



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

GÉSSICA DOS SANTOS

“SER UMA PESSOA PRETA É DIFÍCIL!”

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA E PERCEPÇÕES SOBRE
ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS POR PRÉ-ADOLESCENTES
DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2020

GÉSSICA DOS SANTOS

“SER UMA PESSOA PRETA É DIFÍCIL!”

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA E PERCEPÇÕES SOBRE
ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS POR PRÉ-ADOLESCENTES
DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para obtenção do título de Graduação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Teodoro.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2020

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

S235s

Santos, Géssica dos.

“*Ser uma pessoa preta é difícil!*” A construção da identidade negra e percepções sobre estereótipos e preconceitos por pré-adolescentes das séries finais do Ensino Fundamental / Géssica dos Santos. - 2020.

50 f. : il.

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2020.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Teodoro.

1. Estudantes do Ensino Fundamental - Santo Amaro (BA) - Aspectos sociais. 2. Negros - Identidade racial. 3. Racismo na Educação - Santo Amaro (BA). I. Título.

BA/UF/SEBI

CDD 305.808142

GÉSSICA DOS SANTOS

SER UMA PESSOA PRETA É DIFÍCIL!

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA E PERCEPÇÕES SOBRE
ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS POR PRÉ-ADOLESCENTES
DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para obtenção do título de Graduação.

Aprovado em 10/02/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cristina Teodoro (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Erica Aparecida Kawakami Mattioli

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Proença

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que tem me sustentado ao longo da minha existência, pelos livramentos e força, para continuar em busca dos meus objetivos.

Sou grata aqueles e aquelas que direta ou indiretamente, contribuíram para que essa etapa se concluísse.

Agradeço a minha orientadora, Professora Dr. Cristina Teodoro, por todo apoio, afetividade e solidariedade em compartilhar seus conhecimentos comigo. Sem ela, esta conquista não seria alcançada.

Agradeço todos os professores que passaram em minha vida, no período da graduação.

Agradeço a Barbinha e toda a sua família, por me acolher tão afetuosamente. Aos amigos e primos, que no decorrer desse percurso, estiveram comigo em todos os momentos.

Agradeço os pré-adolescentes que participaram deste trabalho, pela troca tão significativa.

Por fim, dedico esta pesquisa às minhas crianças: Gabriel, Alexandre, Ana Vitória, Marlon Gabriel, Ana Lohane, Aylla, Arthur e Aylana.

Que vocês possam viver em um mundo melhor, estarei aqui, sempre com vocês e por vocês.

RESUMO

Este trabalho visa analisar, por meio de narrativas de pré-adolescentes, como os estereótipos e preconceitos, impactam a construção de suas identidades étnico-raciais. A pesquisa foi desenvolvida com alunos das séries finais do Ensino Fundamental, de uma escola localizada no município de Santo Amaro-BA. Notadamente, o estudo buscou: conhecer como os alunos pesquisados compreendiam sua vivência como negro e pré-adolescente, perceber como os pré-adolescentes entendiam os estereótipos e preconceitos, compreender, na visão deles, como a escola contribuía ou não, para a construção da identidade negra. O referencial teórico organizado considerou os Estudos Culturais, que entende a Identidade como uma construção social, considerou, também, o conceito de Identidade Negra, cunhado particularmente por Kabengele Munanga e Nilma Limo Gomes. A abordagem qualitativa foi priorizada, sendo que os procedimentos para a produção de dados, foram: a técnica de observação e o grupo focal. Em relação aos resultados, a pesquisa constatou que os pré-adolescentes, apesar de terem consciência de como o racismo pode ser operacionalizado na sociedade brasileira, ainda, em suas idades, a Identidade Negra, que visa uma consciência política e racial, está em início de compreensão por eles, no entanto, os mesmos foram categóricos ao mencionar exemplos de preconceitos e estereótipos, seja no espaço escolar ou em situações do cotidiano, por eles vivenciados.

Palavras-chaves: Estudantes do Ensino Fundamental - Santo Amaro (BA) - Aspectos sociais. Negros - Identidade racial. Racismo na Educação - Santo Amaro (BA).

ABSTRACT

This work aims to analyze, through preteens' narrative, how stereotypes impacts their ethical-racial construction. The research was developed within elementary school students from a school located in Santo Amaro-BA. Notably, the study sought: get to know how the researched students understood their experience as a black preteen, perceive how they comprehend stereotypes, comprise, in their point of view, how the school contributes or not, to the construction of black identity. The theoretical reference organized consider the Cultural Studies, that understands Identity as a social construction, it also considered, the concept of Black Identity, devised by Kabengele Munanga and Nilma Limo Gomes. The qualitative approach was prioritized, once that the procedures to data production were: the observation technic and the focal group. Regarding the results, the research has noted that preteens, even though have fully understanding of how racism is operationalized in society, still, in their ages, the Black Identity that intend a political and racial politics, is just arising in their comprehension, however, they were also categorical while mentioning examples of prejudice and stereotypes, whether in the school environment or in daily life situations, experienced by them.

Keywords: Black people - Racial identity. Elementary School Students - Santo Amaro (BA) - Social aspects. Racism in Education - Santo Amaro (BA).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CAPÍTULO I: IDENTIDADE E IDENTIDADE NEGRA: COMPREENDENDO CONCEITOS	12
2.1	O QUE TEM SIDO CONSIDERADO COMO IDENTIDADE	12
2.2	IDENTIDADE NEGRA	15
3	CAPÍTULO II: O PAPEL DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA	18
3.1	PRÉ-ADOLESCÊNCIA E A DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA	18
3.2	ESTEREÓTIPO, PRECONCEITO E IDENTIDADE NEGRA	20
3.3	O PAPEL DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	21
4	CAPÍTULO III: METODOLOGIA	23
4.1	PESQUISA QUALITATIVA	23
4.2	A ENTRADA E A PERMANÊNCIA NO CAMPO	24
4.3	O CONTEXTO DA ESCOLA E A ROTINA DAS CRIANÇAS	24
4.4	PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS	25
4.4.1	Observação	25
4.4.2	Grupo Focal	26
4.4.2.1	<i>Os pré-adolescentes da pesquisa</i>	26
4.4.3	O encontro	28
4.5	CODIFICAÇÃO DOS DADOS	30
5	CAPÍTULO IV: RESULTADOS E ANÁLISES	31
5.1	IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DE PRÉ-ADOLESCENTES DA SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	31
5.2	RACISMO E PRECONCEITO, AOS OLHOS DOS PRÉ- ADOLESCENTES: BASE PARA OS ESTEREÓTIPOS	33
5.3	DESIGUALDADE ENTRE NEGROS E BRANCOS E TRATAMENTO POLICIAL	36
5.4	OPORTUNIDADES ENTRE NEGROS E BRANCOS	37
5.5	O PODER DO ESTEREÓTIPO: O APELIDO QUE PERDURA	38
5.6	A REPRODUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS PELOS PRÉ-ADOLESCENTES	39
5.6.1	Corpo e cabelo	39
5.7	O CONTINENTE AFRICANO: HISTÓRIAS QUE NÃO CONHECEMOS	41
5.8	SER NEGRO PARA OS PRÉ-ADOLESCENTES, É...	42
5.9	O PAPEL DA ESCOLA NA PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DO	43

	RACISMO, PRECONCEITO E ESTEREÓTIPO	
6	CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A CONVERSA... COM OS PRÉ-ADOLESCENTES	47
	REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

Com esta introdução, objetivo levar o(a) e a leitor(a) a entender quais foram os caminhos por mim utilizados, para compreender como se constitui a identidade de pré-adolescentes negros das séries finais do Ensino Fundamental bem como suas percepções sobre estereótipos e preconceitos. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, lembrei de situações e experiências da minha fase, como uma pré-adolescente negra, inserida em um contexto escolar e, pertencente à uma sociedade racista e preconceituosa.

Ao lembrar, particularmente de quando eu era criança, agora, como adulta, tenho o sentimento de que fui tratada como um adulto em miniatura, não me recordo de momentos de brincadeiras ou de meus brinquedos. Em relação ao período em que fui inserida no espaço escolar, com uma idade bastante avançada, as representações do negro, para mim, são bastante distantes. Não tinha consciência de que fazia parte daquele grupo étnico-racial, representado, nos livros didáticos, como escravizados.

Ao longo de minha trajetória como criança, pré-adolescente, adolescente e, agora como mulher negra, recebi vários apelidos racistas, olhares desconfiados e, falta de perspectiva de um futuro promissor. Ao cursar o ensino médio, no antigo Magistério, após muitas dificuldades minhas expectativas de um futuro melhor, começaram a se tornar alcançáveis. Naquele momento, criei o desejo de ser professora, no contato direto com crianças em escolas de Ensino Fundamental, tive a certeza do que queria me tornar.

Em 2014, com o incentivo de alguns professores, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, em 2015, ingressei na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira (UNILAB). Até então, fazer parte daquele espaço era algo inalcançável. Porém, a partir dali passei a vislumbrar um futuro melhor, diferente daquele que as pessoas ao meu redor, acreditavam que eu teria. Na Universidade, ao longo da trajetória acadêmica, me descobri como mulher negra, como bem diz Neusa Souza; “Ser negro não é uma condição dada, a priori, ou seja, não se nasce negro, Ser negro é tornar-se negro”. É assim, que tenho a cada dia, me tornado uma Mulher Negra.

Por meio dos componentes curriculares do curso de Letras, os diferentes conteúdos, discussões e conhecimentos sobre história e cultura africana e afro-brasileira, além do contato direto com estudantes do continente africano, com mulheres negras, passei a assumir – sem vergonha - minha Identidade Negra. O desejo de assumir minha negritude, tomou conta de minha vida. A transição capilar, foi o pilar e o marcopara esta identificação negra, assim, reconhecer minhas raízes, gostar dos meus traços negroides, e me afirmar como uma mulher

negra, tem sido a minha meta.

Assim, dentro de um turbilhão de mudanças, que o desejo de realizar a referida pesquisa surgiu. Primeiramente, para compreender como que se dava a construção da Identidade Negra de pré-adolescentes, já que, até então, na minha na minha época, essa identidade nem se quer era mencionada. Sendo assim, o estudou buscou compreender, a partir da narrativa de alunos e alunas dos anos finais do Ensino Fundamental, como eles percebiam os estereótipos e preconceitos e como os mesmos impactavam em suas identidades e, ainda, saber como isso ocorria no espaço escolar e qual era a resposta, para o enfrentamento.

