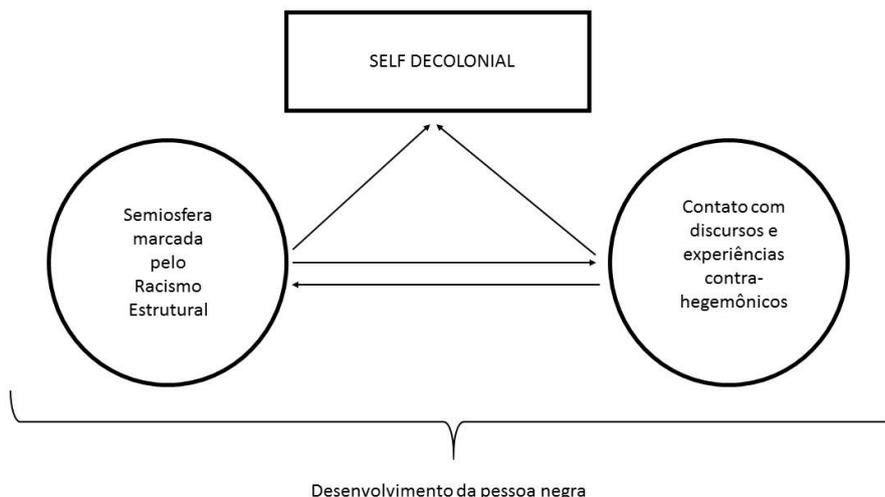


Figura 10: Os aspectos que envolvem o Self Decolonial (elaborado pela autora).

Na vida de uma pessoa negra, diferentes posicionamentos criados a partir das experiências da pessoa com situações marcadas por humilhação, exploração, desvalorização, discriminação, isto é, pelo racismo, dialogam entre si e estabelecem relações de dominância. Nestes diálogos, nos quais se fazem presentes o olhar branco comum, aquele que é legitimado socialmente e também outros olhares que tensionam essas perspectivas predominantes, uma nova experiência pode se configurar. Não se trata mais de duas posições divergentes que somente dialogam, mas, justamente por dialogarem, um novo senso de unidade e de coerência surge, caracterizado por processos de reflexão sobre sua própria condição racial e seu papel no mundo diante disto.

O Self Decolonial implica no entendimento de que, no contexto racista e opressivo em que vivemos, a condição de ser negro faz parte da constituição de quem se é. Não é uma mera característica contingente, que pode ser somada a outras que a pessoa possua. Faz parte das experiências identitárias e, se afirmar enquanto pessoa negra, em um contexto que oprime esta posição, não pode ser obliterado em nome da ideia de que tal posição divide as pessoas ao invés de uni-las. Compreender-se como negro, numa perspectiva decolonial, implica integrar tal

aspecto na própria forma como a pessoa se vê e se compreende na vida, quer dizer, faz parte de seus processos de subjetivação enquanto indivíduo.

Neste sentido, defende-se que as trajetórias de desenvolvimento dos indivíduos negros são significativamente diferentes das trajetórias das pessoas brancas devido aos atravessamentos do racismo. A pessoa negra, inserida em contextos multirraciais como o Brasil, não poderá passar a vida sem nunca ter pensado algo sobre sua condição racial. Ainda que escolha não falar sobre isso ou não fazer disso um tema relevante em sua vida, em algum momento, o contexto em que vive a lembrará de sua condição racial e de qual o seu lugar na hierarquia social imposta. Esse é justamente o privilégio branco: não precisar pensar sobre sua experiência identitária racial, por não se entender racializado ou afetado por ela. O indivíduo negro não possui esta possibilidade, este privilégio. Deste modo, tal cenário irá atravessar suas trajetórias desenvolvimentais e não pode continuar sendo ignorado pela Psicologia do Desenvolvimento.

Por fim, ressalta-se que indivíduos negros desenvolvem diversas habilidades para lidar com a opressão que eles enfrentam. Uma importante estratégia de resiliência é a produção de significados sobre suas vidas e sobre a opressão vivida que, de algum modo, protege sua humanidade diante de um contexto que, a todo momento, o coloca no lugar oposto (o de desumanidade). É preciso também considerar que não existe uma forma monolítica de ser negro, contrariamente aos estereótipos raciais que circulam na sociedade, mas sim cada pessoa experiencia raça e sente os efeitos da opressão de uma maneira diferente. Assim, os efeitos do racismo podem atingir a saúde mental de algumas pessoas negras, a saúde física de outras ou ainda ter pouco impacto aparente para outros (Sellers, 2016). Não podemos perder de vista que o grande problema está no contexto racista que oprime e gera sofrimento psíquico para as pessoas negras que, por sua vez, lidam com este através das estratégias que suas experiências de vida lhes possibilitam.

