



ISSN: 2230-9926

Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 10, Issue, 08, pp. 39573-39580, August, 2020

<https://doi.org/10.37118/ijdr.19676.08.2020>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

OUR HISTORY PROJECT: NARRATIVE IDENTITY AND RESILIENCE IN QUILOMBO DO AREAL

*¹André Guirland Vieira, ¹Cláudio Schubert, ¹Doris Cristina Gedrat, ¹Gehysa Guimarães Alves
and ²Margarida Rangel Henriques

¹Universidade Luterana do Brasil; ²Universidade do Porto – Portugal

ARTICLE INFO

Article History:

Received 19th May 2020

Received in revised form

20th June 2020

Accepted 11th July 2020

Published online 30th August 2020

Key Words:

Identidade, Narrativas,
Comunidades quilombolas.

*Corresponding author: André Guirland Vieira,

ABSTRACT

Este trabalho tem o objetivo de estudar a construção da identidade narrativa em um grupo de adolescentes em uma comunidade quilombola de Porto Alegre. A pesquisa está desenhada como uma investigação-ação, e enquanto intervenção visa instrumentalizar este grupo em situação de vulnerabilidade psicossocial para construir um si mesmo mais resiliente através da produção de narrativas. O grupo foi constituído por 10 adolescentes, junto aos quais se desenvolveu uma oficina com duração de 90 minutos semanais por um período de sete meses. Ao grupo foi dada a tarefa de construir um documentário em forma de curta metragem sobre um adolescente hipotético que vive em situação similar aos participantes. O grupo construiu nove narrativas, oito das quais sobre racismo e uma sobre sexualidade e tráfico de drogas. Das nove histórias, três foram atuadas e filmadas. O trabalho produziu uma discussão reflexiva no sentido de fomentar a visão crítica em relação ao racismo e de afirmar a identidade como pessoa negra, com todos os valores culturais herdados por esta etnia.

Copyright © 2020, André Guirland Vieira et al. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: André Guirland Vieira, Cláudio Schubert, Doris Cristina Gedrat, Gehysa Guimarães Alves and Margarida Rangel Henriques. "Our history project: narrative identity and resilience in quilombo do areal", *International Journal of Development Research*, 10, (08), 39573-39580.

INTRODUCTION

Em sintonia com o conceito de antologia e com o de coconstrução, nossa identidade é também construída a partir das histórias que os outros contam sobre nós (Pasupathi, 2001; Rosa & Gonçalves, 2010), dos livros que lemos, dos filmes que assistimos e das histórias que imaginamos acerca das outras pessoas que nos cercam (Hermans, 2007). Isso significa dizer que os outros, sejam na forma de pessoas ou de produtos culturais são introjetados, passando a fazer parte de nossa própria identidade. Cada um de nós passa então a estabelecer diálogos imaginários com esses personagens, os quais vão influenciar nosso processo de significação e de compreensão do mundo. Isso quer dizer que nosso self é multifacetado (Hermans & Kempen, 1993). Hermans (2008) concebe o self, não como uma unidade, mas como uma multiplicidade. O self passa a ser entendido como se organizando na forma de uma novela polifônica. O conceito de *self* dialógico está baseado no pressuposto de que a outra pessoa não está somente fora de mim, sendo, simultaneamente uma parte constitutiva do meu próprio *self*, o intercâmbio social e a intersubjetividade são intrínsecos à sua natureza. Esse outro no *self* aparece frequentemente organizado como narrativas: mitos, dramas, comédias, programas televisivos que utilizamos como

ferramentas para produzir nosso próprio entendimento sobre o mundo, incluindo nossas vidas. A esse fenômeno, Sarbin (1990) chamou de princípio de Don Quixote. Ele refere-se ao famoso herói espanhol que antes de se intitular Don Quixote era o solitário nobre Alonso Quesada, um ávido leitor de contos sobre cavalaria que foi aos poucos passando da posição de expectador para a de ator, até assumir a posição de cavaleiro errante. O que Sarbin (1990) e Hermans (2007) nos colocam, é que vivemos em uma rede de histórias, algumas fictícias, outras não, onde todas, em certa medida, moldam nossa identidade. Uma característica comum a essas histórias é o fato de que elas são motivadas, isto é, são dotadas de intenção e dirigidas ao mundo (Hermans, 2007). Independentemente de se as histórias são reais ou puramente imaginadas, elas regulam nossa relação com o mundo, ora trazendo-o para dentro de nós, ora nos levando a agir sobre ele. A capacidade de lidar de forma positiva com situações de sofrimento segue normalmente uma narrativa em dois passos. No primeiro, o sujeito explora a experiência negativa em termos de uma reflexão sobre seus sentimentos em relação ao que ocorreu, como ocorreu e sobre o papel que isso teve em sua vida. Em um segundo momento, o sujeito busca um sentido positivo para aquela experiência, nem que seja em termos de aprendizagem.

O primeiro passo está relacionado ao crescimento pessoal, enquanto que o segundo está relacionado à construção da felicidade (McAdams & McLean, 2013). Adler, Lodi-Smith, Phillippe, e Houle (2016) encontraram indicadores de bem-estar em narrativas organizadas em torno de temas (1) motivacionais, (2) afetivos e (3) de construção integrativa de sentido em relação à experiência. Outro indicador de bem-estar (4) foi a produção de narrativas estruturalmente coerentes. Os autores acompanharam a trajetória dos temas afetivos ao longo de histórias de vida. A evolução dos afetos apareceu sedimentada nos conceitos de *Redenção* (o movimento desde um estado afetivo negativo até um positivo) ou de *Contaminação* (o movimento desde um estado afetivo positivo até um negativo). Os temas motivacionais foram trabalhados principalmente a partir dos construtos de *Agência* (a capacidade de ação e de autonomia diante dos eventos adversos) e *Comunhão* (a capacidade de relacionamento com as outras pessoas). A construção integrativa de sentido apareceu nas reflexões e interpretações que o narrador fez de suas experiências, bem como na forma como ele as significou no contexto de sua história de vida. Os elementos estruturais da narrativa foram avaliados em termos de coerência lógica e temporal da intriga. Quanto mais forte for a presença dos temas motivacionais, afetivos e de construção de sentido dentro de uma estrutura narrativa coerente, maior a possibilidade de correlação e predição de bem-estar no sujeito narrador.