O presente trabalho está organizado nos seguintes capítulos: No primeiro, intitulado como Identidade e identidade negra: compreendendo conceitos, se buscou abordar reflexões sobre os estudos acerca identidade e identidade negra. O segundo capítulo, discute o papel da escola em relação à construção da Identidade Negra, o conceito de pré-adolescência, e, também, de estereótipos e preconceitos. O terceiro capítulo desta pesquisa, apresenta a metodologia utilizada, ou seja, os caminhos seguidos para o alcance dos objetivos e dos resultados. Já, no quarto capítulo, são apresentados e discutidos, os resultados e suas análises. Por fim, foram traçadas algumas considerações, para seguir com a produção de conhecimento neste campo de pesquisa.

2 CAPÍTULO I: IDENTIDADE E IDENTIDADE NEGRA: COMPREENDENDO CONCEITOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os conceitos de identidade e identidade negra. Como será possível verificar, tais conceitos são compostos por complexidades inerentes à própria construção das relações sociais e raciais, nas quais estão inseridos e são cunhados.

2.1 O QUE TEM SIDO CONSIDERADO COMO IDENTIDADE

A palavra identidade vem do latim *identitas*, que se designa como características que distinguem grupos, indivíduos etc., A identidade de um indivíduo não está relacionada, unicamente, ao seu nome, idade, estado civil, nação, profissão, sexo etc., é muito mais do que isso, envolve, também, o meio em que se vive, ou seja, os grupos sociais, como, por exemplo, gangues, tribos, etnias ou ainda, as diferentes ideologias e dogmas. Para Stuart Hall, ao tratar o tema sobre identidades culturais, explica que:

Nossas identidades culturais refletem experiências históricas e códigos culturais em comum que nos dão como “um povo”, enquadramentos estáveis, mutáveis e contínuos de referência e sentido, sob as divisões e vicissitudes mutantes da nossa verdadeira história. (HALL, 1989, p. 88)

A identidade não faz parte do sujeito como um desenvolvimento biológico, a construção da identidade se dá mediante os processos de interação. Segundo Gomes (2005), “a identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros”. O mundo é complexo, é um espaço ocupado não apenas por pessoas, mas, também, por matéria e por relações de poder. Essas relações sociais e de poder se dão através de conflitos (étnicos, religiosos, políticos etc.), assim, a singularidade do indivíduo, em contato com tais conflitos, se torna complicada para ser definida, já que, envolve multifatores.

Para Kathryn Woodward (2000), a identidade é marcada pela diferença, sendo assim, o que caracteriza o indivíduo são suas escolhas, posições políticas, sexuais, entre outras. Silva (2000), na mesma direção, argumenta que a identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou homossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade, assim concebida, parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica

independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente. Para ele,

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence (SILVA, 2000, p. 82).

A partir da citação, é possível notar que a identidade não é tão simples como estava sendo descrita, já que, ela também é marcada pela diferença, ou seja, para compreender a identidade, é necessário entender a diferença na qual, uma complementa a outra. Diante disso, Silva (2000) salienta que, “a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”, ou seja, a ênfase na identidade resulta, também, na ênfase da diferença.

No entanto, para que a identidade e a diferença sejam evidenciadas, é necessário considerar o campo da linguagem. Tadeu (2000) explica; “a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença, como tais”. Outro fator importante para a compreensão da identidade e da diferença são as relações de poder, pois, são elas que determinam e configuram a divisão, a superioridade e a classificação.

Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que trazem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir, (“estes pertencem, aqueles não”) demarcar fronteiras (“nós e eles”); classificar (“bons e maus”; puros e impuros; desenvolvidos e primitivos; racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais eles são anormais”) SILVA (2000, p. 81).

Ainda, para o autor, “dividir e classificar significa, neste caso também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa, também, deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados”. SILVA (2000, p. 82).

Diante do poder que a sociedade detém de classificar e dividir, é que se constrói um sentimento de superioridade e normatização, ou seja, a partir de algumas características como, por exemplo, a religião e cultura, alguns grupos podem se definir como superiores a outros, já que, são eles que normatizam as regras para o que pode ou não, dentro das culturas. Para exemplificar, O antropólogo Kabenguele Munanga descreve:

Quando os europeus entraram pela primeira vez em contato com povos diferentes deles: ameríndios, africanos, asiáticos, atribuíram a esses povos identidades coletivas, de acordo com seu olhar cultural, identidades que nada tinham a ver com as que esses povos se autoatribuíam. MUNANGA (2012, p. 10).

A partir desse processo, os europeus normatizaram um tipo identidade para aqueles povos, atribuindo-lhes valores positivos e negativos, para aqueles que eram diferentes deles. Silva (2000), destaque que,

Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as outras características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. [...] A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como identidade, mas, simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. (SILVA, 2000, p.83).

A partir dessas compreensões, Munanga (2012, p. 13), lança algumas questões: Por que não escutamos discursos politicamente articulados em nossa sociedade sobre a identidade branca, a identidade masculina, a identidade burguesa, a identidade dos heterossexuais, etc.?

Para o autor, ao explicar o poder da normatização diz que, justamente porque brancos, homens, burgueses, adultos, heterossexuais são vitoriosos e estão no topo da pirâmide social, política e economicamente, eles não têm necessidade de reivindicar e negociar suas identidades, já que, eles as consideram prontas e não são passíveis de questionamentos. O termo identidade, na sociedade contemporânea, sofreu variações, houve um período em que a construção da identidade de um homem era algo estático, ou seja, não sofriam alterações, tendo a impressão de que um ser ao nascer era predestinado a ter tais características que definiam, assim, a sua identidade. É o que Stuart Hall (2006,) diz: “O sujeito, previamente vivido, tendo uma identidade unificada e estável”.

No entanto, de acordo com Silva (2000), “o processo da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e estabilizar a identidade” nessa perspectiva, o indivíduo tem características estáveis que definem a sua identidade como, por exemplo, a sua nacionalidade, a raça e a etnia. Por outro lado, o sujeito pode assumir múltiplas identidades, de acordo com sua posição social e cultural, tais como; mãe, chefe de um departamento, amiga, irmã, entre outras, desta forma, é passível de se compreender que a identidade nunca é fixa.

O sociólogo Stuart Hall (2006), nessa direção, nos ajuda a entender que existem, até então na história, três sujeitos que definem identidade. O primeiro, é o sujeito do iluminismo, o qual é “dotado das capacidades de razão”. Este sujeito tem como ideologia principal a sua razão, ou seja, ele é o centro da “verdade”, sendo assim, é um indivíduo, individualista. O

segundo é o sujeito sociológico, que traz a ideia de evolução em conjunto, necessitando do outro para evoluir, ou seja, de “pessoas importantes para ele”, esta concepção tem o outro ser como referencial. E, por último e não menos importante, o sujeito pós-moderno, que, para Hall, é aquele sujeito que não tem uma identidade, mas várias identidades, este não tem “uma identidade fixa, essencial ou permanente” é um sujeito que interage em e com, diversas circunstâncias. No momento atual, a perspectiva do sujeito pós-moderno é a que mais se encaixa, pois, os sujeitos que compõem a modernidade, é exatamente como Hall descreve, é aquele que possui várias identidades que o caracterizam.

Por meio do posicionamento dos autores citados nesta seção, é possível compreender que as concepções sobre o conceito de identidade, conversam entre si. Alguns deles mencionam que o sujeito pode assumir múltiplas identidades, dependendo do contexto e das relações sociais e de poder. Para Hall (2006), especificamente, a identidade contemporânea está baseada no sujeito pós-moderno, que constrói sua identidade socialmente, em contato com o outro, em experiências e experimentações, sendo passível, assim, de se modificar, ou seja, a identidade não é estática, o indivíduo pode assumir diversas delas. “O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (Hall, 2006, p. 13).

2.2 IDENTIDADE NEGRA

Diferentemente da constituição de outras identidades, a identidade negra, está pautada no racismo. Para Munanga, a identidade negra é uma identidade coletiva, ou seja, é a definição de um grupo e pode ser realizada por meio da seleção de alguns atributos contidos no complexo cultural, como, por exemplo, a língua, a religião, o sistema político, a economia, a visão de mundo. Quando realizada pelo próprio indivíduo, é caracterizada como uma autoidentificação ou autoatribuição. Quando realizada por membros de outros grupos, ao selecionar atributos como a histórica e traços psicológicos entendidos como mais significativos, denomina-se de heteroclassificação ou heteroatribuição. Ele, o autor, explica que, como mencionado, que quando os europeus entraram em contato pela primeira vez com povos diferentes deles: ameríndios, africanos, asiáticos, etc., atribuíram a esses povos identidades coletivas, a partir de critérios definidos e considerando uma visão cultural. Sendo assim, foram impostas identidades que não tinham aproximação àquelas que aqueles povos se autoatribuíam.

É justamente o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores. Carl Von Linné, o Lineu, o mesmo naturalista sueco que fez a primeira classificação racial das plantas, oferece também no século XVIII, o melhor exemplo da classificação racial humana acompanhada de uma escala de valores que sugere a hierarquização. Com efeito, na sua classificação da diversidade humana, Lineu divide o Homo Sapiens em quatro raças: **Americano**, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado. **Asiático**: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas. **Africano**: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes(despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados. **Europeu**: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados. (MUNANGA, 2003, p.9)

Sob esse aspecto, o autor ressalta que falar de identidade negra significa que esta identidade passa, em seu processo de construção, pela cor da pele. O que, em princípio, significaria que essa identidade tem a ver com a tomada de consciência da diferença biológica entre “Branços” e “Negros”, “Amarelos” e “Negros”, enquanto grupos. Para Gomes (2002) é necessário entender que a identidade negra somente ocorre a partir da relação com o outro, como este outro enxerga o seu oposto e a si próprio, pelo conhecimento da sua história, do seu pertencimento como sujeito, além dos costumes e práticas culturais. Para ela,

É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. (GOMES, 2012, p. 39)

Na perspectiva do professor Munanga (2012), o primeiro fator necessário para a constituição da identidade negra, é a história, já que, o negro mal a conhece, em função da mesma ter sido contada do ponto de vista do “outro”, de maneira depreciativa e negativa. Assim, recontar e reconstruir a história do negro, de forma verdadeira e positiva, é imprescindível.

O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações, consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações (MUNANGA 2012, p. 10).

Para reencontrar esse fio condutor da história, para a construção de identidades negras positivas, é preciso da instituição escolar, já que, as pessoas se constroem, também, em suas

trajetórias escolares. Nesse percurso, o negro e a negra deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história. “Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude”. (GOMES 2012, p. 39-40).

