



Psicologia Ciência e Profissão  
ISSN: 1414-9893  
revista@pol.org.br  
Conselho Federal de Psicologia  
Brasil

Franklin Ferreira, Ricardo; Camargo, Amilton Carlos  
As Relações Cotidianas e a Construção da Identidade Negra  
Psicologia Ciência e Profissão, vol. 31, núm. 2, 2011, pp. 374-389  
Conselho Federal de Psicologia  
Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282021811012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# As Relações Cotidianas e a Construção da Identidade Negra

The Daily Relationships and the  
Black Identity Construction

Las Relaciones Cotidianas y la  
Construcción de la Identidad Negra

**Ricardo Franklin Ferreira  
& Amilton Carlos Camargo**

Universidade  
Federal do Maranhão

Artigo



**Resumo:** O negro brasileiro tem sido exposto diariamente a situações de humilhação. Aprende, desde cedo, através de mecanismos eficazes de reprodução ideológica, que as características identitárias valorizadas positivamente são as do *branco* e que lhe cabe não mais que a reprodução do ideal *branco-europeu* para poder ser socialmente aceito. O objetivo deste trabalho foi o de ressaltar alguns processos aos quais a pessoa negra está submetida na construção de sua identidade, enfatizando aqueles que ocorrem em situações cotidianas principalmente na família, na escola e no trabalho, situações que reproduzem normas sociais dominantes e que tendem a manter a ordem socialmente instituída. Para compreendê-los, baseamo-nos em alguns depoimentos, principalmente no de Lígia, mulher negra, 34 anos, professora de uma escola pública. Seu depoimento foi tomado através de entrevista dirigida. Os resultados sugerem que a família, a escola e o trabalho são espaços em que o preconceito racial se retroalimenta. São sugeridos alguns processos que podem gerar novas perspectivas de atuação na busca de uma sociedade mais justa e mais humana.

**Palavras-chave:** Preconceito. Negros. Racismo. Atitudes étnicas e raciais. Identidade.

**Abstract:** The black Brazilians have been exposed to situations of daily humiliation. They learn early, through effective mechanisms of ideological reproduction, that the identification characteristics that are positively valued are the *white people's* and that they cannot reproduce the ideal of *white European* in order to be socially accepted. The objective of this study was to emphasize some processes to which black people are led in the construction of their identity, focusing those that occur in everyday situations, especially in the family, school and work situations that reproduce the dominant social norms and tend to maintain the established social order. To understand them, we rely on some evidence, mainly those of a black woman – Lígia, 34, a teacher at a public school. Her testimony was given through guided conversation. The results suggest that family, school and work are spaces in which racial prejudice undergoes a process of feedback and suggest some processes that can generate new perspectives of action in search of a more just and more human society.

**Keywords:** Prejudice. Blacks. Racism. Racial and ethnic attitudes. Identity.

**Resumen:** El negro brasileño ha sido expuesto diariamente a situaciones de humillación. Aprende, desde temprano, a través de mecanismos eficaces de reproducción ideológica, que las características de identidad valoradas positivamente son las del *blanco* y que le cabe no más que la reproducción del ideal *blanco europeo* para poder ser socialmente aceptado. El objetivo de este trabajo fue el de resaltar algunos procesos a los cuales la persona negra está sometida en la construcción de su identidad, enfatizando aquéllos que ocurren en situaciones cotidianas principalmente en la familia, en la escuela y en el trabajo, situaciones que reproducen normas sociales dominantes y que tienden a mantener el orden socialmente instituido. Para comprenderlos, nos centramos en algunas declaraciones, principalmente en la de Lígia, mujer negra, 34 años, maestra de una escuela pública. Su declaración fue conseguida a través de encuesta dirigida. Los resultados sugieren que la familia, la escuela y el trabajo son espacios en que el prejuicio racial se retroalimenta. Son sugeridos algunos procesos que pueden generar nuevas perspectivas de actuación en la búsqueda de una sociedad más justa y más humana.

**Palabras clave:** Prejuicio. Negros. Rascismo. Actitudes étnicas o raciales. Identidad.

“Aí eu não sabia meu lugar, mas sabia que negro eu não era. Negro era sujo, eu era limpa; negro era burro, eu era inteligente; era morar na favela, e eu não morava, e, sobretudo, negro tinha lábios e nariz grossos e eu não tinha. Eu era mulata, ainda tinha esperança de me salvar”.

(Luísa, mulher negra, entrevistada por Souza, 1983)

O relato de Luísa expressa bem o sofrimento de muitas pessoas negras; sentem-se deslocadas, submetidas a condições

sociais de inferioridade e desvalorizam suas características físicas e suas capacidades intelectuais. Tais sentimentos decorrem de situações vividas diariamente nas relações interpessoais.

Além disso, seu relato, ao evitar identificar-se como negra, expressa um fenômeno muito peculiar no Brasil. A elite brasileira se autoidentifica como *branca* e assume as características do *branco-europeu* como representativas de uma superioridade étnica. Em contrapartida, o negro é frequentemente

considerado um tipo étnica e culturalmente inferior. Entre essa dicotomia, estabeleceu-se uma escala de valores, aqui denominada de gradiente étnico, de tal maneira que a pessoa com características físicas próximas do tipo branco tende a ser mais valorizada, e aquela mais próxima do tipo negro tende a sofrer discriminação (Moura, 1994). Nesse gradiente de cor, Luísa posiciona-se como *mulata*. Apesar de esse ser um termo que apresenta conotações negativas, é geralmente usado para pessoas mestiças, que, como pontua Reis (2002), ora são consideradas brancas, ora negras.

Entretanto, é importante enfatizar que os termos *branco* e *negro* são considerados, neste artigo, constructos socialmente moldados a partir de uma dinâmica de relacionamentos sociais pautados por estereótipos e preconceitos. Tal processo constrói subjetividades referenciadas na imagem da pessoa negra como inferior à da pessoa branca. Assim, ambas as categorias mantêm relação entre si.

Vários fatores tornam complexo o processo de identificação racial do brasileiro. Muitas vezes a percepção que se tem de si mesmo difere da percepção do outro. Assim, muitos indivíduos que se consideram brancos são vistos como negros por outros. D'Adesky (2001) aponta como o modo de vida e o *status* são fatores determinantes na classificação da cor em relação ao afrodescendente. É comum uma pessoa, principalmente no caso do mestiço com características negroides leves e com posição social elevada, ser considerada branca. Outra pessoa, em função de condições socioeconômicas adversas, com características físicas semelhantes, pode ser considerada negra. Fatores ideológicos, como a busca de afirmação da negritude, um modo de valorizar uma determinada especificidade cultural, também podem interferir na definição das características raciais. Pessoas com características fenotípicas brancas, por exemplo, em função de seu envolvimento com

a cultura negra, podem considerar-se negras. Dessa forma, a ausência de unanimidade cria dificuldades adicionais para a construção da identidade do afrodescendente.