## 8 Considerações finais

*“Ser negro é saber onde mora a dignidade, mas também conhecer o preço que pagamos por ela”.*  
(Patrícia Schmidt)

Diante do exposto neste estudo, considera-se que o desenvolvimento de pessoas negras não acontece da mesma forma que o desenvolvimento de pessoas brancas devido aos atravessamentos do racismo. Deste modo, salienta-se que a Psicologia do Desenvolvimento não pode continuar se furtando desta discussão, tratando de um sujeito pretensamente universal que, em realidade, é branco. Ao fazer isto, não se aproxima de forma efetiva do desenvolvimento daqueles cuja história e subjetividade não corresponde ao dos grupos dominantes.

Pode-se refletir sobre a ideia de afiliação universitária, por exemplo. Como visto no caso Tereza, o estudante negro, quando ingressa na universidade não tem somente as regras, fluxos e procedimentos desta instituição para se apropriar. Todo um embate e tensão sobre estar num lugar que socialmente é atribuído à intelectualidade (isto é, a universidade), sendo que tal lugar tende a não ser ocupado por pessoas negras, é vivenciado por eles. Eles são constantemente desafiados a provar seu lugar de intelectualidade, o que não acontece com os estudantes brancos, que já estão “afirmados” neste espaço. Este é um aspecto fundamental das vivências dos estudantes negros que tende a ser perdido ou ignorado quando se vê as trajetórias de forma geral ou universal. Daí a importância de estudos qualitativos e idiográficos que foquem nas singularidades e em como a subjetividade se desenvolve diante de determinados contextos.

Assim, a afiliação universitária (Coulon, 2008), pensada de forma geral, não dá conta das especificidades de grupos que não se encaixam no modelo padrão. A universalidade é sempre perigosa, pois, historicamente, o homem branco europeu tem sido tomado como o modelo padrão, embora isto não seja assumido como tal, em nome de um suposto homem neutro e a-histórico. O estudante negro precisa lidar com diversas nuances do racismo que perpassam

sua trajetória e estar sempre em negociação com elas. Sem isto, a posição “Eu não-pertencente” pode dominar e o estudante desistir ou abandonar seu curso. Logo, existem mais fatores envolvidos na afiliação do estudante negro à universidade que os descritos em linhas gerais.

É preciso, assim, a elaboração de novos conceitos que dêem conta das especificidades do desenvolvimento das pessoas negras e, principalmente, que partam de suas perspectivas. Isto porque as pesquisas, em geral, tendem a ter como ponto de partida um ser humano supostamente neutro, que é especificamente branco. Como afirmou Miglievich-Ribeiro (2014, p. 77-78):

A cosmovisão moderna pecou ao se considerar sinônimo de conhecimento único, verdadeiro, universal, esquecendo se tratar de uma cosmovisão dentre outras. O principal desafio ético-político-epistemológico trazido pela razão decolonial é a consciência da geopolítica do conhecimento, a partir da qual se trata de rejeitar a crença iluminista na transparência da linguagem em prol de uma *fratura epistemológica* capaz de inserir uma perspectiva inédita e libertadora tanto no campo discursivo como na esfera da ação, assumindo a impossibilidade de qualquer ciência falar em nome de coletividades heterogêneas e multifacetadas mas a premência de se insurgir contra quaisquer estruturas de poder e opressão que silenciem alguém. A denúncia da geopolítica do conhecimento é condição de afirmação, dentre outros, também da América Latina, ou melhor, da América Indo-Afro-Latina como lócus de enunciação.

Neste sentido, foi proposta a noção de um “Self Decolonial” que, sendo dialógico, constitui-se pelas perspectivas e visões de mundo de pessoas negras que consolidaram posicionamentos de autoafirmação, consciência de identidade racial negra e, portanto, desalienação. Um Self que está em constante negociação com as mensagens racistas provenientes do contexto social e que se caracteriza por viver na tensão, onde reinventar-se e recriar sua forma de estar e compreender o mundo se faz fundamental para um desenvolvimento saudável.

Esta proposição teórica, elaborada neste estudo, busca contribuir para um novo projeto de Psicologia e, mais especificamente, de Psicologia do Desenvolvimento. Não se trata somente de luta por direitos historicamente negados, mas trata-se aqui de representatividade na produção de conhecimento, que reflitam em práticas promotoras de perspectivas decoloniais e emancipadoras para as pessoas negras. A Psicologia precisa desenvolver conceitos e teorias que considerem cosmogonias e epistemologias diversas. Sem isso, não conseguiremos desenvolver efetivamente uma Psicologia que possa se chamar antirracista.

É preciso, entretanto, apontar que a noção do Self Decolonial, aqui proposta, caracteriza-se por um conceito embrionário e que precisa ser melhor desenvolvido em futuras pesquisas, objetivando melhor conhecer suas potencialidades e limitações enquanto construto teórico. Por exemplo, como este Self se expressa para outros grupos historicamente excluídos? O que faz com que algumas pessoas negras o desenvolvam e outras não? Ele se expressa na infância? De que modo? E como seria com homens?