3 CAPÍTULO II: O PAPEL DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

3.1 PRÉ-ADOLESCÊNCIA E A DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) estabelece que a pré-adolescência se dá a partir da faixa-etária de 9 a 12 anos, para meninas, e de 10 a 13 anos, para meninos. Para Macedo e Sperb (2013), a pré-adolescência marca o início da transição para um tipo mais interpretativo de pensamento. Ou seja, a pré-adolescência é a passagem de criança para a adolescência. Este período, que divide a infância e adolescência, é de extrema importância para a construção da identidade do indivíduo, pois, este sujeito está se descobrindo e surgem muitas mudanças hormonais e psicológicas, da mesma forma, o mesmo começa a se socializar de maneira mais afetiva com o outro. Para elas, o que difere a fase pré-adolescência para a adolescência, é a relação familiar, considerando que o sujeito pré-adolescente ainda é bastante influenciado pela família, este contato ainda é muito significativo para o indivíduo.

Na pré-adolescência, apesar de se verificar um aumento da influência dos pares e amigos sobre a maneira de ser e de compreender as experiências (Breinbauer & Maddaleno, 2005), a família ainda exerce uma influência predominante. É possível que a maneira de regular emoções do pré-adolescente receba influência da família, se ele tem o hábito de compartilhar e lembrar suas experiências em casa”. (MACEDO e SPERB, 2013, p.8).

Para Tôrres (2007),

A idade entre doze e quatorze anos é a mais conflitante, pois, além de ser a fase em que acontece o crescimento corporal, mental e emocional mais rápido (estirão), é o momento de transição do espaço da família para o espaço do mundo exterior”. (TÔRRES, 2007, p. 60).

Todas as fases da vida são fundamentais, no entanto, o que estudos têm demonstrado que elas – as fases – ocorrem de forma diferente e desigual, se o sujeito é negro, ou não. Nesse sentido, que neste trabalho, apesar das menções acima, considera-se a pré-adolescência e a adolescência em si, como uma construção social.

A adolescência não é vista aqui como uma fase natural do desenvolvimento e uma etapa natural entre a vida adulta e a infância. A adolescência é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela

marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência enquanto fenômeno social, mas o fato de existirem enquanto marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural. (BOCK, 2007, p. 68)

Para Macedo e Felipe (2016), dentro do grupo universal, há um outro visto como minoria. Um coletivo de jovens que sofrem, duplamente, os dramas de ser adolescente (ou criança) no Brasil: os negros. Essa interseccionalidade torna mais vulnerável essa parcela social. (MACEDO e FELIPE, 2016, p. 8)

Silva e Oliveira demonstram que o fator raça está presente nos maiores indicadores de vulnerabilidade entre jovens. Nesse sentido, é possível considerar que os pré-adolescentes negros, fazem ou farão, em um futuro breve parte desses índices:

No quesito raça/cor [...] Mais de 80% da população de 12 a 17 anos viviam em domicílios situados em áreas urbanas, na proporção de quase cinco adolescentes para apenas um vivendo em residências situadas em áreas rurais. - As informações sobre a escolaridade dos jovens adolescentes brasileiros mostram que há uma grande defasagem entre a idade e o grau de escolaridade atingido, principalmente entre aqueles entre e 15 e 17 anos, que deveriam estar cursando o ensino médio ou já tê-lo concluído. Em 2013, cerca de um terço dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não havia terminado o ensino fundamental e menos de 2% (1,32%) haviam concluído o ensino médio. Na faixa etária de 12 a 14 anos, que corresponde aos últimos anos do ensino fundamental, os dados mostraram que a imensa maioria (93,3%) tinha o fundamental incompleto e apenas 3,47% haviam completado esse nível de ensino. (SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 8)

A discriminação e o preconceito exercem uma relação funcional com a preservação dos privilégios, ganhos materiais e simbólicos que brancas/os obtêm da desqualificação competitiva das/os não brancas/os. Por exemplo, a participação dos jovens brancos no total de homicídios juvenis do país caiu de 36,2% em 2002 para 22,8 em 2011. Por sua vez, a participação dos jovens negros, que já era alta em 2002 - 63%, cresceu ainda mais, indo para 76,9. (WAISELFISZ, 2013, p. 22). O autor continua argumentando que tal fenômeno pode ser traduzido num dado preocupante: se os índices de homicídio do país nesse período estagnaram ou mudaram pouco, foi devido a essa associação inaceitável e crescente entre homicídios e cor da pele das vítimas, pela concentração progressiva da violência acima da população negra e, de forma muito especial, nos jovens negros. Contudo, o que alarma mais ainda é a tendência crescente dessa mortalidade seletiva. (WAISELFISZ, 2013).

3.2 ESTEREÓTIPO, PRECONCEITO E IDENTIDADE NEGRA

Segundo Munanga (2012), foi no século XVIII que os naturalistas Carl Von Linné, o Lineu, desenvolveu estudos sobre a classificação humana, tendo como parâmetro a cor da pele dos sujeitos. “Por isso que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletiva e, na terminologia científica: raça branca, negra e amarela (MUNANGA, 2012, p. 3)”. O autor explica que, para além do critério da cor da pele, foi acrescentado na classificação questões morfológicas. Dessa forma que os brancos foram considerados,

coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e, conseqüentemente, mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas e, conseqüentemente, considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação amarela (MUNANGA, 2012, p. 5).

Além do processo de classificação das raças, os estudiosos aplicaram, para a mesma, um sistema de hierarquização a partir do estabelecimento uma escala de valores entre as chamadas raças. Erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais.

Com isso, estereótipos negativos como desonesto, sujos, menos inteligentes, infrator e etc., foram direcionados para a raça negra. A forma de pensar os valores atribuídos aos sujeitos da raça negra, como valores para um coletivo, é denominado como estereótipos que, segundo Silva, é:

Uma visão simplificada de uma pessoa (ou de um grupo de pessoas) que constrói uma ideia negativa a respeito de outra pessoa (ou de um grupo de pessoas) seja pelo pertencimento étnico-racial, pela religião, pela classe social, pela opção sexual, pela idade, etc. dessa outra pessoa (RAMOS e LICORI 2000, p. 2, apud SILVA, 1995, p.43).

Abrahão e Soares (2011), em pesquisa desenvolvida por eles *O corpo negro e os preconceitos impregnados na cultura: uma análise dos estereótipos raciais presentes na sociedade brasileira a partir do futebol*, demonstram como os estereótipos acontecem em relação à raça negra no futebol. Na pesquisa, foram analisadas as ofensas racistas e a relação da raça negra às imagens de macaco. Para os autores, os jogadores negros sofrem diversas

ofensas racistas, e a principal ofensa, é ser comparado ao macaco, como uma forma de desumanizá-los. Tudo indica que este tipo de comparação é resultado do processo de classificação e hierarquização, iniciados entre XVIII e XIX, como descrito. No qual, os colonizadores tiveram como um de seus objetivos, retirar do negro suas capacidades cognitivas.

“A expressão estereótipo - *pictures in our head* - usada por Lippmann quer indicar precisamente essas ideias e imagens que temos em mente e constituem a parte subinteligente de nossas opiniões e julgamentos sobre pessoas ou coisas”. (ABRAHÃO e SOARES, 2011, p. 6).

Estereótipos, nesse sentido, são referências às imagens, explicações, ideias ou sistemas de ideias que, generalizando o resultado de experiências parciais e limitadas, caracterizam o conteúdo alógico de pensamentos (ABRAHÃO e SOARES, 2011, p. 6).

3.3 O PAPEL DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A instituição escolar tem um papel fundamental para a construção de uma identidade negra, já que, é um espaço importante para a troca e interações pessoais e coletivas e tem, entre outros objetivos, a função de formar e desenvolver sujeitos em seus aspectos sociais e culturais. É nesse ambiente, também, que o negro está inserido, sendo assim, é necessário fazer algumas indagações: como a escola influencia na construção de uma identidade negra positiva? Sabe-se que por muito tempo a escola foi um ambiente insalubre para a população negra, pois, é nela que se tem o maior contato com as diferenças, por meio da socialização entre os indivíduos, gerando, assim, preconceito e racismo, tanto por meio do corpo docente quanto do corpo discente.

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e, até mesmo, negá-las. Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. (GOMES 2002, p.39)

Quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdo. Deparamo-nos com diferentes olhares que se

cruzam, que se chocam e que se encontram. Para Gomes (2002), ao focarmos na especificidade do segmento negro e na sua relação com a educação escolar brasileira, sempre a diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade. Ou seja, é uma visão que causa o isolamento do aluno negro dentro das injustas condições socioeconômicas que incidem, de modo geral, sobre a classe trabalhadora brasileira. As condições são vistas de forma generalizada, sobre os indivíduos. A estrutura da escola brasileira, do modo como é pensada e realizada, exclui o aluno e a aluna negros e pobres. Essa exclusão concretiza-se de maneiras diversas: por meio da forma como alunos e alunas negros, são tratados. Para Gomes,

pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola; pela não-existência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerar a produção individual do aluno e da aluna negra, assim como de alunos de outros segmentos étnicos/raciais. (GOMES,2002, p. 42)

Ao ingressar no Ensino Fundamental, por sua vez, o jovem negro sofre preconceito, sendo, por vezes, taxado como desinteressado, menos cuidadoso e menos merecedor do olhar atento de educadoras e educadores. Um dos grandes fatores que espelham o grande número de evasão de crianças negras”. (Macedo e Felipe, 2016, p. 13)

Nessa direção que, as práticas pedagógicas de professores têm influência direta para a construção da identidade negra pautada na verdade e na valorização da história, Gomes (2000) “Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual”. Esforços têm sido concentrados para que esta situação se modifique. Na verdade, particularmente a partir de 2003, com a promulgação da Lei 10.639/2003, ocorreu um marco de extrema importância na história da educação brasileira. A Lei, torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em toda a Educação Básica e visa, entre outros objetivos, produzir e reproduzir a história e o protagonismo da população negra, na história do Brasil.

4 CAPÍTULO III: METODOLOGIA

4.1 PESQUISA QUALITATIVA

Este estudo considerou a abordagem qualitativa, para o seu desenvolvimento. Segundo Gil (apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 17) a pesquisa é um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Para dar respostas a esses problemas é necessário seguir etapas pré-estabelecidas, dentre os quais a metodologia, que, na perspectiva de Fonseca citado por Silveira e Córdova “é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo”. Buscando concretizar os objetivos da pesquisa, será utilizado a abordagem de pesquisa qualitativa este que, segundo (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 31): se preocupa com “o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”.