Cabe, aqui, uma observação. Consideramos que, do ponto de vista da genética, o conceito de *raça* seja desprovido de valor científico e pouco operacional. Porém, neste trabalho, alinhados com D'Adesky (2001), consideramos o termo *raça* como uma categoria socialmente construída, utilizada como referência para tipificar e classificar indivíduos em função de suas características fenotípicas perceptíveis. Nesse sentido, tal categoria é de grande importância, pois comumente serve de referência para processos de discriminação e exclusão social. Outros conceitos importantes para o presente trabalho são os de discriminação e preconceito. O preconceito racial é aqui considerado um julgamento de valor, construído culturalmente e destituído de base objetiva, que faz parte da classe de crenças desenvolvidas através da socialização. A discriminação racial seria, assim, a manifestação comportamental do preconceito, e, como ressalta Santos (2001), efetivamente limita ou impede "o desenvolvimento humano pleno das pessoas pertencentes ao grupo discriminado e mantém os privilégios dos membros do grupo discriminador à custa do prejuízo dos participantes do grupo discriminado" (p. 75). O preconceito racial, no Brasil, foi historicamente construído a partir da interação entre dois grupos: o colonizador europeu que assumiu uma concepção de mundo considerada superior e que, em decorrência, estigmatizou outros grupos, nesse caso, os não brancos, caracterizando-os como de qualidade inferior, crença que passou a ter a função de justificar a dominação sobre eles. À medida que os grupos dominados passam a compartilhar das crenças sobre si mesmos e se submetem à dominação, o processo passa a ser legitimado. Para Florestan Fernandes (1978), o preconceito de cor é uma categoria histórico-sociológica construída pelos *brancos*,

e é, em larga medida, compartilhada pelos próprios *não brancos*.

O preconceito e a discriminação racial são processos que permeiam a construção da identidade do brasileiro, seja ele branco ou negro, o que tem sido discutido em diversos trabalhos (D'Adesky, 2001; Fernandes, 2007; Ferreira, 1999a, 1999b, 2002; Ferreira e Camargo, 2001; Larkin Nascimento, 2003; Moura, 1988; Munanga, 1999; Santos, 2001; Schwarcz, 1996).

Abordar a questão do preconceito racial sofrido pelo brasileiro afrodescendente é um processo complexo, porém necessário, pois, como já dizia Florestan Fernandes (2007), “não poderá haver integração nacional, em bases de um regime democrático, se os diferentes estoques raciais não contarem com oportunidades equivalentes de participação das estruturas nacionais de poder” (p.51).

O Brasil é um país que tem cultivado a concepção de ser uma *democracia racial*. Porém, como discute Fernandes (2007), tal concepção não tem nenhuma consistência e constitui mentira cruel, hoje questionada pelos pesquisadores. Essa crença que, com certeza, marca as subjetividades das pessoas e favorece o encobrimento do preconceito racial em relação à população negra, alimenta um discurso que propaga a existência de uma relação harmoniosa e igualitária entre brancos e negros, o que não corresponde às situações concretas que a população negra vivencia. Em relação às outras nações americanas, o Brasil foi o país a escravizar o maior número de africanos e a última nação das Américas a abolir a escravidão (Santos, 2001). A própria Abolição foi um gesto político que constituiu um grande problema para os brasileiros escravizados. Na época de sua promulgação, não havia nenhum plano voltado para a integração do ex-escravo na sociedade brasileira. A mão de obra negra foi rapidamente substituída pela dos imigrantes europeus, e os brasileiros de

origem africana foram abandonados à própria sorte (Fernandes, 2007). “Estes perderam o único ponto de referência que os associava ativamente à nossa economia e à nossa vida social. Em consequência, viram-se convertidos em “párias” da cidade” (p. 56), tendo sido expulsos de seu lugar, mesmo que adverso, porém um lugar em que desenvolveram raízes e estratégias de sobrevivência.

Dessa forma, ao negro coube a possibilidade de se desenvolver como cidadão de *segunda classe*, decorrendo daí o desenvolvimento de uma identidade articulada em torno de valores considerados socialmente negativos, alimentados pelo preconceito e pela discriminação. Além disso, torna-se muito difícil delinear a situação de discriminação racial, pois foram criados mecanismos sociais sofisticados que negam o preconceito. A discriminação é geralmente veiculada de uma forma encoberta, através de frases *educadas* e de eufemismos, alimentando a ideia de que no Brasil o preconceito não existe, o que evidentemente é uma inverdade. Como diz Fernandes (2007), há uma “confusa combinação de atitudes e verbalizações ideais que nada têm a ver com as disposições efetivas de atuação social” (p. 41).

No contexto sociohistórico brasileiro, em que o ideal de ego é ser *branco*, cabe, portanto, ao afrodescendente, a negação de suas origens africanas e a busca de um ideal inatingível – a *brancura*. A esse respeito, Costa (1983), prefaciando o livro *Tornar-se Negro* (Souza, 1983), escreve: “... a brancura detém o olhar do negro antes que ele penetre a falha do branco. A brancura é abstraída, reificada, alçada à condição de realidade autônoma, independente de quem a porta enquanto atributo étnico ou, mais precisamente, racial” (p. 4).

O indivíduo, necessariamente, tem que vivificar seu corpo como fonte de vida e prazer para que possa construir uma identidade centrada em valores positivos,

A mão de obra negra foi rapidamente substituída pela dos imigrantes europeus, e os brasileiros de origem africana foram abandonados à própria sorte (Fernandes, 2007).

experimentando, assim, harmonia em sua estrutura psíquica. O *expurgo* da cor, por parte do indivíduo negro, portanto, se dá em uma dimensão muito mais nociva de autorrejeição quando atinge a esfera do corpo. O sujeito que não consegue oferecer absolvição ao próprio corpo pelos sofrimentos que este lhe impõe começa a ter no corpo um perseguidor implacável que traz uma gama de sentimentos relacionados à dor e à morte. Tal processo começa a se desenvolver desde a mais tenra idade. A criança assimila, em seu mundo simbólico, valores, crenças e padrões de comportamento estigmatizados através das relações sociais. Tais relações favorecem, segundo Goffman (1988), a formação de um grupo que ele denomina de *desacreditados*, aquele formado por pessoas possuidoras de características explícitas potencialmente desqualificadoras, no nosso caso, com as características fenotípicas negras. Em decorrência, a criança passa a conviver em uma sociedade para ela aversiva e excludente, e torna-se mais um indivíduo a legitimar a visão negativa das características de matrizes africanas.

Um dos lugares fundamentais para a construção da identidade do indivíduo desde a infância é a escola. Infelizmente, é também um dos lugares em que o preconceito e a discriminação são também desenvolvidos e alimentados, pois reflete os processos sociais da sociedade em que o indivíduo está inserido.