Assim, sem desconsiderar a necessidade de outros estudos que aprofundem e melhor caracterizem esta ideia nascente nesta pesquisa, levanta-se aqui a importância de se pensar em uma noção de Eu que assume uma perspectiva decolonial, tendo implicações para a prática do psicólogo. Por exemplo, ações, projetos e intervenções que promovam o compartilhamento de conhecimentos e experiências, assim como estudos teóricos que propiciem o Letramento Racial<sup>9</sup>, tendem a fomentar um espaço contra-hegemônico que, como vimos, é fundamental para o desenvolvimento do Self Decolonial, diante de uma semiosfera marcadamente racista e discriminatória. Deste modo, a presente pesquisa aponta para a necessidade e importância do psicólogo desenvolver estratégias e ferramentas que possibilitem novas vivências e novas narrativas para todos (negros e brancos). Com isto, estará apoiando tanto o desenvolvimento das pessoas negras quanto das brancas, ao permitir que estas últimas pensem sobre branquitude

---

<sup>9</sup> Letramento Racial é um conceito relacionado à necessidade da criação de novas narrativas negras, possibilitando a construção de referências positivas para as pessoas negras sobre o mundo e sobre a vida.

e suas experiências identitárias raciais (uma vez que, conforme o privilégio branco, pessoas brancas tendem a não pensar em si mesmas como racializadas). Sem este cuidado, o profissional não está considerando as especificidades do desenvolvimento da pessoa negra, embora acredite que trabalhe para todos. Fica evidente que, para isto, o psicólogo precisa primeiro pensar, refletir e elaborar a sua própria experiência identitária racial.

Ao final deste processo de investigação, salienta-se que este relatório de pesquisa aqui apresentado como Tese de Doutorado, é o resultado de um longo percurso marcado por inúmeros fatores que contribuíram para sua realização, dentre os quais destaco: discussões de textos e constantes revisões e avaliações do estudo no grupo de pesquisa CULTS/UFBA; realização de Doutorado-Sanduiche na Ramapo College of New Jersey, podendo conhecer e refletir sobre o racismo no contexto estadunidense; elaboração e publicação de textos que buscaram articular teóricos como Frantz Fanon com a perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica; participação e apresentação em Congressos de Pesquisadores Negros; realização de Grupo de Estudos sobre Relações Raciais com psicólogos interessados; e diálogos com estudiosos do campo das Relações Raciais que permitiram novas reflexões e novas leituras.

É importante mencionar também que embora sete entrevistas não estejam compondo este relatório final de pesquisa, o processo de realização destas, suas transcrições e análises iniciais foi fundamental para a constituição do quadro de análise aqui realizado. Do mesmo modo, após realização das entrevistas individuais, realizou-se ainda um grupo focal com alguns dos participantes. Entretanto, a análise do referido grupo focal não integrou o corpo da presente tese. Vale salientar que tomamos a decisão metodológica de considerar, para os objetivos da pesquisa, apenas os casos individuais analisados e apresentados aqui.

Outra limitação do estudo a ser ressaltada é que, uma vez que as participantes desta pesquisa foram somente mulheres, seria importante ter inserido a discussão de gênero e raça no

escopo desta tese. Não foi possível realizar tal discussão neste momento, o que não inviabiliza a elaboração de trabalhos posteriores que analisem adequadamente este fator.

Assim, considerando os objetivos específicos do estudo, compreendo que foi possível conhecer como as participantes foram construindo suas experiências identitárias raciais e como as vivências universitárias participaram deste processo. As múltiplas vozes que participaram do processo acadêmico-universitário de cada uma, assim como os recursos simbólicos e sociais utilizados por elas também foram apresentados e discutidos durante este estudo.

Retoma-se ainda a tese apresentada na introdução desta pesquisa e considera-se, a partir do material empírico aqui analisado, que as experiências universitárias podem ensejar processos de transformação na forma como o(a) estudante negro(a) percebe sua própria experiência identitária racial. Os achados desta pesquisa não permitem afirmar que isto é aplicável a todos os estudantes negros, mas somente que isto pode vir a acontecer. No caso de Tereza de Benguela e Flor de Mandacaru, isto ocorreu por experiências alheias às atividades formais e curriculares de seus cursos. Tal observação faz pensar o que poderia ser feito se isto fosse um ponto de preocupação direta dos docentes, administradores e demais profissionais da instituição universitária.

As histórias aqui apresentadas são, sobretudo, histórias de resistência e desenvolvimento. Histórias como a de Flor de Mandacaru que afirmou: “**às vezes eu só tenho que respirar** e ignorar mesmo e tentar driblar de outras formas”, guardam semelhanças com a história, por exemplo, do estadunidense George Floyd que, em seus minutos finais, fez um esforço para dizer “**Eu não consigo respirar**”. As narrativas das pessoas negras precisam ser escutadas em suas especificidades e a Psicologia precisa abrir espaços e discussões contra-hegemônicos, nos quais seja possível ao indivíduo negro não ter de seguir um padrão branco apresentado e definido como universal, isto é, no qual seja possível “respirar” outras formas de existir. As histórias e vidas negras importam e precisamos nos voltar mais para elas.