Com a pesquisa qualitativa busca-se “explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito”, nela, não há uma quantificação dos valores e das trocas simbólicas “nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens”. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível e o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. (GERHARDT e SILVEIRA (Orgs), 2009, p. 32). As características da pesquisa qualitativa são:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT e SILVEIRA (Orgs), 2009, p. 32).

Seguindo ainda a lógica dos autores, na pesquisa qualitativa o pesquisador é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é algo que não pode ser descartado, e o conhecimento do cientista é parcial e limitado. Dentre algumas características presentes na pesquisa qualitativa, é possível encontrar: a objetivação do fenômeno; a hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; a observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; o respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; a busca de

resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

4.2 A ENTRADA E A PERMANÊNCIA NO CAMPO

Primeiramente, foi realizado um contato com a direção da escola de Ensino Fundamental II, com o objetivo de apresentar o projeto, no mesmo momento, foi entregue uma carta, assinada pela orientadora que acompanhou o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso. Posteriormente, seguindo a orientação da direção da escola, foi realizado contato com a Secretaria de Educação do Município de Santo Amaro, especificamente, com a Diretora do Departamento de Programas e Projetos. Foi entregue uma carta de apresentação, onde constavam os objetivos do projeto bem como, a metodologia. Em uma segunda ida à Secretaria de Educação do Município, foi recebido um ofício, autorizando a entrada da pesquisadora e a sua permanência na escola, para o desenvolvimento da pesquisa. O documento foi entregue à direção da escola, que permitiu o início da pesquisa.

4.3 O CONTEXTO DA ESCOLA E A ROTINA DAS CRIANÇAS

A escola funciona a partir das 07:00 horas da manhã. A aula está prevista para iniciar às 07:30hs. A partir do 6º ano, tem um professor para cada uma das diferentes disciplinas, sendo assim, cada aula tem duração de 50 minutos. Os alunos têm um intervalo de 15 minutos, para fazer um lanche, fornecido pela escola. Os componentes curriculares, para o sexto anos, são os seguintes:

Quadro 1 - Componentes curriculares da sexta série do Ensino Fundamental

COMPONENTES CURRICULARES
Língua Portuguesa
Geografia
História
Educação Física
Artes
Matemática
História e Cultura Afro-brasileira

Entre os componentes curriculares, aquele que corresponde a história e cultura africana e afro-brasileira ganha destaque em função dos objetivos da presente pesquisa, no entanto, o foco deste trabalho foi as narrativas dos adolescentes, nesse sentido que a professora responsável, não foi entrevistada. Também, o tempo para o desenvolvimento de uma monografia, requer delimitações.

4.4 PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

4.4.1 Observação

Para Lüdke e André (1986, p. 25), a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, a mesma é utilizada como um dos principais métodos de investigação, que são eficazes quando são ou não associados a outras técnicas de coleta, já que, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Outro aspecto importante, também levantado pelas autoras, é em relação ao papel do pesquisador. Para elas, o mesmo é

O principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "vida dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 25)

A observação foi realizada durante três dias, cujo objetivo foi conhecer os pré-adolescentes que participaram da mesma. A turma do 6º ano observada era composta por 33 alunos, sendo 15 meninas e 18 meninos, todos oriundos de bairros próximo da escola. Por três dias foram acompanhadas as atividades realizadas por e com os alunos, desde a entrada dos mesmos. No primeiro dia, a professora presente fez a minha apresentação e a do objetivo pelo qual estava lá. Durante os três dias, participei de vários momentos com os alunos e as alunas e, também, de componentes curriculares distintos. A observação permitiu maior proximidade com eles, visando a seleção daqueles que fariam parte do grupo focal, que será descrito abaixo.

4.4.2 Grupo Focal

De acordo com Morgan citado por Gondim, grupo focal é “(...)” uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais, ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”. (GONDIM, 2002, p.151, apud MORGAN, 1997). O mesmo, pode ser visto, também, como um mecanismo usado para compreensão do processo de formação das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

A depender do tema investigado e sua finalidade, essa técnica pode ser aplicada com um grupo específico ou intergrupos. Ainda, a depender do papel do entrevistador/pesquisador e da abordagem, dentro desse método, o entrevistador pode ser mais diretivo, no qual o pesquisador faz perguntas direcionadas por indivíduos em particular, ou moderador, o qual “(...)” assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema”. (GONDIM, 2002, p. 151)

No entender do Gondim, os grupos focais podem ser usados para vários fins. O grupo focal exploratório, utilizado nesta pesquisa, está,

Centrados na produção de conteúdo; a sua orientação teórica está voltada para a geração de hipóteses, o desenvolvimento de modelos e teorias, enquanto que a prática tem como alvo a produção de novas ideias, a identificação das necessidades e expectativas e a descoberta de outros usos para um produto específico. Sua ênfase reside no plano intersubjetivo, ou melhor, naquilo que permite identificar aspectos comuns de um grupo alvos”. (GONDIM, 2002, p.152)

Ainda, Grupo Focal, de acordo com Bernardete Angelina Gatti (2005), trata-se de “um grupo ‘focalizado’, no sentido de que envolve algum tipo de atividade coletiva – como assistir a um filme e conversar sobre ele, examinar um texto sobre algum assunto, ou debater um conjunto particular de questões.” (Gatti, 2005, p.7).

4.4.2.1 Os pré-adolescentes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com pré-adolescentes da sexta série do Ensino Fundamental. O 6º ano é composto por pré-adolescentes com idades entre 11 e 12 anos, em sua maioria negros, de classe média baixa, moradoras de diferentes bairros periféricos do município. A pesquisa foi realizada com a turma do turno matutino, por orientação da própria

escola, sendo que a turma do turno vespertino, os alunos já são adolescentes, ou seja, tem idade acima dos 13 anos.

A escolha dos alunos e das alunas para participar do grupo focal, ocorreu durante os três dias de observação. Alguns dos critérios foram: o comportamento deles em sala de aula, alunos/os negros/as, aqueles e aquelas que se ofereceram para participar, e, aqueles/as que, por algum motivo, chamaram à atenção, no período da observação. Após este o processo, foi composto o grupo com os seguintes pré-adolescentes:

Quadro 2 - Adolescentes da pesquisa

PRÉ-ADOLESCENTES	IDADE
Yuri	12 anos
Daniele	12 anos
Gabriel	12 anos
Gabriele	12 anos
Romário	12 anos
Luanderson	12 anos
Kailane	12 anos
Vitória	12 anos

Em relação ao uso do nome verdadeiro dos pré-adolescentes, foi seguido aquilo que é preconizado pela Sociologia da Infância. No Brasil, desde no final dos anos 1970, quando aparecem as primeiras pesquisas sobre a história da infância brasileira. Mais recentemente, em 2002, Sônia Kramer retomou o debate, e diz que:

De antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico da pesquisa. (KRAMER, 2002, p. 47).

Ainda, ressalta que,

[...] o anonimato impediu que esses meninos, expropriados de bens materiais e culturais primários, cujo nome é machucado como eles mesmos o são, tivessem uma identidade na pesquisa, na mesma pesquisa que os considerou como sujeitos e supostamente pretendeu ouvir sua voz. Eles contaram suas histórias, riram e se

emocionaram com elas, revelaram segredos, fizeram denúncias, mas embora considerados autores pelo marco referencial que orientou a pesquisa, tiveram sua autoria negada e, no lugar desta importante autoria, mais uma vez foram mantidos anônimos. Anônimos como vivem nas ruas ou nas instituições totais que os recolhem, fruto de uma situação econômica tão desigual e que impõe tanto sofrimento à população. (KRAMER, 2002, p. 50).

Até os dias atuais, a questão não é bem resolvida entre pesquisadores do campo das infâncias. Neste estudo, utilizamos o primeiro das crianças, por contemplar tanto a necessidade de sigilo quanto a de reconhecimento da condição de sujeitos. Em caso de crianças com nomes semelhantes, foram empregados o primeiro e o segundo nome, como forma de diferenciá-las. A professora regente, a vice-diretora, se mencionadas, foram também identificadas somente por meio do primeiro nome. O nome da escola foi omitido.

4.4.3 O encontro

No dia do encontro, a sala foi organizada com as cadeiras em um semicírculo, visando maior socialização entre eles. Houve a apresentação da pesquisadora, do projeto e dos objetivos do mesmo. Também, foi solicitado para que cada um se apresentasse, dizendo o nome, idade, o bairro onde morava. O termo de consentimento foi assinado. Foi explicado o que ocorreria e como eles poderiam contribuir com o desenvolvimento da pesquisa. Foi informado que tudo seria gravado. Assim, após tais preliminares, o encontro seguiu com a organização das etapas que seguem:

Primeira etapa:

Para a realização da primeira etapa, foram utilizadas palavras ou compostos de palavras, escritas e impressas em papel sulfite, com o objetivo de que as mesmas servissem de mediadores na conversa com o grupo de pré-adolescentes. Foi orientado para falassem o que sabiam acerca da palavra apresentada, as mesmas, foram apresentadas, uma por vez. Para além apresentação da palavra, algumas intervenções, para contextualizá-la, foram realizadas, para que assim, compreendessem o sentido de cada uma. A escolha das palavras ou dos compostos de palavras, foi a partir da própria literatura estudada, quando se trata de estereótipo, racismo e preconceito, sendo assim, optou-se por elas, avaliando que as mesmas ampliariam as possibilidades de respostas por parte dos pré-adolescentes.

Quadro 3 - Palavras ou compostos de palavras utilizadas

PALAVRAS OU COMPOSTOS DE PALAVRAS, UTILIZADAS	
✓ Nariz	✓ Cabelo cacheado
✓ Cabelo crespo	✓ Relação com professor
✓ Corpo	✓ Pobreza
✓ Cor da pele	✓ Raça
✓ Representatividade	✓ Diversidade
✓ Apelidos	✓ Africano
✓ Xingamento	✓ Moreno
✓ Raça branca	✓ Beleza

Segunda etapa:

A segunda etapa foi desenvolvida com o objetivo de obter maior detalhamento sobre as temáticas envolvidas, sendo assim, logo após de os participantes falarem sobre o que compreendiam das diferentes palavras ou compostos, responderam, em grupo, as seguintes perguntas:

Quadro 4 - Perguntas realizadas para os pré-adolescentes

NÚMERO	PERGUNTA
1.	Você já foi xingado por causa da sua cor ou cabelo?
2.	O que significa ser negro para você?
3.	Qual a raça dos seus pais?
4.	Você conta para seus pais ou responsável se um colega te xingou ou praticou racismo contra você? O que eles falaram?
5.	Aqui na escola, você acha que as pessoas são tratadas iguais ou diferentes, por ser brancas ou negras?
6.	Os professores conversam com os alunos/as sobre as diferenças entre as pessoas? O que, por exemplo?
7.	Você acha que os professores os professores dão as mesmas oportunidades para os alunos se pronunciarem em sala de aula?