No presente artigo, apresentamos uma investigação-ação em uma comunidade quilombola na região metropolitana de Porto Alegre – RS. Como muitas das comunidades oriundas de descendentes de pessoas escravizadas, esta Comunidade Quilombola vive em situação de pobreza. Como em muitas dessas comunidades, tal situação é acompanhada por uma imagem social negativamente estereotipada, que automaticamente relaciona seus habitantes ao tráfico de drogas, ao roubo ou à prostituição. Essas situações de contravenção não são encontradas apenas nesta comunidade, tal como em muitas outras, mas ali neste quilombo tal imagem é generalizada a todos os seus moradores. Para um adolescente, que está em processo de construção de sua identidade, isso pode ser devastador, se por despeito ou revolta contra quem o rotula tão absolutamente, ele desista do projeto de integração social e assuma o papel de marginal que lhe é socialmente atribuído. Foi esta preocupação que os moradores do quilombo trouxeram à Universidade e foi sobre esta demanda que começamos a trabalhar em um projeto que atingisse os seus jovens, a fim de empoderá-los de si e de seu valor, no sentido de torná-los mais resilientes à atribuição de uma identidade social tão negativa. Ao longo do trabalho, os adolescentes criaram histórias, algumas fictícias, outras autobiográficas. Todas as histórias produzidas nos primeiros meses de trabalho giraram em torno do tema da discriminação racial. O sentimento de exclusão social pelas diferenças na cor da pele e nas raízes culturais africanas mostrou-se muito forte entre eles, assim como surgiu de forma enfática a necessidade da aquisição de elementos que os ajudassem a se posicionar positivamente na sociedade contra o preconceito. À produção de histórias, seguiu-se a transformação de algumas delas em um filme curta metragem, produzido pelo grupo e registrado com seus próprios celulares. Esta intervenção teve como objetivo de, através da reflexão, instrumentalizar esses jovens para que possam lidar de forma mais positiva com o preconceito racial e com os estereótipos socialmente atribuídos aos moradores do quilombo. O projeto insere-se no campo das

narrativas de vida, que prevê a reorganização da própria história como elemento fundamental na construção do bem estar e da resiliência e, portanto, como fator de proteção em relação a situações de vulnerabilidade psicossocial. A presente pesquisa tem o duplo objetivo de promover a construção de uma identidade narrativa resiliente e de descrever os elementos de identidade em um grupo de adolescentes em uma comunidade quilombola de Porto Alegre. A pesquisa está organizada como uma investigação-ação, e enquanto intervenção visa instrumentalizar jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade psicossocial para construir um si mesmo mais resiliente através da produção de narrativas autobiográficas ou culturalmente situadas. Uma produção narrativa implica na reflexão sobre eventos passados e sobre seu processo de construção histórica. Tal reconstrução produz uma ressignificação do passado capaz de reorganizar as experiências traumáticas, conferindo a elas um novo sentido.

MÉTODO

A Construção Narrativa da Identidade: Os trabalhos de Jerome Bruner (1987), somado às pesquisas da Psicologia Cognitiva (Gonçalves & Gonçalves, 2007) e da Psicologia Cultural (Valsiner, 2016) mostram que os seres humanos tendem a organizar e dar sentido às suas experiências com o mundo em uma forma narrativa. Estudar a narrativa significa estudar como as pessoas estruturam o seu conhecimento na forma de representações de suas experiências atuais ou passadas. Isso quer dizer que nossas experiências e memórias só adquirem um sentido no momento em que podemos contá-las a alguém, seja a nós mesmos, na forma de um discurso interior ou a um interlocutor externo. Isto é, se quisermos compreender como alguém pensa, sente e age teremos de recorrer a uma narrativa. A ideia de organização narrativa da experiência tem uma implicação particularmente importante no estudo da identidade. Isto porque a partir deste postulado teremos de pensar aquela porção do mundo relacionada ao que chamamos de *self* como uma construção narrativa. O *self* não é um núcleo isolado de consciência contido em nossa cabeça, mas é construído interpessoalmente. Ele é definido em termos de significados, tanto pessoais como coletivos, ambos em maior ou menor grau definidos pela cultura. O indivíduo constrói narrativas sobre si mesmo a partir de narrativas culturalmente dadas: tragédias, comédias, novelas ou romances, nos quais ele é o protagonista em um processo de autoconstrução. Assim como a arte imita a vida, a vida também imita a arte (Bruner, 1987).

A noção de *self* narrativo foi desenvolvida por Dan McAdams (2001) através do conceito de Identidade Narrativa. McAdams tomou como ponto de partida a proposição de Erikson (1968) de que o desenvolvimento de uma história de vida é um marco no processo de aquisição de uma identidade psicossocial madura. A adolescência é o momento do desenvolvimento humano no qual convergem as habilidades cognitivas construídas ao longo da infância para construir uma narrativa autobiográfica coerente e as demandas socioculturais para um posicionamento dentro da sociedade (Erikson, 1968; Fivush, 2008; Fivush & Baker-Ward, 2005; Fivush & Buckner, 1998; Fivush & Haden, 2003; Habermas, 2007; Habermas & Bluck, 2000). Essa identidade organiza-se na forma de uma história de vida (McAdams, 2001). As histórias de vida são coconstruídas com as outras pessoas, bem como com o contexto sociocultural no qual todos vivem. Tais narrativas têm a função de construir uma configuração integrativa do *self*

no mundo adulto. Elas têm a capacidade de integrar diacronicamente os diferentes episódios e situações de vida vividas ao longo dos anos em histórias carregadas de sentido. Elas têm também a capacidade de organizar as crenças e posicionamentos diante da vida em termos de um processo de mudança e transformação: antes pensava e agia de tal modo, enquanto hoje penso e ajo diferente. As histórias de vida têm também uma função de integração sincrônica, organizando os diferentes papéis sociais, as diversas formas de relacionamento, sentimentos e pensamentos, de maneira que eles possam ser entendidos como partes da mesma configuração do próprio *self*. Identidade não é algo que emerge na adolescência de maneira acabada, mas está sempre sendo construída e reconstruída. Ela pode ser entendida como uma narrativa aberta, nunca totalmente concluída, ou como uma antologia de histórias sobre si mesmo mais ou menos integradas e coerentes, uma antologia do *self* (McAdams, 2001).