Souza (2001) aponta o livro didático e o currículo escolar como fontes potenciais que podem alimentar o preconceito racial, e Valente (1995) enfatiza o despreparo do professor em lidar com situações diárias que envolvam os conflitos étnicos vividos no ambiente escolar, ressaltando a possível responsabilidade da escola ao se omitir frente às questões étnicas, o que a torna favorecedora da transmissão do preconceito. Vejamos um exemplo. Durante uma atividade em sala de aula cujo objetivo era combater

possíveis episódios de discriminação racial e preconceito, Valente aponta problemas na formação do professor e ressalta a prática de discriminação racial por parte da criança branca em relação à criança negra. Ele descreve uma situação em que a professora pergunta:

“Por que vocês acham que o negro tem essa cor?” Uma criança branca responde: “Porque elas (as crianças negras) são feitas de porcaria!” Diante dessa resposta, a professora se esforça em contornar a situação, explicando que o negro tem essa cor por ser originário da África, local cujo sol é muito quente” (p. 46)

Pode-se observar, nesse episódio, como a criança branca associa a pessoa negra a uma qualidade negativa, à sujeira, e a professora associa a negritude a uma questão de cor de pele em função do clima na África, naturalizando o fenômeno.

As associações da pessoa negra com qualidades desvalorizadas em nossa sociedade se dão de diversas formas. Pinto (1987), por exemplo, através da análise dos livros didáticos, verificou que os personagens negros frequentemente são vistos como escravos, pessoas humildes, empregados domésticos e pobres, dentre outros. Assim, o livro didático acaba associando o negro a segmentos sociais considerados de menor valia, o que favorece uma baixa autoestima do indivíduo negro através de uma visão estereotipada acerca de suas características pessoais.

Cavalleiro (1998) realizou uma pesquisa em uma escola municipal de educação infantil e denunciou aspectos prejudiciais que ocorriam no cotidiano escolar. Nos espaços de convivência das crianças, não havia cartazes, fotos ou livros infantis que pudessem expressar a existência de crianças negras na sociedade brasileira. Tais situações podem alimentar a ideia de uma suposta superioridade branca, o que contribui para o desejo, por parte das crianças negras, de

pertencimento ao grupo branco, levando-as a rejeitar suas características de matriz africana. Outro aspecto observado foi que professores diferenciavam os alunos baseados nas características raciais e/ou cor da pele – *aquela moreninha, a menina de cor*. Além de comentários pejorativos, os professores não reconheciam a discriminação e muito menos os efeitos prejudiciais do racismo. A autora destacou, ainda, a existência de um tratamento diferenciado na expressão de afeto por parte das professoras. Na sua relação com alunos brancos, o contato físico era constante, através de beijos e abraços, enquanto na relação com alunos negros essa expressão afetiva era mais escassa, o que impunha às crianças negras enorme sofrimento por perceberem claramente que as crianças brancas eram mais aceitas e queridas. Para a autora, embora tais práticas não se iniciem na escola, contam com esse ambiente para alimentar a baixa autoestima das crianças negras. Tais situações podem ser vistas como mecanismos que difundem e perpetuam a discriminação e o preconceito racial na escola.

Segundo Santos (2001), na escola pública, as possibilidades de sucesso dos alunos negros são menores que as dos brancos. Em seu trabalho, ao relacionar o rendimento escolar às relações raciais na escola, revela que, em todas as séries do ensino fundamental, o aluno negro apresenta maiores índices de evasão e repetência quando esses são comparados aos do aluno branco, e eles se veem excluídos mais cedo do sistema de ensino, o percentual de alunos negros com atraso escolar é maior em relação ao dos alunos brancos, as frequentes interrupções, temporárias ou definitivas, geralmente ocorrem em função de os alunos negros entrarem no mercado de trabalho precocemente.

Tal situação já foi ressaltada pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2000) em sua Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, de 1996, em

relação às desigualdades raciais na educação. Indivíduos negros têm menor número de anos de estudo do que indivíduos brancos. Na faixa etária entre 14 e 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas. Ainda segundo a pesquisa, cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, contra 40,5% de crianças negras da mesma faixa etária.

Como se verifica, a evasão escolar ocorre principalmente com os brasileiros afrodescendentes, sujeitos a condições socioeconômicas desfavoráveis, o que acaba por favorecer a reprodução das desigualdades na distribuição de renda.

Tal estado de coisas tende a manter as configurações das classes sociais através de um processo de retroalimentação, processo que é geralmente justificado como resultante de problemas pessoais da própria pessoa negra, em que ela é responsabilizada pelas dificuldades às quais está submetida. Encobre-se, assim, o fato de que situações sociais concretas determinam que as pessoas negras não tenham as mesmas oportunidades de estudo e de trabalho, dentre outros.

Apesar de seu potencial transformador, a escola ainda constitui um instrumento de manutenção de uma cultura legitimada pela classe dominante, a que se considera *culta* e que tende a desqualificar manifestações culturais divergentes. Se considerarmos que a maioria das crianças negras brasileiras faz parte de uma classe social desprivilegiada, então a escola desenvolve não somente preconceitos referentes às suas características étnicas mas também as associam às suas especificidades socioeconômicas. Assim, o preconceito se volta para aspectos raciais associados ao poder aquisitivo – *além de negro, pobre*. Tal situação é agravada quando a pessoa adentra no mercado de trabalho.

A pesquisa de Torchio Jr. (2001) teve como

tema central a inserção do negro no mercado de trabalho, e mostra que as dificuldades escolares os levam à evasão escolar e, em decorrência, à situação de desvantagem na disputa por bons empregos e salários, sendo eles inseridos no mercado de trabalho de baixa renda e no ramo informal, muitas vezes na condição de desempregados.

Além disso, a pesquisa aponta as situações de discriminação às quais as pessoas negras foram submetidas na busca de empregos. São situações associadas a desprazer, angústia e a um sentimento de impotência. Por esse motivo, muitas vezes resta à pessoa procurar empregos tidos como de execução, em que a força física é exigida.

Apesar de o problema ser generalizado e atingir a maior porcentagem da população brasileira, poucos são os estudos em Psicologia voltados para essas questões. Ferreira (1999a), a partir de um levantamento dos trabalhos em Psicologia que focalizam o afrodescendente, verificou que o número de trabalhos na literatura científica da Psicologia sobre esse tema era insignificante. Concluiu, então, que o psicólogo brasileiro vem dando pouca importância às variáveis etnoraciais, o que traz o risco de o psicólogo estar alimentando a falsa crença de que nós, brasileiros, vivemos uma verdadeira *democracia racial* e a inexistência de preconceito. Isso se torna mais sério, pois o psicólogo é um dos especialistas que, no mundo contemporâneo, tem a função de legitimar *verdades* estabelecidas na sociedade, tornando-se um *fermento* para a perpetuação de tal problema.

Assim, é muito importante que haja trabalhos voltados para a população afrodescendente, pois poderão fornecer elementos para o favorecimento de estratégias de reversão dos problemas sofridos pelos indivíduos que dela fazem parte, o que evidentemente é função da Psicologia.