8.	O que você acha do cabelo das pessoas negras?
9.	Você já alisou o seu cabelo?
10.	A sua opção por assumir os cabelos crespos foi motivada por alguém?
11.	Você já sofreu discriminação ou preconceito por assumir os cabelos crespos?
12.	Você considera importante trabalhar com a temática cabelo crespo em sala de aula?

4.5 CODIFICAÇÃO DOS DADOS

Para que fosse possível analisar os dados obtidos, eles foram codificados e organizados por temas, seguindo os seguintes passos:

- Transcrição das conversas realizadas com os pré-adolescentes.
- Leitura atenta das transcrições feitas, seguida de releitura. Associação de trechos e respondente às palavras negro e branco, visando identificar semelhanças, contrastes e presença de aspectos contraditórios, em categorias sintonizadas com o apregoado no referencial teórico e com a bibliografia pesquisada. Em alguns casos, a leitura do material permitiu a construção de categorias, *a posteriori*.

5 CAPÍTULO IV: RESULTADOS E ANÁLISES

Esta análise considerou como descrito, a organização dos dados por meio de uma leitura atenta dos resultados obtidos com os diversos procedimentos utilizados para a produção de dados, ou seja, a observação, o grupo focal, desenvolvido em duas etapas: uso de palavras e, uso de perguntas. Assim, surgiram as categorias que serão analisadas.

5.1 IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DE PRÉ-ADOLESCENTES DA SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A tabela abaixo tem como objetivo apresentar a identificação realizada pelos pré-adolescentes e, também aquelas por quais eles identificaram seus pais.

Tabela 5 - Processo de Autoidentificação e Heteroidentificação

Pré-adolescente	Identificação	Heteroidentificação	
		Mãe	Pai
Yuri	Negro	Branca	Negro
Vitoria	Branca	Negra	Branco
Daniele	Negra	Negra	Negro
Kailane	Negra	Parda	Negro
Gabriel	Negro	Negro	Negro
Romário	Negro	Branca	Negro
Gabriele	Negra	Negra	Negro
Luanderson	Pardo	Branca	Negro

A partir das perguntas realizadas para os pré-adolescentes, foi possível um levantamento sobre as identificações de pertencimento étnico-racial dos pré-adolescentes e, de seus pais, por eles indicadas. Nesse sentido, é possível compreender que entre os oitos pré-adolescentes 6 (seis) se identificaram como negros, 1 (um) se identificou como pardo e 1(uma), se identificou como branca. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), existem cinco categorias raciais pelas quais a população brasileira pode ser identificada: Branca, preta, parda, amarela e indígena. Nesse sentido, é possível afirmar que os pré-adolescentes pesquisados, fazem uso de tais categorias da mesma forma que os adultos.

Segundo Trinidad (2011), desde a década de 1970, pesquisas realizadas sobre o vocabulário racial de crianças e adolescentes, vêm sendo desenvolvidas no Brasil. Sanjek (1971), mencionado por Fazzi (2004) e Rocha (2005), ainda, segundo Trinidad (2011), desenvolveu a primeira pesquisa sobre o tema com crianças e adolescentes de uma vila de pescadores de um município da Bahia. Para ele, após identificar 8 (oito) termos referentes de autoclassificação, concluiu que o vocabulário racial é aprendido de forma gradativa acompanhando o desenvolvimento etário da criança. Fazzi (2004), ao desenvolver pesquisa semelhante em escolas de Belo Horizonte – MG, também constatou o modo múltiplo de as crianças e adolescentes, se autoidentificarem. Para ela:

A classificação racial experimentada pelas crianças observadas envolve a utilização de vários termos raciais e se orienta principalmente pelo princípio da gradação da tonalidade da pele, o que faz com que uma pequena diferença de tom seja ressaltada. [...] o mesmo indivíduo pode ser classificado em categorias diferentes por diversos outros ou em diferentes situações, ou até mesmo sua autoclassificação pode variar (FAZZI, 2004, p. 72).

É interessante observar que a maioria dos pré-adolescentes utilizaram o termo negro, isso, segundo Trinidad (2011), é distinto da pesquisa mencionada por Fazzi (2004) e semelhante àquela desenvolvida por Rocha (2005) ao pesquisar alunos de escola pública da periferia de São Paulo. De acordo com o autor, Rocha, o termo negro é utilizado por gerações mais jovens em um contexto político, ou seja, talvez as diferentes transformações ocorridas sobre a temática das relações étnico-raciais no Brasil, como, por exemplo, os debates em torno das cotas e das ações afirmativas e, certamente, a operacionalização da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, tem impactado, positivamente, a forma dos pré-adolescentes de identificarem. Como foi apresentado na metodologia, um dos componentes curriculares do grupo, é, exatamente, aquele sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Nesse sentido, tudo indica que os pré-adolescentes pesquisados, estão percorrendo o mesmo caminho daqueles pesquisados por Rocha.

Outro dado importante que é possível analisar a partir da tabela, é o processo de heteroidentificação realizada pelos pré-adolescentes, em relação aos seus pais. Em relação aos casais, relação interracial ganha destaque em 5 (cinco), das 8 (oito) heteroidentificações, ou seja, asmesmas são constituídas de pai e mãe brancos, ou, de pais e mães, pardos ou negros. No entanto, cabe salientar o número significativo de mães brancas. Na verdade, guardadas as devidas proporções, sabe-se que o processo de “relações” interraciais está presente no Brasil

desde o período colonial, resultado do processo de escravização, como é possível notar na fala do adolescente Yuri:

Minha avó é branca porquê... Tipo assim ó..a mãe dela não tinha condições, aí, uma família de brancos, que a mãe de minha avó era escrava eu acho! Ai uma família de branco rica, pegou e criou minha avó lá no Sul, aí quando ela cresceu, ela falou que não aguentava mais essa vida, ai ela veio para Bahia sozinha, não tinha ninguém, nem familiares, ai acho que ela conheceu meu avô, do meu avô veio uma filha. Cresceu a família aqui. (Yuri, 12 anos)

Seguindo, segundo Laura Moutinho, pesquisadora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em entrevista à revista *Época*, argumentou que:

A pesquisa de Elza Berquó transformou um mito consagrado pelo senso comum: o de que relações inter-raciais ocorrem em geral entre homens brancos e mulheres mulatas ou negras – herança das relações dos portugueses com suas escravas. Hoje, a miscigenação anda pelo caminho inverso. Há forte predominância de casamentos de homens negros com mulheres mais claras (Mendonça, 26/11/2001)

Para a pesquisadora, o número elevado de mães classificadas como brancas pode ser uma confirmação de resultados de pesquisas que têm sido realizadas desde a década de 1980, sobre casamentos interraciais. A partir dos dados apresentados por meio das narrativas dos pré-adolescentes, é possível afirmar que as relações interraciais se fazem presentes em seus contextos familiares e, conseqüentemente, têm impactado na construção de suas identidades raciais.

5.2 RACISMO E PRECONCEITO, AOS OLHOS DOS PRÉ- ADOLESCENTES: BASE PARA OS ESTEREÓTIPOS

Conforme descrito na metodologia, foram utilizadas várias palavras visando identificar a compreensão dos pré-adolescentes em relação às mesmas, entre outras, racismo e preconceito, merecem destaque para iniciar as análises pertinentes em relação aos estereótipos percebidos pelos mesmos e, os possíveis impactos na construção de suas identidades.

“Racismo eu acho que é botar defeito nos outros... Porque têm uns que são pardos e brancos se acham mais que as pessoas que são negras...” (Kailane, 12 anos)

Segundo Munanga (2003), as descobertas do século XV colocaram em dúvida o conceito de humanidade até então conhecida nos limites da civilização ocidental. As perguntas que são esses recém descobertos (ameríndios, negros, melanésios, etc)? Os europeus ao se perguntarem se aqueles eram humanos como eles, trás a balia a necessidade

infinita de justificar e separar nós (europeus) e os outros. No entanto, foi no século XVIII que ocorreu o divisor de água, quando a cor da pele foi considerado um critério fundamental entre as chamadas raças, a partir da terminologia científica conhecidas como: raça branca, negra e amarela. Mas, a partir do século XIX, com acréscimo ao critério da cor a outros critérios morfológicos, como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial, que o aperfeiçoamento da classificação das raças aconteceu. De acordo com Munanga (2003),

O maior problema não está nem na classificação como tal, nem na inoperacionalidade científica do conceito de raça. Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que, segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc., e, conseqüentemente, mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas, e , considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2003, p. 5)

A criação da raça negra desde então, tem definido os lugares e as relações sociais de forma desigual em relação aos demais grupos raciais. O racismo, considerado segundo Munanga (2003), uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estes últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais, passou a fazer parte do imaginário coletivo que considera que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas, ou seja, o racismo é uma construção social. Conforme a fala trazida pelo adolescente: “os seres humanos ficam contra nós só porque a gente é negro...” (Yuri Idade: 12 anos)

A fala do Yuri é elucidativa para compreender o impacto negativo causado pela classificação, a partir da consideração da superioridade dos brancos e, da inferioridade dos negros e dos demais grupos étnico-raciais. Na fala pré-adolescente, os “outros”, no caso “eles” os brancos, são seres humanos, enquanto “nós”, os negros, em sua visão, dá a entender

que não. Por meio da fala de Yuri, parece haver um processo de “intoxicação mental” em que uma vez totalmente introjetada, levaria a alienação e a negação da própria humanidade. O racismo se desenvolve em diferentes desdobramentos, o preconceito e o estereótipo, são, entre outros, os mais alimentados pelo imaginário coletivo. Para Sant’Ana,

Preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. Aqui está uma lista de alguns preconceitos clássicos, que estão bem inculcados em nosso cotidiano: “Toda sogra é chata” “Todos os homens são fortes” “Toda mulher é frágil” “Todos os políticos são corruptos” “Toda criança negra vai mal na escola” “O negro é burro” “Mulher bonita é burra” Com base em estereótipos, as pessoas julgam as outras. Por isso o preconceito é um fenômeno psicológico. (SANT’ANA, 2005, p. 62)

Compreender que o preconceito regula e permeia toda a sociedade, significa analisar que além de fazer parte do cotidiano, ele contribui para a retirada da individualidade, em prol da coletividade, ou seja, atitudes, valores e comportamentos de um pessoa negra, podem ser compreendidas como atitudes, valores e comportamentos de todos os membros daquele grupo étnico-racial. A fala do pré-adolescente abaixo, nos permite compreender melhor como isso se operacionaliza:

Que nem na minissérie que assistir... Lançou um tênis aí o negro queria testar, aí o negro falou deixa eu testar e saiu correndo assim, aí já estava pensando que ele ia roubar, só que ele correu para testar, e o branco - ele só deu um pé de sapato ao preto - e ao branco, ele deu os dois, e o branco, saiu correndo e levou! (Yuri, 12 anos)

A fala de Yuri pode ser relacionada aos resultados da pesquisa desenvolvida por Castro e Abramovay (2002), com jovens entre 15 e 17 anos. Elas argumentam que o preconceito racial é um condicionador de violências, das quais participam todos os envolvidos: “O que mais afeta os jovens na violência é o racismo; [...] Como aconteceu hoje comigo: eu vim trabalhar e uma moça segurou a bolsa, eu voltei e dei uma bronca nela”. (Depoimento de uma jovem, apresentado pelas pesquisadoras. (p. 158). Tudo indica que ser um pré-adolescente negro, é esperar um futuro, condenado pelos estereótipos.