## Referências

- Abbey, E., & Valsiner, J. (2005). Emergence of Meanings Through Ambivalence. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (1). doi: 10.17169/fqs-6.1.515
- Abbey, E. (2012). Ambivalence and its transformation. In: J. Valsiner (org.), *The Oxford Handbook of Cultural Psychology* (p. 989 - 997). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Almeida, S. (2019). *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen.
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior -ANDIFES. (2019). *V Pesquisa do Perfil Sócio-Econômico e cultural dos estudantes de graduação*. Uberlândia: ANDIFES/FONAPRACE.
- Anzaldúa, G. (1987). *Boderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute.
- Aruguete, M., & Hardy, P. (2016). Performance attributions of African American and White college students. *North American Journal of Psychology*, 18(2), 257 - 268.  
Recuperado de  
[https://www.researchgate.net/publication/331047270\\_Performance\\_Attributions\\_of\\_African\\_American\\_and\\_White\\_College\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/331047270_Performance_Attributions_of_African_American_and_White_College_Students)
- Bakhtin, M. (1929/1973). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Ann Arbor, MI: Ardis.
- Bathia, S. (2018). *Decolonizing Psychology: Globalization, Social Justice and Indian Youth Identities*. UK: Oxford University Press.
- Barros, J. D. (2014). *A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bento, M. A. S. (2002a). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone & M. A. S. Bento (orgs.), *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Bento, M. A. S. (2002b). Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In I. Carone & M. A. S. Bento (orgs.), *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Bernardino-Costa, J. & Grosfoguel, R. (2016). Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, 31 (1), 15 – 24. doi: 10.1590/S0102-69922016000100002
- Borges, R. (2017). Prefácio. In N. Kon, M. Silva & C. Abud (orgs.) *O Racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise*. São Paulo: Perspectiva.
- Brito, B. R. P. de (2006). A experiência de ações afirmativas da PUC/MINAS. In N. L. Gomes & A. A. Martins (orgs.) *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte/MG: Grupo Autêntica.

- Carone, I. (2002). Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira In I. Carone & M. A. S. Bento (orgs.), *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petropolis/RJ: Vozes.
- Carvalho, J. J. de (2006). Ações Afirmativas como Base para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. In N. L. Gomes & A. A. Martins (orgs.) *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte/MG: Grupo Autêntica.
- Clemente, M. S. (2005). *As políticas afirmativas de educação superior no Brasil: um estudo sobre as formas de aceitação/ negação do negro e da negra na Universidade do Estado da Bahia-UNEB* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9893>
- Conselho Federal de Psicologia – CFP (2017). *Relações raciais: referências técnicas para a atuação de psicólogos/os*. Brasília: CFP.
- Cordeiro, M. J. de J. A. (2013). Um balanço das cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: da criação de leis aos dias atuais. In J. T. dos Santos (org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO.
- Costa, J. F. (1983). Da cor ao corpo: a violência do racismo (prefácio). In N. S. Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal.
- Costa, E. S. (2012). *Racismo, política pública e modos de subjetivação em um quilombo do Vale do Ribeira* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. Recuperado de <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-13082012-104304/pt-br.php>
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA.
- Dayrell, J. (2006). Ações Afirmativas e Observatório da Juventude ou como jovens negros podem ganhar espaço na universidade. In N. L. Gomes & A. A. Martins (orgs.) *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte/MG: Grupo Autêntica.
- Domingues, P.J. (2002). Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo. *Estudos Afro-Asiáticos*, 24 (3), 563-599. doi: 10.1590/S0101-546X2002000300006
- Dubois, W. E. B (1999). *As almas da gente negra*. Rio de Janeiro: Lacerda.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.
- Faustino, D. V. (2013). Colonialismo, racismo e luta de classes: a atualidade de Frantz Fanon. *V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina* (Anais). Universidade

- Estadual de Londrina. Recuperado de [http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v16\\_deivison\\_GI.pdf](http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v16_deivison_GI.pdf)
- Fonseca, D. J. (2009). *Políticas Públicas e Ações Afirmativas*. São Paulo: Selo Negro.
- Gomes, N. L. (2006). Programa Ações Afirmativas na UFMG: uma proposta corajosa. In N. L. Gomes & A. A. Martins (orgs.) *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte/MG: Grupo Autêntica.
- Gonçalves, L. A. O. (2006). Ações Afirmativas no Brasil. In N. L. Gomes & A. A. Martins (orgs.) *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte/MG: Grupo Autêntica.
- Gonçalves Filho, J. M. (2017). A Dominação racista: O Passado Presente. In N. Kon, M. Silva & C. Abud (orgs.) *O Racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise*. São Paulo: Perspectiva.
- Gouvêa, M. C. S. de (2006). Ser branco no Brasil. In N. L. Gomes & A. A. Martins (orgs.) *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte/MG: Grupo Autêntica.
- Guimarães, A. S. A. (1999). *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: FAPESP.
- Guimarães, D. S. (2010). *Articulações e implicações da noção de perspectiva no construtivismo semiótico-cultural para a compreensão das relações eu-outro: possível diálogo com o perspectivismo ameríndio* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/td-06052010-110644/pt-br.php>
- Guimarães, A. S. A., Costa, L. C. da, Almeida Filho, N. & Newman, K. (2011). Inclusão social das universidades brasileiras: o caso da UFBA. In D. C. Fernandes & D. H. Helal (orgs.). *As cores da desigualdade*. Belo Horizonte/MG: Fino Traço.
- Gomes, R. (2018). *Regulação semiótica no Self Educacional de adolescentes na transição para o Ensino Médio Profissionalizante: a atuação da exotopia entre as posições do Eu* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27216>
- Heringer, R. & Klitzke, M. (2017). O ENEM/SISU e as ações afirmativas em cursos de prestígio da UFRJ. In G. G. dos Santos, L. Vasconcelos & S. M. R. Sampaio (orgs.). *Observatório da Vida Estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária - percurso e novas perspectivas*. Salvador: EDUFBA.
- Hermans, H.; Kempen, H & Van Loon, R. (1996). The Dialogical Self: beyond Individualism and Rationalism. *American Psychologist*, 47 (1), 23-33. doi: 10.1037/0003-066X.47.1.23
- Hermans, H. (2000). Valuation, Innovation and Critical Personalism. *Theory and Psychology*, 10 (6), 801-814. doi: 10.1177/0959354300106006