Partindo do contexto acima, este artigo visa a ressaltar alguns processos aos quais a

pessoa negra está submetida na construção de sua identidade, enfatizando aqueles que ocorrem em situações cotidianas, principalmente na família, na escola e no trabalho. Para compreendê-los, baseamo-nos em alguns depoimentos, principalmente no de Lígia, mulher negra, 34 anos, professora de uma escola pública. Seu depoimento foi tomado em uma entrevista dirigida, citado no trabalho de Camargo (2001). Cabe ressaltar que a pesquisa descrita em seu trabalho seguiu incondicionalmente as diretrizes éticas para pesquisas que envolvem seres humanos, conforme a Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, e a Resolução nº 016/2000, do Conselho Federal de Psicologia – incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## Vivências de uma mulher negra

*...Eu passei na minha vida por momentos muito ruins... Na infância, era o silêncio... o silêncio escolar e o silêncio do lar acerca do preconceito que sofria. Na rua, eu era chamada de negrinha... Xingada de negrinha. Isso me ofendia demais, pois eu assim o era! Mas só que eu via essa qualidade de uma forma ofensiva. Ai... não tinha ninguém com quem pudesse falar, com quem eu pudesse reclamar, se eu realmente era negra? Então, era aquele silêncio...*

Podemos aqui refletir a respeito dos adjetivos depreciativos associados à imagem da pessoa negra em relação às suas características fenotípicas. Isso se dá nas situações mais comuns e favorece a valorização da estética de pessoas de pele branca e cabelo liso como o padrão considerado belo.

Desse modo, o indivíduo negro tende a desqualificar as especificidades de sua negritude e partir em busca incessante de reprodução do modelo socialmente considerado ideal.

Além disso, é interessante ressaltar o quanto o *silêncio*, como estratégia de se lidar com

o preconceito, é enfatizado por Lígia – o silêncio na escola, o silêncio na família. Esse fenômeno foi bem analisado por Cavalleiro (1998):

...Na escola e nas famílias, verificou-se a predominância do silêncio nas situações que envolvem racismo, preconceito e discriminação étnicos, o que permite supor que a criança negra, desde a educação infantil, está sendo socializada para o silêncio e para a submissão. Mais grave... (...) A criança negra está sendo levada a se conformar com o lugar que lhe é atribuído: o lugar do rejeitado, o de menor valia (p. 9)

As situações pontuadas por Lígia – ser identificada como *negrinha* e, simultaneamente, manter-se o *silêncio* sobre isso – revelam como o preconceito racial permeia as situações diárias que, aparentemente simples, são constitutivas tanto da sociedade brasileira quanto das subjetividades pessoais.

O outro, o diferente – o negro – representa uma ameaça. Frente à ameaça, as pessoas desenvolvem posturas defensivas. Dentre essas posturas, é comum identificarmos a superproteção ou a negação. Para Amaral (1988, 1992), as formas de negação são os *inomináveis* que interferem geralmente de maneira inconsciente nas relações pessoais e são potentes disfarces de uma atitude fundamental – a rejeição. É uma atitude com a qual nos deparamos sistematicamente em nossas relações pessoais em forma de recurso simbólico de fuga de uma realidade em que a discriminação impera. Os aspectos etnorraciais, portanto, são escamoteados, através do *silêncio*, pelas pessoas que procuram elementos de identificação em símbolos do grupo social economicamente dominante.

A *negrinha silenciosa*, posição que Lígia tomou e que, por algum tempo, assumiu, é o que lhe foi socialmente atribuído. Como afirma Bock (2001), “a construção no nível individual do mundo simbólico... é social” (pp. 22-23).

Desse modo, Lígia submeteu-se ao silêncio. E, como já pontuamos em outro trabalho, “sabe-se da discriminação, mas não se fala a respeito” (Ferreira & Camargo, 2001, p. 7). O *silêncio* é uma das estratégias mais comuns. Tal fato se encontra bem retratado por uma pesquisa da *Datafolha* (Rodrigues, 1995), em que 89% dos brasileiros afirmam saber existir preconceito contra pessoas negras, mas somente 10% o admitem. Schwarcz (1998) chegou a resultados mais extremos – 97% das pessoas por ela entrevistadas afirmaram não ter preconceito, e 98% delas diziam conhecer, sim, pessoas que têm preconceito racial. Esse problema se torna mais dramático, pois o próprio negro reproduz esse processo. Cavalleiro (1998), pesquisadora negra, nos relata, a partir de sua experiência pessoal, que os comentários relativos à discriminação racial feitos na casa de seus pais envolviam sempre parentes ou amigos próximos porém nunca se referiam a pessoas de sua própria família. Assim alimenta-se a ideia de que outras famílias sofrem discriminação, exceto a família em questão; tem-se consciência do racismo, entretanto, ele é considerado um problema do outro.

Lígia relata situações semelhantes que vivia na família:

*Assim... a minha mãe... assim... as amigas dela falam assim... sabe aquela moreninha?... Moreninha! A minha mãe fala assim... mas aquela pessoa é negra... mas nunca ela falou assim. Nunca ela falava...*

A família tende a agir como se nada estivesse acontecendo ou reproduz o mecanismo muito comum de denominar-se de *moreno*, um recurso que evita o contato com a realidade de a pessoa ser negra, em que as pessoas se baseiam em elementos de identificação que se apoiam em símbolos do grupo social dominante.

Desse modo, desde cedo, a criança negra aprende na lida diária que não há como, com quem e nem porque reclamar, o que resulta

em um silêncio opressor que, possivelmente, favorecerá a existência de um futuro adulto sem iniciativa para a defesa.

Certas situações constroem e alimentam tais crenças já desde a tenra infância. Certa ocasião, ouvimos o depoimento de mulher negra, professora, em um evento no Instituto Cultural Florestan Fernandes. Descreveu uma situação que marca indelevelmente a subjetividade do afrodescendente, relatando que uma das coisas da qual mais se ressentiu na infância, e que a fez sentir-se extremamente desqualificada como pessoa, foi não poder realizar um dos grandes sonhos de criança: ser um anjo nas procissões da igreja. Quando a pessoa encarregada de selecionar as crianças solicitava que se apresentassem para viver esse personagem, ela era a primeira a levantar a mão. Entretanto, nunca foi escolhida, pois tal papel era reservado às crianças brancas.

São fatos semelhantes a esse que contribuem para a construção da identidade do afrodescendente, toda *marcada* por valores vistos socialmente como negativos e alimentada por atitudes de menos valia em relação a si próprio.