O presente trabalho foi organizado dentro no campo da Investigação-ação (Paulon, 2005; Tripp, 2005) adotando o modelo de Grupo Focal de Intervenção (Gondim, Feitosa, & Chaves, 2007; Hassen, 2002). O projeto inspirou-se no trabalho de Fitzhardinge (2008), no qual ela pediu a um grupo de adolescentes que construísse um filme curta metragem sobre suas próprias vidas, enfocando a experiência de terem sido adotados. O objetivo deste delineamento de pesquisa foi provocar nos participantes uma reflexão sobre sua própria condição e ajudá-los a desenvolver estratégias para lidar com as dificuldades impostas pelas adversidades do meio sociocultural em que vivem. É importante reforçar que neste tipo de proposta metodológica o pesquisador precisa ter consciência de que o método de investigação deve ser coerente com o corpo teórico adotado, pois é esse corpo que comandará todo o processo de pesquisa. As contribuições de Carr e Kemmis (1988) e Thiollent (2001) foram utilizadas neste trabalho para auxiliar a construção dos pressupostos epistemológicos da pesquisa-ação. Os dois autores foram influenciados pela teoria crítica da Escola de Frankfurt e enfatizaram o caráter emancipatório deste modo de investigar as questões educacionais (Santos, Silva, & Ketzer, 1994).

A vertente anglo-saxônica da pesquisa-ação, no início de seu desenvolvimento, foi influenciada pelas propostas de Lewin (1946), psicólogo alemão radicado nos Estados Unidos, a quem é atribuída uma das origens do termo pesquisa-ação, situada no início da década de 1940. Lewin (1946) propôs uma nova forma de investigação no campo da psicologia que poderia integrar o enfoque experimental da ciência social a projetos de ação social com o propósito de enfrentar os problemas sociais da época. O método da pesquisa-ação, sistematizado por Carr e Kemmis (1988), está fundamentado na teoria crítica que, conforme Habermas (1991), tem como preocupação central articular a teoria científica com a missão de emancipar as pessoas da dominação do pensamento positivista, mediante seus próprios entendimentos e atos. Assim, a teoria crítica passou a reconsiderar a relação da teoria com a prática à luz das críticas surgidas sobre o pensamento positivista (Habermas, 1991). Segundo Habermas (1991), a teoria crítica coloca em questão dois pontos fundamentais, que Carr e Kemmis (1988) salientam. O primeiro é o fato de que o conhecimento científico deve ser encarado como um dos vários tipos de conhecimento possíveis. O segundo é a ideia de que a ciência está condicionada por interesses humanos particulares que determinam a produção do conhecimento.

Assim, não é possível existir uma ciência neutra, uma vez que ela sempre está relacionada aos condicionantes históricos, sociais, culturais e às percepções de cada sujeito. Dentro da proposta da teoria social crítica, a discussão da relação entre a teoria e a prática é um dos pontos centrais. A teoria é produto de um processo de crítica da prática. São essas críticas que transformam a consciência. No entanto, necessariamente não se traduzem em uma reforma da prática e do mundo. Carr e Kemmis (1998) propõem um modelo estruturado “de baixo para cima”, a integração da teoria com a prática, a construção conjunta da investigação e a discussão de seus resultados e reforçam a necessidade de um processo constante de indagação e análise da realidade, que parta de um problema prático e procure refletir sobre ele, mudá-lo e questioná-lo constantemente. Assim, a pesquisa-ação supõe que o processo de conhecer e intervir ocorra simultaneamente e que o estudo seja orientado para a organização, mobilização, sensibilização e conscientização.

Para Thiollent (2001), toda pesquisa-ação deve ser participante, pois suas preocupações giram em torno da relação entre investigação e ação. Esta pesquisa pressupõe que haja apoio do movimento, da organização social, cultural ou institucional e deve estar voltada para a emancipação e para o fortalecimento da autonomia de todos os envolvidos. É centrada no agir e planejada visando uma intervenção com mudanças dentro da realidade investigada. Na fase de coleta de dados, várias técnicas podem ser utilizadas e ao final da pesquisa, deve ser elaborado um plano de ação, onde o planejamento da ação é concretizado (Thiollent, 2001). Neste trabalho, utilizou-se como estratégia o grupo focal. O tipo de abordagem que propusemos neste trabalho permite uma compreensão mais aprofundada da teia de significados que permeiam e intermediam as relações sociais estabelecidas e possibilita que se desencadeie uma ação a partir dessa reflexão. A pesquisa-ação é um tipo de investigação que pressupõe a contínua e dialética experiência de aprendizagem, pois, por meio da interação, todos os participantes descobrem, redescobrem, aprendem e ensinam. Com isso, promovem-se relações humanas novas, em que o sujeito é o próprio objeto de investigação e a transformação do objeto investigado supõe a transformação do próprio investigador (Serrano, 1990). Esse método de pesquisa tem a intenção de promover a participação ativa da população investigada, estudar sobre a realidade e desencadear uma ação que possibilite a transformação dessa situação. A pesquisa-ação preocupa-se com que as pessoas que estão inseridas no processo de pesquisa apropriem-se de conhecimentos, habilidades e capacidades técnicas que lhes permitam atuar como protagonistas da ação. Trabalhamos com um grupo de dez adolescentes indicados pela Comunidade Quilombola do Areal, nove meninas e um menino. O trabalho iniciou a partir de uma demanda da própria comunidade, via um intercâmbio entre comunidade e universidade, que resultou em uma série de projetos de extensão universitária junto ao quilombo. O pedido da comunidade foi o de que desenvolvêssemos um trabalho junto aos adolescentes a fim de empoderá-los para uma melhor inserção social, auxiliando-os a ingressar no mercado de trabalho. A partir daí iniciamos uma série de oficinas cujo objetivo era o desenvolvimento da comunicação para o trabalho. Após um semestre com este primeiro projeto, percebemos a necessidade de continuidade através de outro que criasse a oportunidade de os jovens trabalharem suas angústias e dificuldades em relação à integração na sociedade e aos demais desafios que a iminente adultez lhes impunha. Dessa demanda surgiu o Projeto Nossa