- Hermans, H. (2002). The Dialogical Self as a Society of Mind: Introduction. *Theory & Psychology*, 12(2), 147-160. doi: 10.1177/0959354302122001
- Hermans, H. (2009). The Dialogical Self: toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7 (3), 243-281. doi: 10.1177/1354067X0173001
- Hermans, H. & Geiser, T. (2012). History, main tenets and core concepts of dialogical self theory. In H. Hermans & T. Geiser (orgs.). *Handbook of Dialogical Self Theory*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hermans, H (2013). The Dialogical Self in Education: Introduction. *Journal of Constructivist Psychology*, 26 (2), 81-89. doi: 10.1080/10720537.2013.759018
- Holland, N. (2016). Partnering With a Higher Power: Academic Engagement, Religiosity, and Spirituality of African American Urban Youth. *Education and Urban Society*, 48(4), 299–323. doi: 10.1177/0013124514530153
- Infante, F. (2005). A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In A. Melilo & E. N. S. Ojeda (Orgs.) *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*: Artmed.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2011). *Mapa da População Preta e Parda no Brasil*. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/sociedade-e-economia/15963-distribuicao-espacial-da-populacao-segundo-corou-raca-pretos-e-pardos.html?t=acesso-ao-produto>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019). *Pesquisa por Amostra de Domicílios: 2016-2018*. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (v. 1). New York: Henry Holt.
- Josephs, I., Valsiner, J. & Surgan, S. (1999). The process of meaning construction: dissecting the flow of semiotic Activity. In J. Brandtstadter & R. Lerner (orgs.). *Action & Self-Development: Theory and Research through life span*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. (2003). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (90-113). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kilomba, G (2016). *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Verlag-Munster: UNRAST.
- Leal, I., Novaes, I. & Carneiro, B. (2013). A Universidade do Estado da Bahia/UNEB: paradoxos de uma gestão que completa 30 anos. *XXVI Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação* (Anais). Recuperado de <http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/IoneOliveiraJatobaLeal-ComunicacaoOral-int.pdf>.

- Lins, S. L. B. (2010). *Valores Sociais e preconceito racial: como percebo a mim e ao outro*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/281551631\\_Valores\\_sociais\\_e\\_preconceito\\_racial\\_como\\_percebo\\_a\\_mim\\_e\\_ao\\_outro](https://www.researchgate.net/publication/281551631_Valores_sociais_e_preconceito_racial_como_percebo_a_mim_e_ao_outro)
- Magalhães, R. & Menezes, S. (2014) Ação Afirmativa na UFRJ: a implantação de uma política e os dilemas da permanência. *O Social em Questão*, 17 (32), 59-74. Recuperado de [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ\\_32\\_3\\_Magalhaes\\_Menezes\\_WEB.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_3_Magalhaes_Menezes_WEB.pdf).
- Malaquias, M. C. (2017). Relações Raciais no Palco da Vida: Considerações Sociátricas. In N. Kon, M. Silva & C. Abud (orgs.). *O Racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise*. São Paulo: Perspectiva.
- Martins, E. & Geraldo, A. das G. (2013). A influência da família no processo de escolarização e superação do preconceito racial: um estudo com universitários negros. *Psicologia Política*, 13 (26), 55-73. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v13n26/v13n26a05.pdf>
- Martins, E., Santos, A. de O. dos. & Colosso, M. (2013). Relações étnico-raciais e psicologia: publicações em periódicos da Scielo e Lilacs. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15 (3), 118-133. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v15n3/09.pdf>
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Miglievich-Ribeiro, A. (2014). Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas*, 14 (1), 66-80. doi: 10.15448/1984-7289.2014.1.16181
- Miranda, N. (2014). Das origens da UNEB aos 30 anos do primeiro curso superior de Relações Públicas da Bahia. *XIV Congresso Internacional de Relações Públicas e Comunicação* (Anais). Recuperado de <http://livrozilla.com/doc/1567048/das-origens-da-uneb-aos-30-anos-do-primeiro>.
- Moehleck, S. (2002). Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 197-217. doi: 10.1590/S0100-15742002000300011.
- Morais, T. G. (2006). Negros capazes contra a corrente. In N. L. Gomes & A. A. Martins (orgs.) *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte/MG: Grupo Autêntica.
- Moura, M. A. (2006). As políticas de Ação Afirmativa no contexto da sociedade da informação. In N. L. Gomes & A. A. Martins (orgs.) *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte/MG: Grupo Autêntica.
- Munanga, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes.