Lígia, agora, fala um pouco sobre sua experiência escolar. Vamos ouvi-la:

*Na escola, acreditava que nunca ia conseguir aprender... Tinha uma professora que me matava de tanto puxar a minha orelha... Umas coisas assim... (rindo), com muita sutileza. A gente não podia falar que ela era racista de jeito nenhum... Então é assim, o carinho que hoje as crianças não negras recebem do professor de primeira série eu nunca tive... Eu nunca tive isso.*

Tal depoimento nos faz pensar nas construções sociais a que o negro está submetido. Desde o processo denominado por Berger e Luckmann (2002) de socialização primária, a criança negra e a branca já recebem valores pessoais diferenciados. A criança branca incorpora *verdades* associadas a habilidades e

a capacidades superiores às da negra e, esta, a de que não tem capacidade de aprender, como sentia Lígia.

A escola é uma instituição socializadora de fundamental importância por revelar a ideologia opressor/oprimido e dominante/dominado, e passa a funcionar como potente difusora da ideologia dominante (Gadotti, 1988). Torna-se, portanto, reflexo das relações sociais discriminatórias vividas diariamente, além de retroalimentar tais relações. Tais condições se refletem nos índices educacionais obtidos por negros e mestiços, sistematicamente inferiores aos das crianças brancas (Barcelos, 1993; Hasenbalg & Silva, 1990). Quando os aspectos raciais são associados aos econômicos, os problemas se ampliam.

Além da parte estrutural da escola, os professores não estão habilitados para lidar com as diferenças raciais, o que pode favorecer a manutenção do racismo (Botelho, 1999). O educador, comumente, não tem consciência do tratamento diferenciado que confere a crianças brancas e negras, pois também é sujeito constituinte e constituído pelo *racismo silencioso* que atravessa as gerações da sociedade brasileira.

Lígia nos mostra como a mulher negra é associada à atividade de empregada doméstica:

*Agora outra coisa também que me dói é quando as pessoas iam a minha casa perguntar para minha mãe se ela tinha filhas para trabalharem como empregadas domésticas. Às vezes nos paravam na rua, mesmo depois que a gente já estava estudando, e perguntavam se a gente não queria trabalhar como empregada... É aquela questão mesmo: o negro foi feito para trabalhar de empregado... Ficava esquisito, mas não se tinha consciência que era um ato de discriminação*

A narrativa de Lígia aponta um problema com o qual nos deparamos diariamente

– o afrodescendente é sistematicamente é associado com atividades que são socialmente consideradas de menor valor. Moura (1988) acentua que a divisão social do trabalho tem coincidido com a divisão racial do trabalho. O trabalho qualificado como *nobre* tem sido realizado pela população branca, e o trabalho classificado como *braçal*, *sujo*, não qualificado e mal remunerado, que anteriormente era exercido pelos africanos escravizados e depois pelos negros libertos, continua sendo exercido pelos afrodescendentes, situação que até hoje não apresenta mudança significativa. Assim, a experiência vivida por Lígia sugere que, no imaginário coletivo, a mulher negra está associada ao desempenho de atividades de empregada doméstica, como se essa fosse uma associação natural. Seu relato, além disso, demonstra consciência da ideologia dominante – “*Então é assim... é aquela questão mesmo... o negro foi feito pra trabalhar de empregado*”.

Situações como essas, vividas desde a infância, muito provavelmente vão servindo de alimento para a introjeção de possibilidades/impossibilidades pessoais e profissionais na vida do indivíduo negro que, por fim, tem seu espaço de criação e exploração pessoal delimitado e empobrecido. São *artimanhas* obscuras muitas vezes praticadas de forma inconsciente pela pessoa branca, que sugerem ao indivíduo negro o seu *lugar* na sociedade. Souza (1983) ressalta as dificuldades de ascensão social do indivíduo negro. Quando ele consegue transpor tais barreiras, acaba se identificando com os interesses, valores e modelos de organização da personalidade do *branco*, como forma de manutenção do *status* adquirido. Em consequência, o que poderia levar a uma reavaliação do negro como grupo social se torna tão somente um mecanismo através do qual o indivíduo visto como exceção deixa de ser *negro* para transformar-se em *uma figura importante*. Concede-se ao mesmo o merecido prestígio, desde que demonstre ser uma exceção, comprometido com o modo de ser, de agir

de modo equivalente à pessoa branca.

Talvez devêssemos ouvir Lígia, agora adolescente, a garota que acreditava que iria namorar muito:

*Eu sempre fui considerada em casa como a mais bonitinha. Então, eu imaginava que na minha adolescência eu iria namorar muito... Mas eu não namorei nada... Então eu era uma adolescente calada, triste. A minha tia falava: 'menina você tem um olhar muito triste'. Mas ninguém nunca tinha se tocado para nada disso... No grupo que eu saía, em finais de semana, nunca pintava namorado para mim. As outras namoravam, e eu sempre sozinha...*

A adolescência, período de grandes descobertas e experimentações, foi para Lígia decorrente do desenrolar de uma infância marcada pela discriminação e pela ausência de sentimentos de pertença. Ela aprendeu a silenciar, e tornou-se uma adolescente melancólica e calada.

A experiência de Lígia, a adolescente triste e calada, que não encontrava interlocutores, sugere que, no Brasil, vive-se implicitamente o preconceito. Ele não é abertamente afirmado, o que torna difícil avaliar a inclusão social do afrodescendente e o possível desenvolvimento de ações que possam favorecer a reversão de tais problemas. Além disso, Lígia é testemunha de como o afrodescendente tende a se desvalorizar e a acabar assumindo a inferioridade pessoal que lhe é atribuída socialmente. Nessa direção, o trabalho de Ferreira (1999b), ao analisar o que denominou de “estágio de submissão”, revela que “há uma fase na vida das pessoas afrodescendentes onde é muito comum absorverem e se submeterem às crenças e valores da cultura branca dominante” (p.59). Seu ambiente, provavelmente, não dispunha de condições concretas que pudessem auxiliá-la na compreensão e consequente defesa contra sua exclusão social. O diálogo, que talvez pudesse libertá-la de suas inquietações adolescentes permeadas pela discriminação

racial, não ocorria. Em vez disso, ela desenvolveu ainda mais o sentimento de menos valia ao perceber que suas amigas brancas conseguiam ter namorados e ela não, o que a impedia de realizar o seu sonho.

Entretanto, Lígia atribui a um novo acontecimento mudanças em sua vida – a psicoterapia. Passou a ter um lugar para quebrar o silêncio, um espaço para falar a respeito das situações em que se sentia desvalorizada:

*A mãe de um amigo meu me falou... 'Lígia, você tinha que fazer terapia... Você é muito triste'... Daí, na terapia, eu mudei totalmente... Porque aí o terapeuta falou... 'Olha você tem que procurar a sua turma'... Procurar minha turma? Eu acho que nem ele sabia o que ele estava falando... Mas eu achei que procurar a minha turma era me voltar um pouquinho à minha negritude. Eu comecei a ter essa experiência... A pensar um pouco, comecei a ler... Conheci o pessoal do Quilombohoje... Grupo de literatura... eles publicam um livro anual de literatura negra contemporânea... Aí eu comecei a me apaixonar por algumas coisas que os escritores faziam... Comecei a me situar no ti-ti-ti do movimento negro... Primeiro exercício na terapia, eu comecei a andar sozinha... Fui também fazendo a minha turma no Quilombohoje, fui muito bem acolhida... Fiz amigos de montão...*

A adolescente solitária, nesse instante, é percebida por amigos que a aconselham a buscar ajuda na terapia. Através do processo terapêutico, Lígia consegue dar voz aos seus sentimentos, libertando-se do silêncio que a oprimia. Na sua busca de autoconhecimento, surge para ela a possibilidade de contato com suas origens africanas através do movimento negro.