História. O Projeto Nossa História se desenvolveu como uma oficina com periodicidade de 90 minutos semanais por um período de sete meses. Ao grupo foi dada a tarefa de construir um documentário em forma de curta metragem sobre um adolescente hipotético que vive em situação similar aos participantes. O objetivo do trabalho está muito mais centrado no processo de construção do filme do que propriamente em seu resultado. Toda a produção textual e filmica dos adolescentes foi dirigida no sentido de canalizar as experiências para uma produção capaz de sintetizar as diversas histórias de vida narradas pelo grupo. As histórias produzidas tiveram a forma de uma narrativa protótipo (Henriques, Machado, & Gonçalves, 2002) da trajetória de vida dos elementos do grupo. A oficina teve seu encerramento com a exibição do filme e a devolução dos resultados ao grupo de participantes e suas famílias.

As narrativas produzidas na escrita das histórias e na filmagem foram submetidas a uma análise descritiva da Matriz Narrativa segundo o sistema de Gonçalves, Henriques e Cardoso (2006); Gonçalves, Henriques, Alves e Rocha (2006) e Gonçalves, Henriques, Soares e Monteiro (2006) e Gonçalves, Henriques, Alves e Soares (2002). Foi observada a relação dialógica entre as posições do eu e dos outros, tal como o proposto por Fivush (2008). Foram consideradas, na análise da identidade narrativa, as relações do eu narrador com os modelos culturais, tanto por identificação como por oposição (Adler & McAdams, 2007; Fivush, 2008; Habermas, 2007). Os elementos indiciais de bem estar e resiliência foram analisados a partir dos estudos de Fitzhardinge (2008), McAdams e McLean (2013), Adler et al. (2016) e McLean, Pasupathi, Dunlop, Fivush, Graci, Lodi-Smith, Syed, Adler, Drustrup, Lilgendahl, McAdams, e McCoy (2019). As reuniões dos grupos focais foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. As transcrições foram analisadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (2014), olhando-se para as características dos personagens (análise de conteúdo dos personagens) e para os elementos de autorreflexão e de avaliação da experiência com as oficinas desenvolvidas no grupo focal. O projeto foi submetido ao comitê de ética da ULBRA via Plataforma Brasil, tendo sido aprovado sob o protocolo número CAAE: 50793415.6.0000.5349, tendo seguido os procedimentos éticos recomendados pela resolução 466/2012 do CONEP.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente intervenção não pode ser avaliada a partir de um estado inicial e um final. Os jovens quilombolas já apresentavam, no início, um posicionamento crítico em relação ao preconceito racial, embora nem todos conseguissem sustentar esse posicionamento diante dos outros - entenda-se esse outro como as pessoas brancas e consideradas ricas. O que este trabalho definiu foi 1) uma tomada grupal de posicionamento ativo em relação ao racismo, no qual todos os integrantes do grupo passaram a ser mais críticos e combativos - entenda-se "combativo" como um posicionamento protetor que discute, dialoga criticamente, procurando denunciar as práticas racistas como discriminatórias e preconceituosas, e 2) se opor ao racismo afirmando a identidade como pessoa negra, com todos os valores culturais herdados por esta etnia. Este projeto, muito mais do que fazer o grupo passar de um primeiro momento acrítico e passivo para um segundo momento crítico e ativo, produziu uma discussão e uma reflexão no sentido de disseminar entre eles a visão crítica e o comportamento ativo, no sentido autoafirmativo e denunciador

do racismo. O que ocorreu foi uma partilha de opiniões e pontos de vista, na qual quem era menos crítico, tornou-se mais crítico, e quem era mais passivo, tornou-se mais ativo. O que vemos nas construções das histórias e do filme é o próprio exercício da crítica diante da agressão atuada pelo racismo e pelo preconceito do outro. As próprias histórias refletem diretamente este posicionamento em uma gama de nuances: a identidade, os medos, as esperanças ou o olhar sobre o outro. Neste sentido, o método de pesquisa-ação (Ander-Egg, 1990) proporcionou a participação ativa do grupo investigado (Toledo & Jacob, 2013), que refletiu sobre sua realidade e a transformou em um filme para divulgação de suas vivências como negros quilombolas. As várias experiências vivenciadas por cada um foram sendo relatadas e, a partir daí, foram discutindo e significando sobre as suas dificuldades comuns, refletindo sobre alternativas que pudessem apontar para a resolução ou minimização de seus problemas. O grupo de adolescentes decidiu a ação que gostariam de fazer e que refletisse a sua participação. Construíram um filme curta metragem para expressar a sua dor com a discriminação percebida. Isso, para Toledo e Jacob (2013), reforça seu processo de decisão sobre os assuntos que lhes dizem respeito. Divulgar este vídeo é uma forma de se fazer ver com quem os considera invisíveis e que quando os veem, olham um estigma divulgado pela sociedade ao longo dos anos. Para os autores, posicionar-se como um instrumento de investigação e ação tem uma função política e oferece subsídios para que sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação das representações sociais sobre este grupo: adolescentes, pobres, negros e quilombolas. A pesquisa-ação representa uma verdadeira efetivação da participação dos envolvidos, implicando em uma postura proativa no processo de tomada de decisões (Toledo & Jacob, 2013).

O grupo produziu nove narrativas. Oito delas tiveram como temática a vivência do preconceito racial. Os temas trabalhados incluíram 'o preconceito racial nas relações amorosas entre etnias'; 'o preconceito racial nas relações de parentalidade entre etnias', incluindo maternidade e adoção; 'o preconceito racial entre classes sociais diferentes' e 'o preconceito racial na escola'. Duas das histórias narradas corresponderam a situações verídicas vivenciadas pelos jovens: a narrativa sobre preconceito racial na escola e a sobre discriminação racial ao frequentar uma loja de roupas de pessoas brancas. A última narrativa a ser construída teve como tema o amor e a sexualidade entre os jovens negros do quilombo. A Tabela 1 em anexo apresenta o resumo das nove histórias consideradas neste estudo, as quais são comentadas em seguida. A análise narrativa dos personagens das histórias e a análise de conteúdo dos personagens citados nas reuniões dos grupos focais nos dão uma noção de como os jovens quilombolas veem a si mesmo e aos outros enquanto grupos étnicos e sociais distintos. É curioso que na produção escrita e falada do grupo possamos mapear quatro personagens: mulheres negras, mulheres brancas, homens brancos e homens negros, sendo este último dividido entre jovens adultos e crianças.