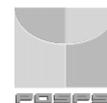
- Munanga, K. (2002). Prefácio. In I. Carone & M. A. S. Bento (orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Munanga, K. (2006). Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil – um ponto de vista em defesa das cotas. In N. L. Gomes & A. A. Martins (orgs.) *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte/MG: Grupo Autêntica.
- Munanga, K. (2017). As Ambiguidades do Racismo à Brasileira. In N. Kon, M. Silva & C. Abud (orgs.). *O Racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise*. São Paulo: Perspectiva.
- Parham, T., Ajamu, A. & White, J. (2015). *The Psychology of Blacks: centering our perspectives in the African Consciousness*. London, UK: Psychology Press.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. (2006). How college affects students: ten directions for future research. *Journal of College Student Development*, 47 (5), 508 – 520. doi: 10.1353/csd.2006.0060
- Peixoto, A., Ribeiro, E., Bastos, V. & Ramalho, M. (2016). Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. *Avaliação*, 21(2), 569-591. doi: 10.1590/S1414-40772016000200013
- Peres, R. & Santos, M. (2005). Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso nas pesquisas científicas em Psicologia. *Interações*, 10 (20) 109-126. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v10n20/v10n20a08.pdf>
- Piza, E. (2002). Porta de vidro: uma entrada para a branquitude. In I. Carone & M. A. S. Bento (orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- PROAE/UFBA (2020). *Site Institucional*. Recuperado de <https://proae.ufba.br/pt-br/node/80>
- Queiroz, D. M. (2000). Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA. *Simpósio O desafio da diferença (Anais)*. Universidade Federal da Bahia. Recuperado de <http://www.desafio.ufba.br/gt6-002.html>
- Queiroz, D. M. (2003). O negro e a universidade brasileira. *Asociación de Historia Actual*, 3, 73-82. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/26507473\\_O\\_negro\\_e\\_a\\_universidade\\_brasileira](https://www.researchgate.net/publication/26507473_O_negro_e_a_universidade_brasileira)
- Queiroz, D. M.; Santos, J. T. dos (2008). Sistema de cotas: um debate dos dados à manutenção de privilégios e de poder. In M. do C. de L. Peixoto & A. V. Aranha (orgs.). *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG.

- Reis, D. B. R. (2009). *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>
- Reiter, B. & Dias, R. de C. (2005). Reforma educacional, exclusão e racismo na Bahia. *Gest. Ação*, 8 (1), 97-116. doi: 10.1590/S0104-40362008000100009.
- Salvador, A. C. (2008). *Ação Afirmativa no Ensino Superior: Estudo da Política de Inserção de Alunos Pobres e Negros na PUC-Rio* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Recuperado de [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13092/13092\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13092/13092_1.PDF)
- Santos, G. A. dos. (2004). *Mulher negra, homem branco: um breve estudo do feminismo negro*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Santos, R. E. dos (2006). Redefinindo os termos do debate sobre a democratização da universidade: As experiências do Programa Políticas da Cor. In N. L. Gomes & A. A. Martins (orgs.) *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte/MG: Grupo Autêntica.
- Santos, E. J. dos & Benevides, T. M. (2018). Políticas de Cotas na UNEB e desenvolvimento: uma análise sobre as projeções dos alunos cotistas dos cursos de Administração e a percepção sobre sua influência no seu território de origem. *X Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros* (Anais). Universidade Federal de Uberlândia. Recuperado de [https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1528660107\\_ARQUIVO\\_TCCELOA-rev.pdf](https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1528660107_ARQUIVO_TCCELOA-rev.pdf)
- Sasse, A.A. & Silva, C. de F. da (2013). A Cultura Afrodescendente numa perspectiva interdisciplinar. *Cadernos PDE*, 1. Recuperado de [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_unioeste\\_lem\\_artigo\\_adriana\\_aparecida\\_sasse.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_lem_artigo_adriana_aparecida_sasse.pdf).
- Schwarcz, L. M. (2017). Raça, Cor e Linguagem. In N. Kon, M. Silva & C. Abud (orgs.). *O Racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise*. São Paulo: Perspectiva.
- Secretaria Nacional da Juventude (2013). *Agenda Juventude Brasil*. Recuperado de <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/pesquisa%20perfil%20da%20juventude%20snj.pdf>
- Sellers, R. M. (2016). Foreword. In J. M. Sullivan & W. E. Cross Jr (orgs.). *Meaning-Making, Internalized Racism and African American Identity*. NY/USA: SunyPress.
- Silva, J. F. da & Pereira, M. E. (2009). Ameaça dos estereótipos no desempenho intelectual de estudantes universitários cotistas. In J. A. C. Lórdelo & M. V. Dazzani (orgs.). *Avaliação Educacional: desatando e reatando nós*. Salvador: EDUFBA.
- Silva, C. R. da, Mattos, I. G. de, Figueredo, O. V. A., Pena, P. C. A. & Mattos, W. R. de. (2010). *As ações afirmativas e a Universidade do Estado da Bahia: conceito e práticas na construção de uma cultura universitária Inovadora*. Grupo Estratégico de