Assim, Lígia já não está só, ela agora tem interlocutores que lhe favorecem o resgate de suas matrizes. Através do grupo de literatura negra, passa a se inserir em um mundo completamente novo. Sente-se transformada através das novas relações pessoais e passa

a ter objetivos comuns aos do novo grupo. Sente-se inserida, participante, acolhida.

Segundo Ciampa (1990, p. 127), “uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia”. Portanto, se considerarmos as relações sociais como constituintes e, simultaneamente, constituídas pelo indivíduo, poderemos vislumbrar um complexo processo identitário em que a atuação política e social do sujeito antecede e determina sua postura bem como suas eventuais possibilidades.

Na experiência coletiva, em sociedade, as identidades são construídas através do intercâmbio entre o individual e o coletivo, desde sempre mediado por um conjunto de crenças, códigos e valores instaurados historicamente. Nesse processo, interiorizamos o que os outros nos atribuem como algo nosso. Tendemos à predicação de coisas que nos são atribuídas. Isso se dá, em princípio, de forma clara e objetiva, porém, com o passar do tempo, vai se tornando um ato implícito, sem tanta visibilidade.

Lígia quer nos falar a respeito da discriminação sofrida nas relações profissionais, na época em que era universitária:

*Comecei a trabalhar como auxiliar de escritório... mas já fazia a universidade. Pintou uma chance de eu ser promovida para secretária de gerência... no mesmo setor em que já vinha trabalhando... o setor industrial. A pessoa escolhida teria que sair desse setor. Eu era a única de nível universitário, dentre as moças do setor. Além disso, eu estava estudando inglês. Assim, eu era a pessoa mais indicada para o cargo. Entretanto, eu não fui escolhida. Então eu falei... 'ô gente, por que eu não fui escolhida? Eu tenho todo o perfil'... Me disseram que o chefe que dispunha da vaga é um francezão que era super- racista e... jaamaais iria ter uma secretária negra... jamais. Hoje, eu pro-cessa-ria a empresa. Na época, eu me calei... Eu fiquei quebrada, né...*

Nossa personagem vive, nesse momento de sua vida, uma experiência muito comum a

que a pessoa está submetida nas relações no mercado de trabalho. Em seu caso particular, parece ficar evidenciado que a posição de secretária é, comumente, reservada a mulheres brancas. Isso foi confirmado pelo depoimento de uma selecionadora de recursos humanos que nos esclareceu que as vagas de secretária na empresa em questão são sempre ocupadas por mulheres de *boa aparência* e brancas.

Outro aspecto importante é o silêncio de Lígia como forma de manutenção do emprego. Ela afirma ter sofrido e chorado muito com esse episódio, porém não pôde discutir a questão nem com a própria família. A possibilidade encontrada na época foi discutir a respeito do fato na psicoterapia.

Seguindo a história de Lígia, ela nos conta como se tornou professora. Substituiu a irmã que também era professora, e gostou tanto da experiência que decidiu pedir demissão da empresa e sujeitar-se a perder todas as mordomias do antigo cargo, inclusive o salário maior, para estar à frente de uma sala de aula. Lembra-se de seu primeiro dia de aula – escola particular, recém-formada em Letras, e extremamente nervosa. Daria aulas de português. Sugeriu aos alunos que fizessem uma narrativa contando algo relevante de suas vidas. Ficou muito emocionada quando um aluno branco escreveu que nunca tinha encontrado uma professora negra e tão delicada e meiga. Esse episódio foi muito marcante para Lígia, que, a partir de então, diz ter adquirido outra visão sobre a importância do professor negro na sala de aula. Refletiu que, se foi tão agradável para um aluno branco, então seria muito importante para um aluno negro que se sentisse representado.

Ainda hoje, Lígia se sente discriminada em seu papel de professora. Conta-nos um fato que representa bem como o brasileiro se surpreende quando um negro exerce uma profissão que não se *encaixa* na ideologia de o negro estar associado a atividades *pouco*

*nobres*:

*Eu mesma sou discriminada. Então... (riso irônico)... é muito engraçado quando há reunião de pais... Quando eu estou na porta recebendo os pais... eles perguntam: 'Éee... a professora Lígia, por favor! Eu falo: 'Sou eu mesma'! Quer dizer, é uma sutileza. Eu não vou falar: 'Olha... isso é discriminação racial'. Eu não vou falar isso para os pais... mas a discriminação é sentida, e, se é sentida por mim, imagine como deve ser sentida pelas crianças, não é?*

O testemunho de Lígia revela a veiculação do preconceito nas relações sociais cotidianas e como as pessoas estão submetidas a estereótipos negativos, que tendem a ser vistos como naturais: o negro associado a trabalhador braçal, que não pode ser secretária e nem anjo de procissão, papéis destinados ao branco. Tais processos favorecem a tendência de as pessoas negras se utilizarem de referências brancas para se articularem na realidade, assumindo a responsabilidade por suas dificuldades sociais, e, como aponta Ferreira (2000), colaborando com a manutenção do processo de retroalimentação da discriminação racial à qual ela mesma se encontra submetida.

Ao procurar desenvolver um trabalho com as crianças negras da escola, Lígia nos relata como os alunos demonstram dificuldades em se assumirem como negros: *São quadros do IBGE... ou sou pardo, aquela coisa horrorosa. Pouquíssimos disseram ser negros. Falei... 'bom, já que eu estou pensando naquele trabalho da África... vou trabalhar com eles... a questão da autoestima...'. Daí, pensei: 'vou passar em cada classe e vou perguntar quem é negro aqui...' Primeira pergunta. Eu sei que ninguém vai levantar a mão. E de fato ninguém levantava. Aí eu peguei uma revista Raça, onde tinha a Camila Pitanga na capa e em que estava escrito: 'Eu sou negra'... Aí eu falei assim: 'Gente, não tem nenhum negro aqui na sala? Mostrei a foto da Camila Pitanga e falei: 'Olha... a Camila Pitanga fala que ela é negra. É mesmo?' (sussurando) Disse: 'Por que que a Camila Pitanga fala que ela é negra? Ah, porque o pai dela é negro. Ah, então é isso. A pessoa tem é... a*

*mistura das etnias. A mãe dela é branca e o pai é negro, e ela optou por poder falar que é negra. Sim, com orgulho. Então ninguém se manifesta? Ninguém é negro ainda? Sabe por que que eu tô perguntando pra vocês? É porque quero fazer um pôster de vocês. Eu quero escolher um aluno de cada classe... eu quero fazer um pôster e vou deixar afixado lá no pátio'. Ahh, daí foi um problema, todo mundo queria ser negro (gargalhada).*

Como analisado em trabalho anterior (Ferreira e Camargo, 2001), “a experiência da escravidão no Brasil transformou o africano em escravo, o escravo em negro, e o negro numa pessoa a ‘desaparecer’, em nome da constituição de um povo cordial e moreno” (p. 80), o que pode ser identificado no episódio descrito por Lígia.

A ideia do branqueamento como solução para a sociedade brasileira foi defendida por vários cientistas e representantes da intelectualidade brasileira. Os trabalhos de Schwarcz (1996) e Consorte (1999) analisam como foram muitas as justificativas *científicas* que legitimavam o eurocentrismo, favorecendo políticas de branqueamento.

Por exemplo, em 1911, no *I Congresso Internacional das Raças*, João Batista Lacerda defendia uma tese que previa, na entrada do novo século, a extinção dos mestiços e das pessoas de raça negra (Schwarcz, 1998). Nessa mesma direção, o antropólogo Roquete Pinto, em 1927, no *Congresso Brasileiro de Eugenia*, fazia sua previsão de que, em 2012, a população brasileira seria constituída por 80% de brancos e 20% de mestiços, nenhum negro e nenhum indígena. O psiquiatra Nina Rodrigues, o pioneiro dos estudos científicos da população afrodescendente brasileira, estudou a origem, a cultura, a religião e a influência dos africanos e seus descendentes na Bahia, embora defendesse teses racistas. Adepto do darwinismo racial, no começo do século, talvez tenha sido quem proclamou com maior ênfase a inferioridade do negro e a degenerescência do mestiço,

considerando a raça negra um dos fatores da nossa inferioridade como povo (Rodrigues, 1932/1988).

Como já apontamos em outro trabalho (Ferreira e Camargo, 2001), podemos ressaltar algumas condições que legitimavam concepções de menos valia quanto às especificidades etnoraciais dos negros, um processo histórico que levou à escravidão de africanos e à redução de sua condição a meros objetos de uso, e posteriormente, já após a Abolição, o desenvolvimento de concepções científicas acerca da inferioridade racial do negro. Em um movimento contrário, nos anos 30, o mestiço passa a ser louvado como símbolo de nossa identidade. Após a desvalorização, a exaltação. Assim, foi sendo gestada a crença que passou a constituir o pensamento brasileiro – a da *democracia racial*.

Eis o terreno para a constituição do racismo silencioso, o peculiar racismo à brasileira – preconceito *encarnado*, constituinte do imaginário dos brasileiros, que alimenta uma visão negativa do afrodescendente e que coexiste com um discurso que a nega.

Ao final, Lígia comenta um episódio ocorrido momentos antes da entrevista. Ela foi a um restaurante em um *shopping center* para almoçar. Relata que, quando entrou no restaurante, ao passar por uma das mesas, um garçom e o cliente a quem estava servindo pararam para olhá-la. Ela percebeu que o cliente era um francês, pelo seu sotaque. Lígia diz ter sentido um grande mal-estar, pois eles estariam pensando: “o que essa negrinha está fazendo aqui?” Entretanto, estava decidida a não ir embora dali, somente depois do almoço, por uma questão de orgulho.

Esse episódio nos faz refletir acerca das marcas da rejeição que o afrodescendente traz consigo em relação a sua apreciação pública. Ela não ouviu nenhum comentário entre o garçom e o pretenso cliente francês,

porém deduziu que, se ambos estavam olhando para ela, era em forma manifesta de zombaria e desprezo.

Em momento algum lhe ocorreu que os dois homens a pudessem estar apreciando como mulher. Para ela, eles estariam questionando, em pensamento, se ela, negra, não tinha consciência de que aquele não era o seu lugar.

Talvez essa situação possa demonstrar as sequelas *corporificadas* no indivíduo negro, vítima de preconceitos e discriminações diários, mesmo que praticados de forma sutil.

O afrodescendente, ao longo de sua vida, vai se sentindo tolhido no exercício pleno de sua cidadania, e aprende, comumente, a silenciar. Porém, como humano e dotado do mesmo substrato psíquico que os indivíduos não negros, vai assim construindo uma experiência de vida marcada pelos efeitos da rejeição, da igualdade de direitos que não pode exercer e da falsa aceitação social; tende, portanto, a desenvolver-se em um contexto que lhe dificulta a possibilidade de autonomia e ascensão social.

A despeito de toda sua história passada e atual, Lígia parece estar marcada pelas feridas profundas da discriminação sofrida. Hoje disse ter passado por uma situação que a deixou muito feliz. Realizou um trabalho de valorização das origens africanas do brasileiro afrodescendente e foi reconhecida socialmente por seu feito:

*No final de 1998, me deram o prêmio (...), da Fundação (...)  
Eles pegaram as melhores matérias publicadas na (revista) Nova Escola ..., e eu fui escolhida. Ganhei 10.000 reais e um computador, essa foi a glória né... essa foi a glória.*

Finalmente, a criança negra que não acreditava que pudesse aprender na escola demonstra toda sua competência como educadora, desenvolvendo um trabalho social com

crianças. É o reconhecimento público do talento antes *aprimorado* pelos efeitos da discriminação que, finalmente, conseguiu abrir caminho e mostrar a sua cara. A nossa personagem agora tornou-se multimídia sob o título de *Professora Nota 10*, e assim inicia-se uma nova jornada por caminhos desconhecidos e possibilidades nunca antes imaginadas por ela.

Neste momento, é possível esboçarmos algumas possibilidades de construção da identidade do brasileiro afrodescendente através da trajetória de Lígia. Afinal, ela é uma pessoa que alcançou diversas conquistas, comumente dificultadas para o indivíduo negro. Da *negrinha* que não conseguia aprender na escola até a consagrada *professora nota 10*, veiculada pela mídia escrita e televisiva, nossa personagem percorreu um caminho árido e espinhoso. Obstáculos nunca lhe faltaram, muito ao contrário, sempre vieram à farta. Muita humilhação, sentimento de abandono, rejeição, inferioridade e dor, acompanhando vida afora nossa personagem, que bravamente resistiu e agora serve de modelo para tantas outras crianças afrodescendentes, sujeitas ao mesmo processo de discriminação que ela tão bem conhece, sob diversos ângulos.

## Considerações finais

As pessoas negras, submetidas a um processo de desvalorização constante, tendem a se identificar com uma minoria estigmatizada, sob os rótulos de inferiores, desprovidos de beleza, pobres e incapazes, e fazem parte do segmento da população brasileira que talvez mais sofra o efeito da discriminação e do preconceito, sempre *encobertos* por frases e gestos ambíguos.

Desde a socialização primária, o brasileiro afrodescendente está submetido a ideologias que o compelem a repudiar, diariamente, sua negritude, elegendo um modo *branco* de ser e viver. Desenvolve, dessa maneira, uma posição submissa de aceitação e incorporação de valores ditados como ideais por uma

sociedade *branca* que, simultaneamente, desqualifica suas qualidades e valores étnicos, milenarmente construídos.

A família, muitas vezes reprodutora dos padrões sociais que pretendem garantir a ordem e o progresso, deixa de exercer um papel transformador. A escola, representada por profissionais despreparados, peca pela falta de uma prática diária competente que venha contemplar a diversidade pluriétnica brasileira e colaborar para a construção de uma sociedade mais harmônica.

Desse modo, a escola e a família, auxiliadas pelas mais diversas formas de mídia, acabam promovendo a retroalimentação da discriminação racial e o decorrente sofrimento por que passa a maioria da população brasileira.

Entretanto, as situações relatadas também sugerem a possibilidade de reversão desse processo – o brasileiro negro pode passar a valorizar suas características físicas, apresentar atitudes mais afirmativas frente a situações de discriminação e os valores de raízes africanas podem ser vistos como positivos.

Cremos que a educação formal deve enfatizar nossas raízes e a história do processo de formação do povo brasileiro nos currículos, além de preparar os professores para poder enfrentar as situações de discriminação,

comuns nas relações entre alunos e professores. Lígia nos mostrou que isso é possível.

A participação em grupos de militância voltados para valores religiosos ou com objetivos políticos ou culturais pode favorecer um processo de reconstrução pessoal, como ocorreu na história pessoal de Lígia, junto a parceiros que vivem situações semelhantes, a fim de discutir abertamente essas questões. A militância pode tornar-se um espaço em que a vergonha de ser negro pode transformar-se no orgulho de ser negro.

Na Academia, o debate sobre tais questões deve ser ampliado. A psicologia brasileira tem um papel fundamental. Para isso, deve desenvolver estudos que, se não diretamente voltados para as questões do afrodescendente, pelo menos assumam como relevantes as variáveis etnorraciais, visando a diminuir o risco de legitimar a discriminação.

Talvez assim seja possível, no futuro, construir uma sociedade em que as pessoas dela participantes, sejam elas negras ou brancas, possam desenvolver uma subjetividade aberta para as diferenças, para as especificidades do outro e, em decorrência, uma *emocionalidade* que as leve a sentir prazer em se deparar com o diferente – um diferente que seja não uma ameaça por ter uma *verdade* diversa, mas uma fonte de riqueza, exatamente por ter uma *verdade* diversa, um companheiro com o qual possam se sentir solidárias.

**Ricardo Franklin Ferreira**

Doutor em Psicologia, professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, Maranhão – MA - Brasil.  
E-mail: ricardo\_franklin@uol.com.br

**Amilton Carlos Camargo**

Mestre em Psicologia, Doutorando em Políticas Públicas, professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão - MA - Brasil  
E-mail: camargoam@uol.com.br

**Endereço para envio de correspondência:**

Av. dos Holandeses, Condomínio Barramar I, Bloco 4A, apto 303, Calhau, São Luís, MA – Brasil CEP 65071-380

Recebido 28/8/2009, 1ª Reformulação 9/11/2010, Aprovado 22/12/2010

## Referências

- Amaral, L. A. (1988). *Do Olimpo ao mundo dos mortais ou dando nome aos bois*. São Paulo: EDMETEC.
- Amaral, L. A. (1992). *Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barcelos, L. C. (1993). Educação e desigualdades raciais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 86, 15-24.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2002). *A construção social da realidade* (22a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bock, A. M. B. (2001). A psicologia socio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia socio-histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)* (pp. 15-35). São Paulo: Cortez.
- Botelho, D. M. (1999). Educadores e relações raciais. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 9(2), 23-32.
- Camargo, A. C. (2001). *A experiência escolar na construção da identidade do brasileiro afrodescendente*. Pesquisa de Iniciação Científica, Curso de Psicologia, Universidade São Marcos, São Paulo.
- Cavaleiro, E. S. (1998). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ciampa, A. C. (1990). *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social* (2a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Consorte, J. G. (1999). A mestiçagem no Brasil: armadilhas e impasses. *Margem*, 10, 107-117.
- Costa, J. F. (1983). Prefácio. In N. S. Souza, *Tornar-se negro* (2a ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- D'Adesky, J. (2001). *Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Fernandes, F. (1978). *A integração do negro na sociedade de classes* (3a ed.). São Paulo: Ática.
- Fernandes, F. (2007). *O negro no mundo dos brancos* (2a ed. rev.). São Paulo: Global.
- Ferreira, R. F. (1999a). A construção da identidade do afrodescendente: a psicologia brasileira e a questão racial. In J. Bacelar, & C. Caroso (Orgs.), *Brasil: um país de negros?* (2a ed., pp. 71-86). Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO.
- Ferreira, R. F. (1999b). *Uma história de lutas e vitórias: a construção da identidade de um afrodescendente brasileiro*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ferreira, R. F. (2000). *Afrodescendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas.
- Ferreira, R. F. (2002). O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente. *Psicologia e Sociedade*, 14(1), 68-86.
- Ferreira, R. F., & Camargo, A. C. (2001). A naturalização do preconceito na constituição da identidade do afrodescendente. *Eccos - Revista Científica*, 3(1), 75-92.
- Gadotti, M. (1988). *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Hasenbalg, C. A., & Silva, N. V. (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 73, 5-12.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2000) - *PNAD 1996*. Recuperado em 13 de agosto de 2004 de <http://www.ibge.gov.br>.
- Larkin Nascimento, E. (2003). *O sortilégio da cor. Identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus.
- Moura, C. (1994). *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo: Anita.
- Moura, C. (1988). *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática.
- Munanga, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pinto, R. P. (1987). A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Cadernos de Pesquisa*, 63, 88-92.
- Reis, E. A. (2002). *Mulato: negro-não-negro e/ou branco-não-branco*. São Paulo: Altana.
- Rodrigues, F. (1995). Racismo cordial. In *Racismo cordial - Folha de São Paulo - Datafolha - A mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil* (pp. 11-55). São Paulo: Ática.
- Rodrigues, R. N. (1988). *Os africanos no Brasil*. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília.
- Santos, H. (2001). *A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso*. São Paulo: SENAC.
- Schwarcz, L. M. (1996). Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. *Afro-Ásia*, 18, 77-101.
- Schwarcz, L. M. (1998). Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In L. K. M. Schwarcz (Org.), *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea* (pp. 173-244). São Paulo: Companhia das Letras.
- Souza, N. S. (1983). *Tornar-se negro* (2a ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Torchio Jr., A. (2001). *A inserção do negro no mercado de trabalho: dificuldades e preconceitos*. Pesquisa de Iniciação Científica, Curso de Psicologia, Universidade São Marcos, São Paulo.
- Valente, A. L. E. F. (1995). Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*, 93, 40-50.