As questões étnicas apareceram de forma bastante forte em todas as narrativas. J, 18 anos, sexo feminino, expressa que além de ser negro, sofre outros tipos de preconceitos, conforme apresenta na fala abaixo.

Porque a gente mora num quilombo e a gente sofre diariamente preconceito. Por isso que a gente se foca mais em preconceito. (J., 18 anos)

Tem muita discriminação, tem uma novela das duas que está dando agora que a guria, tipo assim, a mulher (mãe) é negra e a guria é branca e daí sempre quando a mãe ia buscar a guria no colégio a guria falava quem é esta daí e a menina falava: há esta daí é minha babá. (R., 16 anos)

J (18 anos) refere que em várias disciplinas, na escola na qual estuda, já falaram em sala de aula sobre preconceito. Nesses momentos, sua turma “explode”, fala o quanto ele é real.

Se pediram para tu fazer uma redação em sala de aula sobre preconceito e tu tirou nota máxima, é porque tu aprendeu aqui. Quando a gente começou a falar aqui (sobre preconceito), o assunto explodiu em sala de aula. A gente já falou em sociologia, em religião. (J., 18 anos) Tem um monte de adolescentes aqui que não estudam, muito em função dos preconceitos contra eles. Dá para contar nos dedos as pessoas que estudam. (M., 18 anos) Cada vez que uma criança ingressa numa escola particular, é uma vitória para o quilombo. É difícil entrar. (...) É uma luta diária a do quilombo contra isso, contra as desigualdades sociais e raciais, fora daqui. (J., 18 anos)

Para além das questões étnicas, as de gênero foram muito importantes para o grupo, particularmente porque ele era quase que exclusivamente constituído por mulheres, a exceção de um único rapaz. A fala de J (18 anos) mostra bem a discriminação de gênero e raça associadas. Segundo ela, as mulheres negras geralmente não são casadas, conforme apontam as falas abaixo.

Ou nem é questão de não querer assumir, mas questão de não querer andar com ela porque ela é negra, porque ela tem cabelo ruim. Se tu vê aqui, as mulheres negras não são casadas, a maioria. (J., 18a.)

Para os adolescentes, a mulher negra é bem educada, mas tem ‘cabelo ruim’, expressão significada não apenas no sentido do cabelo difícil de cuidar, mas de um cabelo percebido como feio. Isso compromete muito seu próprio sentimento de beleza.

Os padrões de beleza de nossa sociedade são pessoas brancas, magras e com “cabelo bom”, ou seja, cabelo liso, preferencialmente loiro. Para E. (18 anos), o preconceito se expressou por estar acima do peso e isso deixou marcas na sua forma de agir, pois além de negra, pobre e quilombola, ainda era “gorda com cabelo ruim”.

Eu sofri muito. Eu era gorda, eu sou gorda. (...) É que antigamente eu era muito quieta. Eu não falava, eu não dava opinião. Apresentar trabalho, eu tinha pavor. Mas uma coisa que não mudou, é que começavam a encher meu saco, eu dou na cara. (...) Eu fui para o Emilio e mudou muita coisa. Porque agora eu falo. Isso que eu estou fazendo agora, dois anos atrás eu não fazia, porque eu tinha pavor em falar. Eu tinha medo que tivesse coisa errada. (E., 18 anos)

A identidade narrativa da mulher negra mostra-a como sendo pobre e dependente da ajuda dos brancos, como na situação em que precisa do dinheiro do homem branco para ir ao supermercado, ou na de que necessita da assistência da mulher rica. A mulher negra é aquela que se submete a um casamento com um homem que é racista e rejeita seus filhos, enquanto que ela é responsável e cuidadora em relação ao seu marido.

Eu vi uma história que é realidade. Uma mulher tinha filhos e o cara não tratava bem a mulher porque os filhos não eram dele. Achava que ela era empregada dele. Envolve o tráfico. Trata a mulher mal porque os filhos não são dele. Aqui dentro tem muito isso, e isso me indigna muito. (J., 18a.)

Essas as ideias trazidas pelos adolescentes nas discussões dos grupos focais, aparece a de que, geralmente, a mulher negra é solteira, embora tenha tido um envolvimento com um homem branco ou negro que a abandonou, tem muitos filhos e é preocupada em dar uma vida digna e de conforto a eles, por isso ela é trabalhadora. Possui grande capacidade de trabalhar e trabalha muito. Normalmente trabalha como cozinheira ou empregada doméstica, para gente que tem outra condição socioeconômica. Para os adolescentes, a mulher negra tem autonomia, pois aprendeu a cuidar de sua vida, muitas vezes, criando seus filhos sozinha e se recusando a fazer um aborto em função do pai da criança não querer assumi-la. Referem que ela é ética, pois rompe com um relacionamento no momento em que descobre que o companheiro é traficante. Essa ideia pode estar sendo idealizada, mas de qualquer forma, representa o que este grupo de jovens pensa a respeito do assunto. Por outro lado, ela é tolerante em relação ao preconceito da mulher branca, pois muitas vezes fica submissa frente à mulher branca pelo fato de ser sua “patroa” e precisar deste trabalho. Em relação ao homem negro e quilombola acreditam que sua imagem é a de alguém pobre e traficante de drogas. Por outro lado, é alguém capaz de se apaixonar, tanto por uma mulher branca, como por uma mulher negra. Entretanto, em relação à negra, percebem que ele mostra-se acolhedor, em um primeiro momento, mas em seguida hostil e violento, no momento em que ela o critica por ser traficante. Em relação ao menino, dizem que esse é visto como doente ou portador de HIV.

Sobre a mulher branca, descrevem-na como sendo rica, burguesa, mimada, preconceituosa, mal educada, desrespeitosa e ignorante em relação à situação dos negros. Ela também é retratada como sendo solteira e estéril. Por outro lado, ela é representada como alguém capaz de se apaixonar por um homem negro e pobre e, por isso, ser benevolente para com os negros. Para eles, a mulher branca é quem adota um menino negro com HIV, apesar da doença, ela também ajuda as pessoas negras como forma de diminuição das desigualdades sociais. Novamente aqui em relação à mulher branca a identidade que aparece é idealizada e, ou ela está de um lado ou de outro, ou seja, ou é mal educada e desrespeitosa ou benevolente e caridosa. O homem branco aparece como racista, preconceituoso e avarento, a ponto de abandonar a mulher negra quando esta pede-lhe dinheiro. É alguém que se une sexualmente à mulher negra, mas recusa-se a ter filhos com ela. Quando esta engravida, ele exige que ela faça um aborto e a abandona. Enquanto detentor de um cargo de poder, ele ignora a existência do preconceito racial e sua responsabilidade em proteger as pessoas negras e se comporta como o homem branco, virando as costas para as pessoas pobres da raça negra. A quantidade de histórias tecidas em cima da questão do racismo nos permite inferir que lidar com o preconceito pelo fato de ser negro e quilombola é a principal questão que aflige este grupo de jovens. Para compreender o racismo atual, devemos observar o contexto contemporâneo no qual se desenvolvem novas formas dos processos de exclusão social. Por um lado, vemos aumentar as discussões sobre a necessidade de respeitar a diversidade cultural, de outro,

observa-se surgirem movimentos fortes com o objetivo de manter as identidades e valores culturais regionais. Os valores sociais partilhados por determinados grupos unem aspectos do comportamento social e individual. Esses podem potencializar ou combater o preconceito racial (Lins, Lima-Nunes, & Camino, 2014). O que observamos nas narrativas dos adolescentes é que eles sentem na carne a marca de serem negros, pobres e quilombolas e expressam suas vivências tanto na escola como nos ambientes sociais e familiar. Por outro lado, pela representação que fazem sobre homens e mulheres negros e brancos, eles apontam a oscilação entre a idealização e o preconceito.

A importância da questão do racismo nos revela o quanto a identidade narrativa do grupo negro quilombola é construída na relação com esse outro. O mundo do trabalho é dirigido por pessoas brancas. As instituições sociais, a escola, a loja de roupas. Por um lado, os brancos representam a sociedade à qual eles têm de se integrar, por outro, sendo negros, para que aja esta integração precisam, muitas vezes, abrir mão de sua cultura e imagem. Com isso, para combater o “cabelo ruim”, as meninas passam por longos processos de alisamento dos seus cabelos e se portando como mulheres brancas para serem aceitas. No entanto, além de isto não acontecer, parece aumentar o preconceito contra elas. O mundo dos brancos, sua cultura e condição dominante os impede de ver que o bullying e a discriminação racial no ambiente escolar caminham juntas. Os negros são julgados pelo preconceito e não pela sua realidade. Nas histórias relatadas pelos adolescentes apareceram em vários momentos as questões de poder, de superioridade social em relação aos jovens moradores do quilombo. Tanto os homens brancos, como as mulheres brancas foram retratados como mais ricos e poderosos do que os homens e as mulheres negras. Eles são a direção da escola que define o destino da aluna negra, a vendedora que expulsa a moça negra da loja, o homem de quem a mulher negra depende e que a abandona grávida, ou o que não quer ter filhos com ela por ela ser negra, os adolescentes que fazem bullying com meninas e meninos negros. Por outro lado, são também as pessoas que “dão” os empregos (como se isso fosse favor), a assistente social que ajuda os negros necessitados de recursos médicos e sociais, ou a mulher benevolente que adota o menino negro com HIV.

Essa ambiguidade em relação aos brancos também aparece no modo como o grupo de jovens negros identifica a si próprio, como já relatado acima. Por um lado, ele assume e replica a identidade social que lhe é atribuída. Assim, a mulher negra é retratada como economicamente dependente do homem branco, ou casada com um homem branco que rejeita seus filhos, ou que depende da caridade da assistente social branca. Por outro lado, ela luta contra uma sociedade preconceituosa e opressiva. Denuncia o preconceito racial na escola, mesmo sem ser ouvida, discute com a atendente de loja que a quer expulsar, assume sozinha a filha que tem com o homem branco, modifica o preconceito racial da mulher branca, que passa a apoiá-la e assisti-la. O preconceito racial aparece também como um elemento ambíguo dentro do próprio grupo. Assim, as mulheres negras têm uma visão de si próprias como feias por terem um “cabelo ruim”, ou, como na história da “nojentinha”, levantam a possibilidade de, ao serem identificadas com o grupo de pessoas brancas, renegarem as próprias raízes. Por outro lado elas têm orgulho de serem negras e defendem sua cultura. A relação entre raça/cor, posição social e nível educacional no Brasil tem se construído

a partir das relações hierarquizadas entre brancos e negros e dos posicionamentos sociais sempre ambivalentes, dependentes de situações quotidianas e de contextos específicos (Silva, 2007). Portanto, não é possível compreender o racismo sem estar desvinculado das relações de dominação presentes entre os grupos raciais na população brasileira. As histórias narradas pelos entrevistados também destacam as relações de gênero entre homens e mulheres de ambas as etnias. As relações sexuais ou entre casais foram uma constante, estando presente em cinco das nove histórias. A nona e última história conta a trajetória de um casal de negros da comunidade. O homem negro e quilombola aparece, aqui, como traficante de drogas. De maneira diferente do que a mulher branca idealizada da primeira história, que se joga na relação com o traficante, a mulher negra parece saber bem o significado disso, opondo-se ao tráfico e condicionando o relacionamento amoroso ao desligamento do homem do tráfico de drogas. No momento em que isso não acontece, ela abandona o relacionamento. Essa história responde a uma questão fundamental do grupo das jovens adolescentes: como vamos fazer para nos relacionar afetivamente e sexualmente com os homens do quilombo, se boa parte deles estão envolvidos com o tráfico de drogas? Como vamos nos posicionar diante disso? Elas referem medo de se envolverem com esses homens e acabarem também se envolvendo com o tráfico de drogas.

Segundo dados divulgados sobre violência e desigualdades sociais (Nobre, Butto, Sucupira, Souza, & Scaramuzzi, 2018), houve um crescimento de mulheres jovens entre 18 e 24 anos e negros entre os detentos do país e dos crimes relativos a entorpecentes que, em 2014, respondiam por 25,3% do total de crimes, sendo que as pessoas presas em função do tráfico de drogas cumprem uma pena que vai de quatro a oito anos. Embora esses dados não sejam de conhecimento desse grupo entrevistado de jovens quilombolas, elas percebem, na prática, que isso acontece, pois seus amigos e vizinhos acabam mortos ou presos em função do tráfico de drogas. Assim, elas desejam poder não ter relações amorosas com “traficantes” como forma de proteção de suas vidas. No grupo focal, os jovens escolheram representar algumas histórias. A primeira retrata a rejeição de uma mulher negra pelo namorado branco, no momento em que ele toma conhecimento de que ela está grávida, e a posterior rejeição por parte da filha, no momento em que esta se integra e se identifica com um grupo de brancos. A segunda fala sobre o preconceito racial na escola, baseada na vivência de uma das meninas negras do grupo que teve que abandonar a escola por sofrer bullying dos colegas e não encontrar qualquer suporte entre professores e direção da escola para que esta violência parasse de acontecer. A terceira história está relacionada com questões de gênero e tráfico de drogas. Conta sobre a relação amorosa entre dois jovens do quilombo e o conflito de uma mulher ao ter de lidar com o namorado traficante. As discussões que ocorreram ao longo dos encontros nos grupos focais trouxeram para reflexão algumas questões bastante importantes aqui apresentadas: violência racial, econômica e de gênero, que foram representadas nas histórias elaboradas pelo grupo para serem dramatizadas, filmadas e apresentadas dentro do quilombo. Na medida em que os jovens contaram suas histórias e vivências suas ou de amigos, possivelmente deram um novo significado para esse cotidiano e puderam apresentá-lo para que outras pessoas do mesmo território pudessem dar mais concretude ao que vivenciam. Observou-se ao longo do período em que estivemos envolvidos neste trabalho que o grupo de jovens tem

muito claro o preconceito que sofrem em seu cotidiano. Mesmo assim, talvez até mesmo em função disso, eles têm uma força maior para reagir de forma mais atuante do que, possivelmente, seus pais tiveram. Isso mostra uma capacidade maior para lidar de forma positiva com as situações adversas. A esta força Luthar, Cicchetti & Becker (2000) dão o nome de resiliência, entendendo-a como um processo dinâmico que resulta em uma adaptação positiva em relação a um contexto de adversidade. As pessoas consideradas resilientes lidam efetivamente com os problemas, podendo se adaptar aos desafios da vida, aprender com a experiência, administrar bem situações estressantes e, no futuro, ainda se tornarem mais fortes.

A resiliência depende da habilidade de dar um sentido realista às circunstâncias existentes e de reagir de forma significativa a elas. Os mecanismos para lidar com sucesso com contratempos e adversidades têm sido descritos como baseados na busca de apoio social, usando o humor, controlando as emoções e aprendendo de forma reflexiva. O indivíduo resiliente acredita que sua ação pode modificar a situação em que ele está (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). No que diz respeito a grupos, a resiliência depende da confiança mútua e da força dos laços do grupo e expressa sua capacidade de absorver pressões e se estabilizar rapidamente. O apoio da comunidade é um elemento eficaz para o desenvolvimento da resiliência individual e de grupo (Bosch, 2012). A construção da resiliência está relacionada à construção de narrativas motivadas, de forte conteúdo relacional, coerentes e reflexivas. Em uma investigação acerca da organização da identidade narrativa resiliente em jovens com história de abandono e adoção, Fitzhardinge (2008) encontrou a organização de narrativas coerentes como elemento fundamental na construção de um *self* narrativo resiliente. Os jovens em situação de vulnerabilidade que tendiam a construir narrativas de vida coerentes, organizando a temática da vinculação e das relações interpessoais através de uma resignificação das experiências adversas, conseguiram lidar com os elementos traumáticos presentes em situações de abandono. As narrativas do grupo resiliente possuíam três características em comum: a habilidade de reflexão sobre si mesmo e os outros; o sentimento de que podiam ser ativos em relação às circunstâncias, de modo a serem capazes de influenciar seu futuro; e o reconhecimento da importância das relações interpessoais. Fitzhardinge conclui que as narrativas de vida construídas são a base do sentido de *self* e o que fez a diferença na construção de um *self* resiliente foi menos os eventos adversos do que a maneira como os jovens os significaram.

Considerações Finais

Neste trabalho de pesquisa-ação com os jovens quilombolas, pudemos acompanhar uma trajetória de crescimento, tomada de consciência e posicionamento de vida desses jovens, especialmente em relação ao racismo. Observamos o quanto a construção de uma identidade que se reconhece em seu direito de ser no mundo e se percebe como capaz de agir sobre ele foi importante para a escolha de caminhos de vida. Neste sentido, o posicionamento em relação à inclusão social, em oposição ao da exclusão e da marginalidade, se fez presente e foi reforçado nas discussões dos grupos. Não é necessário dizer que esse reconhecimento do direito de ser negro em um mundo branco está associado a um posicionamento político. Enquanto seres políticos, reconheceram a necessidade de participação no

mundo no sentido de transformá-lo, posicionando-se como protagonistas. Atualmente, acompanhamos esses jovens em suas trajetórias desde o final do estudo e observamos que estão mais fortalecidos, menos intimidados pelo fato de serem negros quilombolas e mais atuantes nos espaços nos quais transitam. Organizam hoje o que eles chamam de “Grupo de Influência”, que tem o papel de promover ações e apoiar posicionamentos da comunidade quilombola no sentido da integração e inclusão social.

REFERÊNCIAS

- Adler, J. M., Lodi-Smith, J., Philippe, F. L., & Houle, I. (2016). The incremental validity of narrative identity in predicting well-being: A review of the field and recommendations for the future. *Personal and Social Psychology Review*, 20(2), 142-175.
- Adler, J. M., Waters, T. E. A., Poh, J., & Seitz, S. (2018). The nature of narrative coherence: An empirical approach. *Journal of Research in Personality*, 74, 30-34.
- Adler, M. J., Wagner, J. W., & McAdams, D. (2007). *Journal of Research in Personality*, 41, 1179-1198.
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción-Participativa: Comentarios, críticas y sugerencias*. México: El Ateneo.
- Baerger, D. R. & McAdams, D. P. (1999). Life story coherence and its relation to psychological well-being. *Narrative Inquiry*, 9, 69-96.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bosch, A. O. (2012). Resiliencia. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 15 (2), 77-78.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54 (1), 11-32.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Erikson, E. H. (1968). *Youth and identity*. New York: Norton.
- Fitzhardinge, H. (2008). Adoption, resilience and the importance of stories. *Adoption and Fostering*, 32 (1), 58-68.
- Fivush, R. & Baker-Ward, L. (2005). The search for meaning: Developmental perspectives on internal state language in autobiographical memory. *Journal of Cognition and Development*, 6 (4), 455-462.
- Fivush, R. & Buckner, J. P. (1998). Gender and self in children's autobiographical narratives. *Applied Cognitive Psychology*, 12, 407-429.
- Fivush, R. & Haden, C. A. (2003). *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fivush, R. (2008). Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives. *Memory Studies*, 1 (1), 49-58.
- Gonçalves, M. M., Gonçalves, O. (2007). *Psicoterapia, discurso e narrativa: a construção conversacional da mudança*. Coimbra: Ed. Quarteto, 157-207.
- Gonçalves, O. F., Henriques, M. R. e Cardoso, G. (2006). *Sistema de avaliação da matriz narrativa: Coerência estrutural narrativa*. Braga: Departamento de Psicologia da Universidade do Minho.
- Gonçalves, O. F., Henriques, M. R., Alves, A. e Rocha, C. (2006). *Sistema de avaliação da matriz narrativa: Complexidade do processo narrativo*. Braga: Departamento de Psicologia da Universidade do Minho.

- Gonçalves, O. F., Henriques, M. R., Alves, A., Soares, L. (2002). Analyzing structure, process and content in narratives of patients diagnosed with agoraphobia. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (3), 389-406.
- Gonçalves, O. F., Henriques, M. R., Soares, L. e Monteiro, A. (2006). Sistema de avaliação da matriz narrativa: Diversidade de conteúdo narrativo. Braga: Departamento de Psicologia da Universidade do Minho.
- Gondim, S. M. G., Feitosa, G. N. & Chaves, M. C. (2007). A imagem do trabalho: um estudo qualitativo usando fotografia em grupos focais. *RAC*, 11 (4), 153-174.
- Habermas, J. (1991) *Comentários à ética do discurso*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Habermas, T. & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126 (5), 748-769.
- Habermas, T. (2007). How to tell a life: The development of the cultural concept of biography. *Journal of Cognition and Development*, 8 (1), 1-31.
- Hassen, M. N. A. (2002). Grupos Focais de Intervenção no projeto Sexualidade e Reprodução. *Horizontes Antropológicos*, 8(17), 159-177.
- Henriques, M. R., Machado, B. C., Gonçalves, O. (2002). Anorexia nervosa: A validação divergente de uma narrativa protótipo. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(1), 91-109.
- Hermans, H. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7 (3), 243-281.
- Hermans, H. J. M. & Kempen, H. J. G. (1993). Imaginal dialogues in the self: theory and method. *Journal of Personality*, 61 (2), 207-236.
- Hermans, H. J. M. (2007). A pessoa como narrador motivado de histórias. In Miguel M. Gonçalves e Óscar F. Gonçalves (org.), *Psicoterapia, discurso e narrativa: a construção conversacional da mudança*. Coimbra: Ed. Quarteto, 157-207.
- Hermans, H. J. M. (2008). How to perform research on the basis of dialogical self theory? Introduction to special issue. *Journal of Constructivist Psychology*, 21, 185-199.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems, in G.W. Lewin (Ed.) *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row.
- Lins, S. B. L., Lima-Nunes, A., & Camino, L. (2014). O papel dos valores sociais e variáveis psicossociais no preconceito racial brasileiro. *Psicologia & Sociedade*, 26, (1), 95-105.
- Luthar, S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-558.
- McAdams, D. P. & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions on Psychological Science*, 22(3), 233-238.
- McAdams, D. P. (1985). Motivation and friendship. In S. Duck & D. Perlman (Eds.), *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach* (pp. 85-105). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5 (2), 100-122.
- McLean, K. C., Syed, M., Pasupathi, M., Adler, J., Dunlop, W. L., Drustrup, D., Fivush, R., Graci, M., Lilgendahl, J. P., Lodi-Smith, J., McAdams, D. P., & McCoy, T. P. (2019). The empirical structure of narrative identity: The initial big three. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000247>
- Nobre, M., Butto, A., Sucupira, F., Souza, F. K. M., & Scaramuzzi, I. (2018). *Violência e desigualdade no Brasil*. 2ª edição. São Paulo: SOF.
- Pasupathi, M. (2001). The social construction of the personal past and its implications for adult development. *Psychological Bulletin*, 127 (5), 651-672.
- Paulon, S. M. (2005). A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia e Sociedade*, 17 (3), 18-25.
- Rosa, C. & Gonçalves, M. (2010). Um olhar empírico sobre a identidade dialógica: um estudo sobre a conjugalidade. *Psychologica*, 53, 81-108.
- Santos, B. R; Silva, J; Ketzler, S. (1994). Pesquisa-ação: do positivismo à ciência crítica. In M. E. A. Engers, *Paradigmas e Metodologias de pesquisa em Educação: Notas para reflexão*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Sarbin, Th. R. (1990). The narrative quality of action. *Theoretical and Philosophical Psychology*, 10, 49-65.
- Serrano, M. G. P. (1990). *Investigacion-accion: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Silva, M. L. (2007). *Educação, etnicidade e preconceito no Brasil*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Thiollent, M. (2001) *Notas para o debate sobre pesquisa-ação*. In C. R. Brandão. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Toledo, R. F, Jacob, P. F. (2013). Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Educação & Sociedade*, 122 (34), 155-173.
- Tripp, D. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e pesquisa, São Paulo, 31 (3), 443-466.
- Valsiner, J. (2016). *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