- Análise da Educação Superior no Brasil. Recuperado de [http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/andes\\_artigo\\_2010\\_WRMattos\\_e\\_t\\_al.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/andes_artigo_2010_WRMattos_e_t_al.pdf).
- Silva, V. (2010). Políticas de Ações Afirmativas na UNEB: Memórias de um acontecimento histórico. *Mujimbo*, 1 (1), 49-58. Recuperado de <https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2019/04/POL%C3%8DTICAS-DE-A%C3%87%C3%95ES-AFIRMATIVAS-NA-UNEB-mem%C3%B3rias-de-um-acontecimento-hist%C3%B3rico.pdf>.
- Silva, M. L. da (2017). Racismo no Brasil: Questões para Psicanalistas Brasileiros. In N. Kon, M. Silva & C. Abud (orgs.). *O Racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise*. São Paulo: Perspectiva.
- Silva Júnior, M. R. da (2017). Racismo, uma Leitura. In N. Kon, M. Silva & C. Abud (orgs.). *O Racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise*. São Paulo: Perspectiva.
- Souza, F. M. de. (2006). *Anônimos e invisíveis: os alunos negros na UNICAMP* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Recuperado de [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/279140/1/Souza\\_FabianaMendesde\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/279140/1/Souza_FabianaMendesde_M.pdf)
- Souza, N. S. S. (1983). *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Stikes, C. S. (1984). *Black Students in Higher Education*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Surgan, S., Pfefferkorn, A.; & Abbey, E. (2018). Knowing ourselves: dances of social guidance, imagination and development by overcoming ambivalence. In A. Rosa & J. Valsiner (orgs.). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge/UK: Cambridge University Press.
- SUPAD/UFBA (2017). *Plano De Desenvolvimento Institucional: 2018-2022*. Salvador: EDUFBA.
- Tabacof, H. (2017). Dessemelhanças e preconceito. In N. Kon, M. Silva & C. Abud (orgs.). *O Racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise*. São Paulo: Perspectiva.
- Tateo, L. (2015). Let's Frankly Play: Ambivalence, Dilemmas and Imagination. In G. Marsico (org.). *Jerome S. Bruner beyond 100*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Tateo, L. (2018). Tensegrity as existential condition: The inherent ambivalence of Development. In I. Albert, I., E. Abbey & J. Valsiner (orgs.). *Cultural Psychology of Transgenerational Family Relations: Investigating Ambivalences*. NYC: IAP.

- Universidade do Estado da Bahia (2016). *Anuário UNEB em Dados: 2016 – Base 2015*. Salvador: EDUNEB.
- UFBA (2018). Resolução nº 07/2018 – Dispõe sobre a reserva de vagas na seleção para os cursos de graduação da UFBA. Recuperado de <https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2007.2018%20-%20CAE.pdf>
- Valsiner, J. (2012). *A cultura na mente e na sociedade: fundamentos de uma Psicologia Cultural*. São Paulo: Artmed.
- Valsiner, J. & Salvatore, S. (2012). How idiographic science could create its own terminology. In S. Salvatore, A. Gennaro & J. Valsiner (Eds.). *Making Sense of Infinite Uniqueness* (pp. 3-20). Charlotte, NC: Information Age Publishing, INC.
- Valsiner, J. (2014). *An Invitation to Cultural Psychology*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Vasconcelos, L., Santos, G. & Sampaio, S. M. R. (2017). Justiça cognitiva como dispositivo para fazer avançar as ações afirmativas. In G. G. dos Santos, L. Vasconcelos & S. M. R. Sampaio (orgs.). *Observatório da Vida Estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária - percurso e novas perspectivas*. Salvador: EDUFBA.
- Wanderley, S. (2008). Aprendendo a conviver com as diferenças: a introdução do sistema de cotas na UERJ. In M. do C. de L. Peixoto & A. V. Aranha (orgs.). *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG.
- Yin, Robert K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young*, 15, issue 2, 193-211. doi: 10.1177/110330880701500205
- Zittoun, T. & Gillespie, A. (2013). Symbolic Resources. In J. Wiley & Sons. *The Encyclopedia of Cross-Cultural*, London: Inc.