5.3 DESIGUALDADE ENTRE NEGROS E BRANCOS E TRATAMENTO POLICIAL

A dupla, preconceito e estereótipo, tem sido a principal definidora do tratamento policial destinado à população negra, especificamente, ao jovem negro. Para Abrahão e Soares, (2011), quando falamos de estereótipos queremos nos referir a essas imagens, explicações, ideias e ou sistemas de ideias que, generalizando o resultado de experiências parciais e limitadas, caracterizam o conteúdo alógico de nossos pensamentos.

“Eu vi na reportagem também que um negro com uma mochila nas costas descendo em um escadão e a polícia parou, só que aí, ele não tinha nada! Quem estava era o branco, o branco passou e não foi revistado!” (Yuri, 12 anos)

O conceito de “sistema de ideias”, formulado pelos autores mencionados, é perceptível na fala do pré-adolescente Yuri que explicita que, diferentemente do tratamento destinado aos brancos, os negros são parados pela polícia e revistados, recorrentemente, em função da cor de sua pele. O pré-adolescente tem plena percepção de que a situação por ele relatada é resultado do racismo existente na sociedade brasileira.

De acordo com o Mapa da Violência (2012), ao relacionar o número de homicídios com a população de cada Unidade Federativa, destaca que o número de vítimas brancas caiu de 18.852 para 13.668, o que representa uma queda da ordem de 27,5%. Já entre os negros, o número de vítimas de homicídio aumentou de 26.952 para 33.264, equivalente a um crescimento de 23,4%. Mais especificamente em relação à cidade de Salvador - BA, Segundo informações do Banco de Dados, do Movimento Nacional de Direitos Humanos, que trabalha com matérias de jornais, em Salvador, de 1996 a 1999, a imprensa noticiou 3.369 assassinatos. O perfil da vítima típica seria: homem (92,3% dos casos), entre 15 a 24 anos (41,8%), negro (30,7%) e de “cor”, não noticiada na imprensa baiana, cerca de 68,3%. Apenas 1,0% das vítimas seriam mencionadas como de cor branca (Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Salvador, 2000).

Em relação ao negro, poder-se-ia dizer que o preconceito racial consiste, em certo sentido, num característico sistema de reações estereotipadas, mais ou menos integradas, que são adquiridas, por diversos modos, na vida social - não no contato com o negro, mas através da assimilação das opiniões existentes sobre os negros. (ABRAHÃO e SOARES, 2011, p. 6).

5.4 OPORTUNIDADES ENTRE NEGROS E BRANCOS

As oportunidades entre brancos e negros têm sido tema de pesquisa no Brasil, desde a década de 1980. Segundo Ricardo Henriques (2001), a composição racial da população apresenta relevantes diferenças. Ao considerarmos como as populações de cada raça se distribuem entre as regiões, isto é, a distribuição regional da cor, de acordo com o pesquisador, é possível identificar onde vivem os negros e os brancos. Cerca 75% da população branca reside nas regiões mais desenvolvidas do país, com 52% concentrados no Sudeste. Quase a metade da população parda (47%) vive no Nordeste e 31%, no Sudeste. A população de cor preta, por sua vez, apresenta uma diferença na sua distribuição espacial frente à população parda, posto que 54,5% de sua população se encontram no Sudeste. No âmbito nacional,

Os negros em 1999 representam 45% da população brasileira, mas correspondem a 64% da população pobre e 69% da população indigente. Os brancos, por sua vez, são 54% da população total, mas somente 36% dos pobres e 31% dos indigentes. Ocorre que, dos 53 milhões de brasileiros pobres, 19 milhões são brancos, 30,1 milhões pardos e 3,6 milhões, pretos. Entre os 22 milhões de indigentes temos 6,8 milhões brancos, 13,6 milhões pardos e 1,5 milhão, pretos. (HENRIQUES, 2001, p.9)

Um dos aspectos da brutal desigualdade na situação da população negra, ainda atual nos dias de hoje, recai sobre os jovens. Os mesmos, segundo Castro e Abramovay (2002), sentem-se discriminados por várias razões: por serem jovens, pelo fato de morarem em bairros da periferia ou favelas, pela sua aparência física, pela maneira como se vestem, pelas dificuldades de encontrar trabalho, pela condição racial e até pela impossibilidade de se inscreverem nas escolas de outros bairros. Como bem diz um dos pré-adolescentes pesquisado:

“Às vezes tem negro que não acha oportunidade... Tipo... Eu sou negro moro dentro da favela, eu vejo tudo que o branco não vê, eu vejo as coisas pessoalmente, o homem cheirando... Fumando... O negro vê! Aí o negro já cai no mundo ali.” (Yuri, 12 anos)

Para as autoras, outro motivo de discriminação é o estigma de morar na periferia, que é associada com miséria, violência e criminalidade. Assim, o local de moradia, por si só, é um fator de exclusão, conforme a narrativa do Yuri. Ou, ainda, quando ele traz a seguinte situação:

O branco é usuário também, ele fuma, faz roubo, só que a polícia diz ah é branco, usa uma roupa “Rota do Mar”. Ai... Tipo... Não é parado pela polícia... Agora o negro que usa uma roupa assim... Ai é parado. Que nem o cara que a polícia nem queria saber quem era, desceu de carro na favela, e acho que foram 86 tiros... ai matou uma família, sem saber quem era! (Yuri, 12 anos)

Yuri, ao delatar a violência policial e a forma preconceituosa como os negros são tratados por eles, também traz à tona o preconceito existente em função da forma como os jovens negros se vestem. Os mesmos resultados são evidenciados na pesquisa realizada por Castro e Abramovay (2002), onde elas afirmam que “tais discriminações são reforçadas por não aceitarem, os adultos e a mídia, uma maneira de vestir que é peculiar não somente a esses jovens, os pobres, mas que no seu caso, codifica-os negativamente”

5.5 O PODER DO ESTEREÓTIPO: O APELIDO QUE PERDURA

A teoria evolucionista sobre a influência de Charles Darwin, ao mostrar que os ancestrais mais próximos dos seres humanos eram os grandes macacos, consagrou a teoria da seleção natural, ou seja, a ideia de que o *Homo Sapiens* descendia de macacos, se tornou rapidamente parte do tido como evolução. De acordo com Bradley (2014), o aumento da popularidade da área de genética no começo do século XX, sugeriu que as raças haviam se tornado raças separadas e que os africanos, em particular, estavam muito mais próximos em termos evolutivos dos grandes macacos, do que os europeus. Ainda, de acordo com Munanga (2012, p. 15), muito antes do período mencionado anteriormente, o Poligenista *Voltaire* já acreditava na superioridade do branco em relação ao negro, como na do negro frente ao macaco, e, assim, por diante.

Seguindo o raciocínio do autor *Voltaire* reencontra *Buffon* no seu menosprezo aos povos cujo “rosto” é selvagem como seus costumes, aos tártaros grosseiros, estúpidos e brutos, aos negros quase selvagens e feios como os macacos e aos selvagens do Novo Mundo ainda mergulhados na sua animalidade. Alguns desses selvagens não valia nem a pena conhecer, porque não prestaram nenhum serviço ao gênero humano. (Munanga, 2012, p. 15)

Bradley (2014), ao argumentar na mesma direção disserta que, os humanos não compartilhavam um ancestral comum com macacos, eles eram descendentes direto deles. Para ele, os africanos, então, seriam a ligação direta entre macacos e europeus. No imaginário coletivo, e com o poder do racismo, essas maneiras de pensar o relacionamento entre humanos e macacos, reforçou a conexão feita entre africanos e macacos.

“E fazendo parecer que pessoas de origem não européia eram mais como macacos do que como humanos, essas diferentes teorias foram usadas para justificar a escravidão nas fazendas das Américas e o colonialismo no resto do mundo”. (BRADLEY, 2014 s/p)

Até os dias atuais, a relação direta entre africanos e macacos - baseado no racismo – faz parte do imaginário coletivo. A pesquisa de Bruno Otávio de Lacerda Abrahão e Antonio Jorge Gonçalves Soares, apresentada inicialmente, intitulada como; *O corpo negro e os preconceitos impregnados na cultura: uma análise dos estereótipos raciais presentes na sociedade brasileira a partir do futebol (2011)*, demonstra que os jogadores negros sofrem diversas ofensas racistas e a principal é ser comparado com macaco. “Os autores salientam que “devemos tê-las como heranças da hierarquização racial do Século XIX que, por sua vez, foram apropriadas pelo sistema simbólico da cultura brasileira” (2011, p. 6). Na verdade, o racismo exacerbado tem ultrapassado os campos de futebol e, os séculos. Os pré-adolescentes pesquisados nos lembram outras formas e usos da herança negativa deixada pela teoria evolucionista e apropriada pelos europeus e muitos outros.

Tem um menino lá na rua, professora, que parecia um macaco, aí os meninos falam com ele se ele tem carteira do IBAMA, que ele parece o macaco da “Nikito”, aí ele não gosta e começa a chorar lá... (Yuri, 12 anos)

Por causa da cor! Por que macaco é preto! (Daniele, idade 12 anos)

O estereótipo perdura nas narrativas imaginárias dos pré-adolescentes, por meio de uma reprodução, que leva o negro, a uma desapropriação de sua condição humana, resultado do legado do colonialismo. Os resultados desta presente pesquisa podem ser comparados por aqueles encontrados por Castro e Abramovay (2002), onde registram, através do material coletado em campo, que os alunos negros se munem de diferentes estratégias para tentar ressignificar o tipo de vinculação explicitada nos apelidos ou xingamentos de cunho racial. Nesse sentido, o choro menino negro, mencionado por Yuri, ao ser chamado de macaco, certamente é umas dessas estratégias.

5.6 A REPRODUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS PELOS PRÉ-ADOLESCENTES

5.6.1 Corpo e cabelo

Segundo Lopes (2005), as pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes, os desenvolvem com

seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem aprender a ser ou tornar-se preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações. Ainda, segundo Fleuri (2006) ao discutir o conceito de estereótipo afirma que o mesmo constitui imagens que cumprem o papel de criar ou acentuar a diversidade, ou seja, o estereótipo resulta em um instrumento dos grupos, construído para simplificar o processo das relações entre eles e, nessa simplificação, justificar determinadas atitudes e comportamentos pessoas e coletivos. Isso posto, parece fazer sentido quando analisamos as narrativas dos pré-adolescentes pesquisados em relação especificamente ao cabelo. Durante o desenvolvimento da pesquisa, em diferentes momentos, a associação do cabelo a um estereótipo aparecia.

Eu tinha o cabelo cacheado só eu cortei aí dei alisante e cortei por que eu não gostei... Aí agora fui e dei de novo... Agora de vez em quando, que eu deixo ele – o cabelo - cacheado, mas quando eu molho ele volta a cachear de novo... Tem gente que não gosta, acha que é modinha... Que nem o Black ... A filha da minha tia cortou o cabelo assim... E só gosta de usar assim, mas minha tia não gosta diz que coisa de “red” (Daniele, 12 anos)

Conforme ressalta Gomes (2002), o cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica. Sendo assim, “o cabelo do negro na sociedade brasileira, expressa o conflito racial vivido por negros e brancos, em nosso país. É um conflito coletivo do qual todos participamos”.

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom”, expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. “O cabelo crespo não é tão bom de pentear... tem dificuldades de pentear” (Gabriele, idade 12 anos). Gabriele, ao relatar o descontentamento em relação ao seu cabelo crespo, evidencia como que o racismo em relação ao corpo e cabelo negro, símbolo da identidade negra, é operacionalizado no cotidiano e, em suas relações.

Outro resultado importante de análise, é aquele relacionado ao descontentamento com o cabelo crespo mais por parte das pré-adolescentes, do que por parte dos pré-adolescentes, assim, concordamos com Gomes (2002) ao afirmar que no Brasil a um padrão ideal de beleza, sendo que, este ideal é branco, mas o real é negro e mestiço, já que 60% da população brasileira é constituído por negros e pardos. O alisamento, visando deixar os cabelos crespos e

cacheados lisos, representa, ainda hoje, uma característica de um desejo de um branqueamento. O cabelo crespo, ao longo da história da sociedade brasileira, tem sido uma linguagem e, enquanto tal, ele comunica e informa a relação sobre as relações raciais. Por fim, mas não por último, outra forma identificada de preconceito e estereótipos dos pré-adolescentes pesquisados foi o uso de xingamento, como forma de ofensa:

“Eu vou bater nele! Ai a professora ah eu não quero saber de nada. Eu comecei a.... Seu preto! Seu negro! Ai é um xingamento mais direto!” (Luanderson, 12 anos)

Nesse sentido, concordamos com Fleuri (2006), quando entende que os estereótipos envolvem um processo cognitivo, ou seja, os indivíduos que pertence a um determinado grupo apreendem a simbologia que envolve a estereotipia e reproduzem-na, ao longo da história.

5.7 O CONTINENTE AFRICANO: HISTÓRIAS QUE NÃO CONHECEMOS

A visão estereotipada em relação ao continente africano, também foi constatada nas respostas do público pesquisado. “Eu queria visitar- a África, só pra ver a girafa” (Luanderson, 12 anos), “Eu queria ver um leopardo” (Yuri, 12 anos). Mediante a fala dos pré-adolescentes, é possível perceber que, para eles, prevalece uma visão de que a África é um lugar selvagem. Nesse sentido, concorda-se com o que Munanga (2015) diz, a África é apresentada de maneira negativa, na qual só se conta um lado da história, e esse lado faz como que o racismo e a xenofobia, desenvolva mais raízes. No imaginário coletivo, também dos meninos, há uma forma como a história e a visão sobre o continente africano é apresentada, de maneira depreciativa dos africanos e de seus descendentes.

“Só que as pessoas na África elas... Todo o lugar tem um governador, mas que esse governador não olha para as pessoas... Metade o governador olha metade deixa à toa... Não dá o direito deles... hospitais...” (Yuri, 12 anos).

Ao analisar a fala de Yuri, é provável que ele esteja se apropriando da imagem de que na África, existe somente pobreza. Essa imagem é veiculada a partir dos meios de comunicação, do livro didático, entre outros. Para Wedderburn “considerando a visão negativa sobre a África que predominou na sociedade brasileira durante tanto tempo, o primeiro desses problemas, e talvez, o de maior significância, tem a ver com o pesado legado de fontes bibliográficas eruditas ‘poluídas’”. (2005, p.29).

Ainda, “Têm habitantes, também” (Kailane, 12anos).Uma das estratégias para a dominação dos povos africanos, foi a retirada de sua condição de humano, tudo indica que a afirmação da pré-adolescente, está, também, na mesma lógica daquelas mencionadas anteriormente, ou seja, um imaginário de que a África é selvagem, e logo, chega-se a uma conclusão, de que lá, não há “habitantes”. Parece que a estratégia do colonizador, ainda prevalece no imaginário coletivo atual, de reduzir o negro da perspectiva ontológica, epistemológica e teologicamente. Para isso, duas afirmações tornaram-se modelos indiscutíveis: uma relativa à superioridade dos brancos dogmaticamente confirmada; outra, à inferioridade congênita dos negros.

Nesse sentido, é necessário uma análise das fontes bibliográficas que são usadas em salas de aula, pois, vários autores têm seus pensamentos totalmente influenciados pelo eurocentrismo, essas fontes, acabam influenciando os alunos na construção de suas concepções sobre a África.

5.8 SER NEGRO PARA OS PRÉ-ADOLESCENTES, É...

A análise em relação a este tópico, é baseada no composto de palavras: ser negro. Nesse sentido, pode-se considerar que as respostas dos membros do Grupo Focal, relacionam-se à maneira como os mesmos estão constituindo suas identidades, especificamente, a identidade negra.

Ser diferenciado... O negro é diferente... Porque o negro já tem o negócio no sangue! Porque o negro está tendo evolução... O negro tem mais cultura que o branco, o branco pode ter a mesma cultura do negro, mas o branco ele... É racista, aí ele não consegue ficar no mesmo... O negro sempre vai estar na frente, só que na pesquisa, aqui mesmo no Brasil, o negro... O branco vai estar na frente. (Yuri, 12 anos)

O pré-adolescente demonstra, em sua fala, o reconhecimento de que o sujeito negro tem cultura e que essa cultura, em um primeiro momento, é mais avançada que a cultura do sujeito branco. Além disso, é possível identificar que, para ele, o negro está tendo “evolução”, tudo indica que ele pode estar considerando ou utilizando o mesmo raciocínio criado a partir do processo de colonização, ou seja, não-civilizado e, civilizado. Ainda, a referência do menino em relação aos vários aspectos positivos de ser negro, reafirma aquilo que é constitutivo da sociedade brasileira, a negação e a falta de reconhecimento do protagonismo negro. De acordo com Gomes (2002)

É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois, só o outro interpela a nossa própria identidade. (GOMES, 2002, p. 39)

Entre as falas, a cultura foi o aspecto que ganhou destaque, tudo indica que, para eles, os pré-adolescentes, a mesma é fundamental e definidora do que é “ser negro”: “O negro tem cultura! Capoeira, acarajé” (Luanderson, idade,12 anos), “O negro tem cultura! Capoeira, acarajé, o negro já nasce com o dom” (Daniele, idade,12 anos). A “cultura africana” está presente em vários segmentos de nossa sociedade e, pela falta de uma abordagem mais realista, muitas pessoas desconhecem estes fatores. Esta cultura está inserida na linguagem, comidas, músicas, religiões, entre outros. “Reconhecer a “cultura afro” como elemento importante de nossa cultura e sociedade, é reconhecer a nossa própria história, uma vez que se encontram interligados com a construção do Brasil”. (MELLO e SOUZA, 2008, p.132).

Especificamente em Santo Amaro, lugar onde residem os membros do grupo pesquisado, é possível afirmar que há uma presença significativa da cultura africana. Tudo indica que, segundo teorias, que muitos dos africanos escravizados se alojaram em Santo Amaro, propagando, assim, a cultura africana na região. Por exemplo, o Bembé do mercado é um movimento cultural que aconteceu durante o período da colonização e que até os dias atuais, é celebrado na cidade. No evento é representado o legado deixado pelos africanos ao Brasil, no qual são exibidas danças como a capoeira, o nego fugido, principal figura do sistema da escravidão; o bumba-meu-boi e entre outros. Assim, as narrativas analisadas indicam que, a cultura local tem sido um aspecto significativo e importante para constituição da identidade negra daqueles pré-adolescentes. Talvez, considerando esse aspecto, apesar de limitado, é possível concordar com o que Munanga (2012) diz sobre a necessidade de:

Reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações (MUNANGA 2012, p. 10).

5.9 O PAPEL DA ESCOLA NA PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DO RACISMO, PRECONCEITO E ESTEREÓTIPO

De acordo com Castro e Abramovay (2002), na sala de aula o professor pode ser um ator que exerce um papel estratégico, fazendo pontes entre o seu conhecimento e o dos alunos,

estimulando-os para que eles se sintam envolvidos e partes ativas do processo de ensino-aprendizagem, incentivando interações entre os próprios alunos e destacando possibilidades. Para elas, os professores não falam que preferem esse ou aquele aluno, ou que os tratam de forma diferenciada, mas, os alunos percebem através do olhar de aprovação, do estímulo à participação, dos elogios frequentes que os docentes preferem alguns alunos. Essa percepção também foi verificada por meio das narrativas dos pesquisados:

Tem uma aluna aqui na sala que é branca e a professora também é branca, só que ela gosta da menina... Ela passou um trabalho, todos iguais, só porque a menina fez um negócio... Ela deu nota maior pra menina e a gente que fez o mesmo trabalho... e todo mundo ficou olhando... (Yuri, 12 anos)

Na fala, além da evidência de que há uma preferência por parte da professora, o componente racial também é denunciado. Segundo Gomes (2002), a escola pode ser considerada um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. Nesse caso específico, a preferência pela aluna branca, reforça tal afirmação. Os resultados encontrados nesta pesquisa, vão ao encontro daqueles verificados por Castro e Abromovay ao pesquisarem alunos de 4º série, em relação a mesma temática.

Quando questionado sobre os alunos que se destacam no espaço escolar, um professor usa dois critérios para caracterizar os alunos, quais sejam, o comportamento indisciplinado e a aprendizagem. No que diz respeito ao comportamento destacam-se os alunos que “movimentam” a sala, que são três alunos negros. Os destaques em termos de aprendizagem são duas alunas negras, uma aluna e um aluno brancos. Percebe-se que a professora destaca e descreve com maiores detalhes, o desempenho dos dois alunos brancos, reconhecendo que o menino também brinca na sala de aula e conversa, mas ele faz as tarefas. (CASTRO e ABRAMOVAY, 2002, p. 259)

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra, ao lançar um olhar sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. O mais sério é que, dada a invisibilidade da questão racial na escola, muitas vezes, os educadores e educadoras, ao adotarem tais práticas, sequer percebem que essas salas são formadas por uma grande parcela de alunos negros e pobres. Também não questionam o peso de tal iniciativa na construção da auto-estima e da expectativa escolar desses alunos e de suas famílias. (GOMES, 2003, p. 177)

“Tem um menino aqui na sala que é negro e é mais isolado, ninguém fala com ele, é Reinaldo!” (Luanderson, idade 12 anos)

Estando, porém, no espaço escolar, as crianças podem se deparar com situações de discriminação na qual o silêncio parte diretamente dos professores. Esse silêncio, não é especificamente o não-discurso, mas um discurso que ora minimiza a ação da criança branca, ora tenta diminuir o impacto sobre a criança negra e, em muitos casos, não confirma, nem desconfirma a discriminação que o outro percebe e sofre, mas, o expande para outras dimensões: classe social, deficiência física, doenças contagiosas.

Se o silêncio escolar (enquanto discurso vazio – não dialógico, não expressivo de relações) sobre o racismo e a discriminação provoca na criança negra frustrações e sofrimentos de toda ordem (da agressão verbal, à agressão física e do não reconhecimento da diversidade como aspecto da igualdade), este silêncio, por vezes, é relativizado por um outro discurso: o de que a família negra seria responsável por não preparar a criança para a vivência da discriminação:

Sabe aquele menino que queria participar? Ele é o mais... Os professores falam que ele é o mais coisa... Que ele é o mais inteligente da sala e que tipo... ele tem mais oportunidade de sentar na frente e apresentar. No começo do ano só sentava eu e ele... Aí a professora de história afro... Que é ela que passa atividade de apresentar... Ela falava que os melhores eram eu e ele... Só que aí eu falei isso não está certo, eu fui e sai da dupla dele aí ficou ele e as meninas, essas meninas brancas... Aí eu fiquei sozinho ai professora disse que eu estava mal, ai eu falei pelo menos eu estou só... (Yuri, 12 anos)

A fala de Yuri é emblemática, repleta de denúncias sobre o papel do professor e da escola em relação ao aluno negro. É interessante notar que, além da professora criar mais oportunidades para o aluno branco, permitindo que o mesmo se sente próximo à ela, a mesma, ao fazer uma relação direta do processo de aprendizagem dos alunos, de forma conjunta, deixa visível quando a dupla é desfeita, a preferência e o peso, pelo aluno branco.

Quando a diferença étnica/racial é transformada em deficiência, surgem também justificativas pautadas num “psicologismo” que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: “alunos com dificuldade de aprendizagem”, por exemplo. A ênfase nesse “psicologismo” encobre o caráter excludente da estrutura escolar brasileira, dando margem para que a diferença cultural da aprendizagem seja vista como desvio como portadores de “deficiência” ou de “dificuldade de aprendizagem”, fatalmente são rotulados como: “indisciplinados”, “lentos”, “defasados”, “atrasados”. A estratégia, dita pedagógica, mais comum a ser adotada pelas escolas para “solucionar” esse problema tem sido as “salas projetos”, “salas especiais”, “turmas experimentais”. (GOMES, 2002, p. 40)

Outra questão fundamental que Yuri apresenta na fala é que a atitude é desenvolvida pela professora de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Isso significa que dentro de um sistema cultural racista, ninguém está livre.

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. Essas concepções e essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial. (GOMES, 2002, p. 41)

No ano de 2003 foi criada a Lei 10.639 para que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, tendo como objetivo produzir e criar conhecimentos sobre a história do grupo étnico negro. Esta Lei está dando subsídios aos educadores para criar novas práticas pedagógica de combate ao racismo e preconceito nas escolas, e, assim, fazendo com que esse conhecimento venha educar gerações que valorize e respeite a história do negro. Após a implementação da Lei, os debates sobre as questões raciais têm sido presentes no ambiente escolar de forma mais regular, mas, ainda, é preciso uma consciência dos educadores para que utilize, de maneira enfática, a Lei, e não ocasiões como, por exemplo, o mês da consciência negra ou, continue reproduzindo, na prática, um discurso racista. É NECESSÁRIO CONSOLIDAR, E MUDAR A PÁGINA DA HISTÓRIA.

6 CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A CONVERSA... COM OS PRÉ-ADOLESCENTES

Por meio do desenvolvimento da pesquisa sobre a construção da identidade negra e as percepções sobre estereótipos e preconceitos, via de narrativas de pré-adolescentes pertencentes às séries finais do Ensino Fundamental, foi possível verificar que a identidade negra dos mesmos, está em seu processo de desenvolvimento e consolidação, ou seja, de acordo com as suas faixas-etárias, é notório que eles já possuem um nível aguçado de compreensão sobre o racismo e sua operacionalização em seus cotidianos, nos meios de comunicações e, em suas relações com o outro.

Em relação aos objetivos delimitados nesta pesquisa, é possível assegurar que os mesmos foram alcançados, ou seja, compreender a perspectiva dos pré-adolescentes em relação a construção de suas identidades negras e as percepções sobre os estereótipos e o preconceito. O procedimento, grupo focal, foi positivo, já que, ampliou as possibilidades para o contato e a conversa com os pesquisados, criando, assim, mecanismos para que os pré-adolescentes expressassem suas impressões e vivências, referentes aostemas discutidos neste trabalho.

Por fim, registramos a necessidade de a escola estar atenta às posturas de reprodução tanto de preconceito quanto de estereótipos, já apropriadas pelos pré-adolescentes. Nesse sentido adequar à prática pedagógica e, apurar o componente história e cultura africana e afro-brasileira, certamente, pode contribuir, ou seja, cumprindo cumprir o que apregoa a Lei, terá impacto sobre o cotidiano da escola e, conseqüentemente, sobre os pré-adolescentes e a construção de suas identidades.

O contato com estes sujeitos me fez acreditar que dias melhores estão por vim, e ter a certeza que o conhecimento é libertador.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Lacerda Bruno Otávio de. SOARES, Gonçalves Antônio Jorge. O corpo negro e os preconceitos impregnados na cultura: Uma análise dos estereótipos raciais presentes na sociedade brasileira a partir do futebol. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 265-280, out/dez de 2011.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coord.). *Juventude, Juventudes: o que une e o que separa*. Brasília, UNESCO, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) • Volume 11 Número 1 Janeiro/Junho 2007 • 63-76*
- FAZZI, R. C. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FLEURI, Matias Reinaldo. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006 Disponível em<<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro 2005.
- GERHARDT, Tatiana Engel, et al. *Estrutura do projeto de pesquisa*. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão*. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. São Paulo:USP, 2002 (tese: doutorado)
- GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra*. A LETRI A - 2002 Disponível em:<<http://www.lettras.ufmg.br/poslit>>.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra*¹ Disponível em:<<http://www.ideario.org.br/neab/kule1/Textos%20kule1/nilma%20lino.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*; tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro: Rio de Janeiro: DP&A, 1998

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: Ipea, 2001. (Texto para discussão n. 807).

JENKS, C. Investigação Zeitgeist na infância. In: CHRISTENDEN, P.; JAMES, A. (Org.). Investigação com crianças: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Conceição Aldenora de. Felipe, Pereira Herculano. O perigo de ser jovem e negro no Brasil: Um olhar sobre a adolescência numa perspectiva racial. NORUS – v4, n.5, Jan - jul 2016.

Macedo, L. S. R., Sperb, T. M. Regulação de Emoções na Pré-Adolescência e Influência da Conversação Familiar. Psicologia: Teoria e Pesquisa Abr-Jun 2013, Vol. 29 n. 2, pp. 133-140.

MELLO e SOUZA, Marina. África e Brasil Africano. São Paulo, Ática, 2008, p. 132.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Munanga, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Revista Estudos Avançados, 2004. São Paulo, V. 18, no 50, p. 51-66.

MUNANGA, Kabenguele (org). Superando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

MUNANGA, Kabenguele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: Um racismo ao avesso? Revista da ABPN • v. 4, n. 8 • jul.–out. 2012 • p. 06-14.

MUNANGA. Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. São Paulo: USP, 2003, p.05.

PINTO, R. P. Criança pequena e raça na PNAD 87. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997. (Textos FCC, 13).

RAMOS, Sebastian. LICORI, Elaine Santos dos. A visão discriminatória e estereotipada sobre o negro no contexto escolar. II CONEDU. Congresso Nacional de Educação.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SANT'ANA, Isabela Mendes. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. Superando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

SILVA Jr., Hédio Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais / Hédio Silva Jr. – Brasília: UNESCO, 2002. 96 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. In: Gerhardt, Tatiana; Silveira, Denise. Métodos de Pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2009.

TÔRRES, Ternise Castelar. O sujeito pré-adolescente: Uma visão multidimensional. 2007. Dissertação (Mestrado em Pós-graduação em Psicologia) Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

WASELFISZ, J. J. Mapa da violência: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

WOODWARD, Kathryn. "Identidade e diferença" In Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000: 7-72.

Xingar de macaco: Uma pequena história de uma ideia racista Disponível em:<<https://negobelchior.cartacapital.com.br/xingar-de-macaco-uma-pequena-historia-de-uma-ideia-racista/>>. Postado em 29 de abril de 2014.