## Apêndice A - Ficha de Dados Sociodemográficos



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Nome completo:	
Data de nascimento:	
Endereço:	
Raça/etnia:	(    ) branco    (    ) amarelo    (    ) índio    (    ) pardo    (    ) preto
Curso de graduação:	
Instituição de Ensino Superior:	
Semestre atual:	
Telefones:	
E-mail:	
Religião:	
Escolaridade do pai:	
Escolaridade da mãe:	
Trabalha?	(    ) sim    (    ) não Se sim, qual a ocupação? _____
Mora com os pais?	(    ) sim    (    ) não
Se não, explique com quem mora atualmente:	
Seus pais trabalham? Se sim, em que eles trabalham?	
Qual a renda da família?	Até 01 salário mínimo (    ). De 01 a 02 salários mínimos (    ). De 02 a 03 salários mínimos (    ). Mais de 04 salários mínimos (    ).
É o seu primeiro curso universitário?	(    ) sim    (    ) não Se não, qual sua formação anterior? _____
Você é a primeira pessoa da sua família a acessar a Educação Superior?	(    ) sim    (    ) não

Data e local da entrevista: \_\_\_\_\_

## Apêndice B – Temário

<p><b>Vivências Universitárias</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantos alunos têm em sua turma?</li> <li>• Quantas mulheres e quantos homens?</li> <li>• Quantos são negros?</li> <li>• O que você mais gosta na universidade?</li> <li>• O que menos gosta?</li> <li>• Quais eventos ou atividades extra-classe tem participado? O que tem achado deles?</li> <li>• Como é a sua vida social na universidade?</li> <li>• Quais as disciplinas ou temas te interessam mais? Por quê?</li> <li>• Quais interessam menos? Por quê?</li> <li>• Como foi sua adaptação ao contexto universitário?</li> <li>• Se pudesse mudar algo sobre sua vivência na universidade, o que mudaria?</li> </ul>
<p><b>Vozes que participam das experiências acadêmico- universitárias</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como tem sido sua relação com os professores?</li> <li>• Tem algum professor(a) que te marcou mais? Por quê?</li> <li>• Como tem sido sua relação com seus colegas?</li> <li>• E com outros funcionários da instituição?</li> <li>• Sua família participa da sua vida acadêmica? De que forma?</li> </ul>
<p><b>Desafios e dificuldades vivenciados na universidade</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais dificuldades têm enfrentado na universidade?</li> <li>• O que faz para lidar com elas?</li> <li>• Poderia contar um episódio específico de dificuldade que vivenciou na universidade?</li> </ul>
<p><b>Acesso às políticas de assistência estudantil e ações afirmativas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você conhece as políticas de assistência estudantil e/ou ações afirmativas da sua universidade? Já fez ou faz uso delas? Quais?</li> <li>• Qual a sua opinião sobre a existência de tais políticas? <b>(Caso o participante faça uso de tais políticas):</b></li> <li>• Como seria sua vida universitária sem essas políticas?</li> <li>• Você percebe algum problema nessas políticas? Se sim, quais?</li> <li>• Como acha que deveriam ser organizadas?</li> </ul>

## Apêndice C - Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido



### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Dinâmicas Semióticas nas trajetórias universitárias de estudantes negros”, desenvolvida por Adrielle de Matos Borges Teixeira, discente de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Maria Virginia Machado Dazzani.

O objetivo central do estudo é analisar como estudantes negros negociam significações na construção do self nas suas trajetórias universitárias.

O convite a sua participação se deve à necessidade de entrevistar estudantes universitários que se autodeclarem como negros, que tenham entre 18 a 29 anos de idade e que tenham realizado pelo menos 1 ano de curso.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir com sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em duas entrevistas a serem realizadas em momentos diferentes, versando sobre suas experiências pessoais na universidade. As entrevistas serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise. Faz-se necessário a gravação para realização deste estudo.

O tempo de duração de cada entrevista é de aproximadamente uma hora.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de propiciar visibilidade e reflexão sobre a experiência dos jovens estudantes e, com isso, este conhecimento pode embasar programas e projetos no âmbito das universidades.

Considerando que toda pesquisa possui riscos potenciais, alerta-se para a possibilidade de riscos emocionais decorrente das reflexões suscitadas durante as entrevistas. Caso seja necessário e de seu interesse, a pesquisadora poderá te indicar locais possíveis para realização de acompanhamento psicológico.

Os resultados serão divulgados através da realização da tese da pesquisadora e também por meio de palestras e publicações em revistas científicas, congressos e/ou livros. Para os participantes da pesquisa, será enviada uma cópia da tese produzida (conforme interesse do participante em recebê-la). Além disso, a pesquisadora estará disponível para eventuais dúvidas e esclarecimentos sobre as análises realizadas.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para você e outra para a pesquisadora (você não receberá cópia, mas sim outra via). Todas as páginas deverão ser rubricadas por você e pelo pesquisador responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

#### **Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado**

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA  
Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia,  
telefone (71)3283.6457, E-mail : [cepips@ufba.br](mailto:cepips@ufba.br)

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):

Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879

E-Mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

---

Assinatura do Pesquisador

**Nome do pesquisador responsável:** Adrielle de Matos Borges Teixeira

**Contato com o(a) pesquisador(a) responsável:** Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia - Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

**Tel.:** (71) 98203-4644

**E-mail:** [adriellematos@hotmail.com](mailto:adriellematos@hotmail.com)

**Salvador, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2018.**

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante: