



XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

Desafios da Gestão Universitária no Século XXI

Mar del Plata – Argentina

2, 3 e 4 de dezembro de 2015

ISBN: 978-85-68618-01-1

MULHERES NEGRAS E RACISMO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO

LUCIANE BELLO

UFRGS

luciane.bello@ufrgs.br

Resumo: O artigo aborda o papel de mulheres negras em suas famílias, comunidades, nos locais de trabalho e pretende através da visibilidade do protagonismo em suas histórias de vida contribuir na elaboração de estratégias de combate ao racismo, fortalecimento de identidades e diminuição da opressão imposta à mulher negra pela sociedade. O racismo e a discriminação estão presentes nas salas de aula desde a educação infantil até o ensino superior e precisam de um olhar e uma escuta atenta sobre as relações raciais estabelecidas e seus desafios cotidianos. Foram entrevistadas mulheres negras com o objetivo de refletir e dar visibilidade às suas capacidades, potencialidades e formas como enfrentam o racismo e fortalecem sua identidade étnico-racial e de gênero nos espaços educacionais. A identificação do empoderamento dessas mulheres através da família, de coletivos de raça e gênero ou relações de amizade poderá proporcionar motivação e mobilização para que mais jovens negras exerçam o protagonismo de suas próprias histórias e desenvolvam o processo de resiliência, assim como poderá apontar propostas de novas políticas públicas.

Palavras-chave: mulher negra, educação, racismo, protagonismo, resiliência.

1. Introdução

A cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar de condições desiguais nos quais se desenvolvem, contribuíram, cada um de seu modo, na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005)

Nos novos contextos sociais surgem em nossa sociedade ocidental de hegemonia econômica e cultura burguesa, valores e costumes que afirmam politicamente um mundo de supremacia racial, geográfica e técnica do homem europeu, branco e cristão. Diante deste cenário, se impõe a necessidade de reflexão e combate do racismo e discriminação racial como responsabilidade de todos os cidadãos e cidadãs.

O presente artigo propõe conhecer as trajetórias escolares e profissionais de mulheres negras a fim de dar visibilidade às formas como enfrentam o racismo, o preconceito e fortalecem sua identidade étnico-racial e de gênero, sendo elas protagonistas de suas histórias de vida na família, em suas comunidades e local de trabalho. Apresento os dados parciais de pesquisa de doutorado, em andamento, com o intuito de refletir sobre o papel da educação na constituição da identidade de mulheres negras, assim como objetivo identificar o processo de resiliência em suas trajetórias de vida.

A forma como se dão as relações raciais necessita de uma abordagem constante, de forma multidisciplinar, e não somente histórica, na tentativa de evitar reduzir as contribuições da cultura negra ou afro-brasileira e restringi-las ou reduzi-las aos aspectos folclóricos, considerando-as ainda como exclusivas aos negros. É preciso respeitar a ancestralidade africana na história de formação da população em nosso país e abordar na escola o racismo e discriminação de forma comprometida para ampliar a visão restrita sobre a história da escravidão e se falar sobre o tema além do dia 13 de maio (ROCHA, 2009) ou 20 de novembro.

Para Munanga (1996) o racismo no Brasil é caracterizado por um silêncio criminoso que, além da exclusão sistemática dos negros, em vários setores da vida nacional, prejudica fortemente o processo de formação da identidade coletiva da qual resultariam a conscientização e mobilização política das suas vítimas.

O racismo retira a sensibilidade dos seres humanos para perceber o sofrimento alheio, conduzindo-o inevitavelmente à sua trivialização e banalização, e supondo a existência do mito da “democracia racial” que encontrou, na América Latina, a sua mais bem elaborada formulação (MOORE, 2012). Por isso, é necessário que a escola problematize e transforme o tema étnico-racial em um trabalho coletivo, com a participação das famílias, de todos os professores, direção, coordenação, assim como da comunidade em geral. O estímulo ao reconhecimento das diferenças e a compreensão de que elas não podem levar à desigualdade de direitos, pode ser realizada através da inclusão destas questões nos currículos escolares (ROCHA, 2009), de forma que proporcione a reflexão sobre o tema e valorize a riqueza cultural e social que a população negra traz ao longo de sua história.

Para fins de uma melhor compreensão do protagonismo das mulheres negras, o processo de resiliência será enfocado não como um atributo fixo do indivíduo, pois se as circunstâncias mudam a resiliência também se altera. Ressaltando que os mesmos estressores podem ser experienciados de maneira diferente por diferentes pessoas ao longo das trajetórias (RUTTER, 1987).

Qual o papel, portanto, da educação nesse processo de constituição da identidade e enfrentamento do racismo e discriminação? É necessário compreender o passado para entender adequadamente o presente porque ambos estão interligados. Quando se fala em desigualdade e discriminação, Du Bois (1999) lembra que, após a libertação do trabalhador

negro, esses foram abandonados sem orientação, sem capital, sem terra, sem treinamento, sem organização econômica, sem proteção da lei, da ordem e da decência. Lançados em um novo sistema econômico onde cada um luta por si, indiferente aos direitos ou bem-estar do seu vizinho. No Brasil, tanto no meio rural como no urbano, a liberdade restituída com a Lei Áurea “representou mais um passaporte de exclusão do que um convite à participação igual e efetiva no mundo do trabalho livre que então se inaugurava” (BORGES; MEDEIROS; D’DESKY, 2002).

Percebemos no imaginário social e cultural da população brasileira a política de branqueamento que explicita a política de governo para promover a imigração de povos europeus, e a democracia racial que opera no plano político-ideológico e utiliza a obra de Freyre (1989) como argumento para defender que existe uma harmonia entre negros e brancos, explorados e exploradores.

2. Fundamentação teórica

2.1. Racismo e feminismo negro

[...] o racismo brasileiro é muito eficaz. Seu funcionamento não pode ser aferido, não teria um padrão, não é palpável nem evidente... E sugere que tudo seja transformado em um pedido de desculpas (SANTOS, I., 2013).

Na Antiguidade o racismo foi uma realidade social e cultural pautada exclusivamente no fenótipo, antes de ser um fenômeno político e econômico pautado na biologia. O fenótipo é um elemento objetivo, real, que não se presta à negação ou confusão; é ele, não os genes, que configura os fantasmas que nutrem o imaginário social. É o fenótipo que serve de linha de demarcação entre os grupos raciais, e como ponto de referência em torno do qual se organizam as discriminações “raciais” (MOORE, 2012).

Desde pelo menos a Segunda Guerra Mundial, existe consenso entre cientistas sociais e a grande maioria dos biólogos e geneticistas que “raças” biológicas não existem, mas como bem coloca Guimarães (1999), se as raças não existem num sentido restrito e realista de ciência, elas existem, contudo, de modo pleno no mundo social. Anjos (2007) pondera que se raças de fato não existem, pelo menos no Brasil, insistem nos números, nos depoimentos negros e nas intenções humanistas a respeito de cotas na universidade. A polícia reconhece o negro sem pedir a carteira genética; os colegas imediatamente reconhecem o negro sem um teste de DNA; alunos desconfiam que o excesso de melanina do professor possa carregar junto outros excessos e, sobretudo muitas deficiências.

Diop (1989) afirma que a tendência crescente a trivializar o racismo, seja relegando-o à esfera puramente das relações impessoais, seja reduzindo-o ao plano de meros preconceitos que “todo o mundo tem”, também tenta deslegitimar as crescentes lutas reivindicatórias das populações-alvo do racismo. A banalização do racismo visa criar a impressão de que “tudo anda bem” na sociedade, imprimindo um caráter banal às distorções socioeconômicas entre as populações de diferentes “raças”. Os que acreditam no contrário podem ser julgados “revoltosos”, “inconformados” e, até mesmo, “racistas às avessas”. Contra estes, a “boa sociedade” estaria legitimada a organizar vigorosas ações de repressão (MOORE, 2012). Segundo Gomes (2005), enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas (ação ou omissão) que os efetivam.

Na cultura ocidental, a cor negra está associada ora a um sentimento de fascínio exótico ora a uma sensação de medo ou horror. Existe uma estética e filosofias que definiam o negro e a África como exóticos, estranhos, demoníacos e assustadores e permitiam que se

justificasse e se naturalizasse o lugar do negro como servil e inferior. A maior força do racismo é a de fazer com que todos sejam submissos à forma de pensar racista, que todos desejemos ser um, que todos desejemos ser o branco. A brancura, aqui entendida não somente como cor de pele, mas como símbolo hegemônico de cultura, da beleza, da razão, da felicidade, do ser (SANTOS, G.A, 2004).

Desde o final da década de oitenta, o Estado brasileiro adota certas medidas para o combate ao racismo. Por exemplo, a sua criminalização, em 1989; assinatura da adoção de medidas positivas para a população afrodescendente nas áreas de educação e trabalho na Convenção Internacional de Durban em 2001; em 2003, instituiu a obrigatoriedade do ensino geral da história e cultura afro-brasileira e em 2008 incluiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas escolas, tornando necessária a reformulação dos currículos de graduação para formação de professores e nas escolas de ensino fundamental e médio. Estas iniciativas acabaram criando um momento de impacto nas consciências dos cidadãos, seja no sentido de repulsa ou de adesão entusiasta.

Partindo da experiência do racismo como base legítima para a construção do conhecimento, essa contra hegemonia trouxe também à tona a importância do conhecimento produzido por mulheres comuns em suas experiências diárias como mães, professoras, escritoras, empregadas domésticas, militantes pelos direitos civis, cantoras e compositoras da música popular que, nesse outro feminismo, assumiram a posição de contribuir intelectualmente. Essa experiência coletiva forjada, no contexto histórico de cada localidade tornou o racismo a principal categoria para repensar as teorias, discursos e práticas feministas (COLLINS, 2000).

Em função das mulheres negras não conseguirem incluir sua pauta política nos movimentos negro (homens) e feminista (mulheres brancas), em finais da década de 1970 começou a ser construído um novo caminho de luta e reconhecimento. Buscou-se redelinear os movimentos negro e feminista, lançando novos desafios para se pensar sociológica, histórica, política, e culturalmente os movimentos sociais. O feminismo negro busca a articulação entre raça – gênero – classe.

Nos anos 70, com mais ênfase nos 80 e 90, teorias feministas produzidas por mulheres negras norte-americanas, como Angela Davis, Bell Hooks, Audre Lorde e Patrícia Hill Collins contribuíram para aprofundar a análise e a compreensão da marginalização social, econômica e política dessas mulheres nas Américas, do Norte, Latina e depois Caribe. Na forma das redes transnacionais e interseccionando, nas suas ações políticas e movimentalistas, as categorias raça, gênero, classe social, geração, se tornaram central para o entendimento dessa nova configuração. As organizações de mulheres negras das Américas inauguraram um novo momento para os movimentos negro e feminista em suas lutas por políticas inclusivas e passaram a apresentar e a representar novas vozes, e levaram, conseqüentemente, ao nascimento do feminismo negro. A organização dessas mulheres é uma consequência das conferências mundiais da ONU na década de 90, quando foi criada a Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora (RMAAD) para fortalecer e empoderar as organizações e movimentos de mulheres negras: denunciando exclusão e empoderamento através de formulação de propostas de políticas públicas a serem assumidas por Estados e organismos internacionais. (SAYÃO, 2014)

No Brasil, em 1983, foram criados dois coletivos de mulheres negras, o Conselho Estadual da Condição Feminina em São Paulo e a Fundação Nzinga no Rio de Janeiro. O primeiro liderado por Thereza Santos e o segundo por Lélia Gonzalez (SILVA, 2011). Em 1986 criou-se o Coletivo de Mulheres Negras da Baixada em Santos/ SP e o Geledés – Instituto da Mulher Negra, que estruturou um serviço de assistência legal para vítimas de discriminação racial, conhecido como SOS Racismo, e detectou que a discriminação racial era um fenômeno sistemático e desconhecido da esfera jurídica e do Ministério Público de São

Paulo. Houve então, uma ampliação da consciência do que seria discriminação racial e racismo. As ONGs centraram seu papel na informação, na prestação de assistência jurídica em casos de repercussão na mídia, elaborando relatórios de pesquisa e apontando as contradições do sistema judicial brasileiro, propondo a construção de uma nova legislação que responda de forma satisfatória à demanda da população negra vítima de discriminação racial e do racismo (SANTOS, I., 2013).

As mulheres negras na história da sociedade brasileira desempenharam um papel fundamental, lutando contra todas as adversidades, e construíram alternativas em busca de sua liberdade e independência. A solidariedade e o compromisso com a família representaram um diferencial que se refletiu na resposta aos atos de violência racial no cotidiano. Mesmo apresentando os piores índices sociais, com enormes barreiras para acessar o sistema de justiça, as mulheres negras ultrapassam as dificuldades e denunciam as injustiças sofridas. As mulheres negras lideraram a maioria dos processos de mudança e souberam utilizar a experiência adquirida na participação internacional (SANTOS, I., 2013).

2.2. Convivendo com as desigualdades: até quando?

As desigualdades sociais entre negros e brancos e entre homens e mulheres persistem até hoje como aponta o boletim “Tempo em curso”, que faz parte do Dossiê Mulheres Negras (MARCONDES, M. et.al, 2013). O boletim analisa o já conhecido abismo de rendimento que separa os homens brancos dos negros e explicita que, além da cor da pele, a distância de rendimento expressa também uma dimensão de gênero: mulheres brancas e negras (pretas e pardas) estão separadas por centenas de reais em termos de rendimento (R\$1.638 para as primeiras; R\$ 906 para as segundas – números registrados em setembro de 2011). Os dados mostram que as assimetrias de renda não se limitam à divisão homem e mulher. Dentro da população feminina, a diferença de renda entre trabalhadoras brancas e negras/ pardas é de 80,7% (PAIXÃO, 2012).

Dados de pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2012) mostram como as mulheres negras estão sobrerrepresentadas nos serviços sociais de forma geral, incluindo as funções domésticas 57,6%, de saúde e de educação, que reforçam a função do cuidado e os papéis de mulheres e de negras. A desigualdade entre brancos, pretos e pardos se exprime também na observação do empoderamento relacionado ao número de pessoas em posições privilegiadas na ocupação. Na categoria de empregadores, estão 6,1% dos brancos, 1,7% dos pretos e 2,8% dos pardos em 2009. Pretos e pardos são, em maior proporção, empregados sem carteira. O desemprego também é uma variável cronicamente desfavorável aos negros. A taxa de desemprego, avaliada nas seis maiores regiões metropolitanas do país, indica um cenário pior para as mulheres pretas e pardas, cujo desemprego foi de 9,3% em setembro de 2011, e entre as brancas de 6,2% (PAIXÃO, 2012).

É necessário que se leve em conta os dados acima porque a constituição da identidade se dá através de um processo relacional, é construída; ela é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada e se dá pela relação com o “outro”. Em nossa sociedade a identidade torna-se cada vez mais difusa e descentrada, o outro é a cor diferente, a outra raça, a outra sexualidade, a outra nacionalidade (SILVA, 2000). Mas é importante levar em conta o que Hall (2003) coloca sobre a identidade: “... ela é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada”.

A democratização da educação, por sua vez, é fruto de múltiplas lutas dos movimentos sociais e da classe trabalhadora por uma justa inserção na sociedade e, mais especificamente, na escola. As mulheres negras sempre estiveram inseridas nos movimentos e lutas sociais e constituem uma parcela significativa da classe trabalhadora. Sabemos que a expansão da escola pública é um movimento que afeta toda a classe trabalhadora. Contudo, é necessário

refletir como esse movimento afetou e ainda afeta o universo das mulheres e, sobretudo, das mulheres negras. A luta pela escola e por melhores condições de vida, nessa perspectiva, sempre foi e será a luta das mulheres e da comunidade negra (GOMES, 1995).

3. Procedimentos metodológicos

A vida não é a que a gente viveu e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la. *Gabriel García Márquez*

Trata-se de pesquisa qualitativa que utiliza o método de análise baseado em histórias de vida, levando em consideração que as entrevistas trabalham com memória e, portanto, com seletividade, fazendo com que o entrevistado aprofunde determinados assuntos e afaste outros da discussão (FARIAS, 1994). No entanto, como nos diz Bosi (1994), o que interessa quando trabalhamos com história de vida é a narrativa da vida de cada um, da maneira como ele a reconstrói e do modo como ele pretende que seja sua vida assim narrada.

Ao utilizar o método história de vida há uma preocupação com o vínculo entre pesquisador e pesquisado; há uma produção de sentido tanto para o pesquisador quanto para o sujeito: “saber em participação”; respeito pela história contada da maneira própria do sujeito; e também uma ponte entre o individual e o social. Sujeito e pesquisador se encontram em um mesmo nível e vão construindo juntos o processo, como coloca Chauí (1973): “Lembrar não é reviver é re-fazer”.

Com a utilização deste método busca-se conhecer um pouco das histórias de vida de algumas mulheres negras do sul do país, quando falam sobre seu contexto e conjuntura social que estão inseridas:

Pesquisas podem se constituir em forma de luta, quando oferecem caminhos para reconstrução de identidades, reconhecimento da valiosa história e cultura dos negros para a humanidade e reparação por humilhações e desigualdades que, ainda hoje, descendentes de africanos escravizados sofrem [...] (SILVA, 2005).

Soares (1994) coloca que articulações entre os conceitos vida e sentidos aparecem ao longo do tempo, pois ele faz as conexões de sentido que as converte em experiência. Ao conhecer essas histórias pretende-se contribuir na elaboração de estratégias de combate ao racismo, fortalecimento de identidades étnico-raciais e diminuição da opressão imposta a mulheres negras.

Foram convidadas para participar da pesquisa mulheres negras engajadas em questões raciais, comprometidas com a luta da educação antirracista em nossa sociedade, podendo se encontrar na academia ou fora dela. As entrevistadas nesta fase da pesquisa se encontram em atividades de extensão na Universidade e terão seus nomes preservados através da identificação com nomes de origem africana¹.

Na pesquisa exercitamos a atenção para aquilo que é dito, expresso por gestos e palavras, ações e emoções. Através da escuta sensível que exige uma postura de abertura holística percebem-se as entrevistadas na sua singularidade e complexidade, seu lado forte e momentos de fragilidade, dores e alegrias, coragem e medo (CERQUEIRA E SOUSA, 2011). Escutar é diferente de ouvir, quando escutamos podemos captar as sensações do outro, integrando ouvir-ver-sentir (CECCIN, 2000). A escuta sensível ocorre levando-se em conta a relação com o contexto social e sua influência nas trajetórias de vida. Às vezes é necessário que se escute o silêncio, em outras que se respeite a opinião diversa da sua.

4. Análise dos resultados parciais da pesquisa

4.1. A constituição da identidade negra e o racismo na educação

É a escola pública que pode se tornar, fora dos lares, o melhor instrumento para a formação de cidadãos decentes, dotados de respeito próprio. [...] O quê, em nome da razão, espera esta nação de um povo mal instruído e duramente pressionado por uma ferrenha competição econômica, sem direitos políticos e com recursos escolares ridículos? (DU BOIS, 1999).

Em geral, os negros são excluídos nos vários ambientes, não é diferente na sala de aula. Apesar das mudanças que vêm ocorrendo em nossa sociedade e em sala de aula a escola e seus professores ainda têm dificuldade para lidar com situações de racismo, preconceito e discriminação. Estudar nossas origens, debater sobre o racismo e a discriminação racial na escola, por vezes, pode desencadear o processo de “tornar-se negro” por que:

Ser negro é [...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (SOUZA, 1983).

Amina é formada em Ciências Sociais, professora estadual aposentada e trabalhou na Secretaria de Educação com formação de professores e produção de materiais didáticos. Ela é solteira e não tem filhos. Sempre foi boa aluna e comenta que não sentia discriminação por este motivo, porém aos dez anos quando fez o exame de admissão para a segunda etapa do ensino fundamental, não passou em português. Ela era a única negra na sala de aula. A professora conversou com sua mãe e disse que ela não tinha prioridade para passar de ano.

[...] “Amina só fez bobagem, ela só tem dez anos e meio e pode repetir o quinto ano, até porque tem meninas mais velhas que precisam entrar no ginásio.” Aquilo me incomodou, muito, muito, muito. Eu disse para minha mãe: “Não volto, com essa professora não estudo mais.” Amina

Niara é formada em Letras, foi professora de português no ensino fundamental da rede municipal e estadual em Sapucaia do Sul (região metropolitana de Porto Alegre), atuante no movimento negro, foi uma das fundadoras do Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos (IACOREQ), é solteira, tem uma filha adolescente e é servidora pública federal. Estudou em escola pública em bairro da periferia onde tinha colegas negros, diferentemente de Amina que estou na região central de Porto Alegre e normalmente era a única negra da turma.

A autoidentificação aparece como algo que acompanha as trajetórias das entrevistadas desde a infância na família e é reforçada na escola, como colocam:

Sempre com aquela consciência assim: “Nós somos negros.” Eu não tive ao longo da minha vida, esses problemas que muitas vezes aparecem: “Afim, quem eu sou?” Eu sempre soube que nós éramos negros. Era uma questão que chamar de negro não ofendia porque a gente tinha consciência de ser negro. Na minha casa sempre soube que todos que estavam ali, independentemente da cor da pele, todos éramos e somos negros. Amina

Do ponto de vista racial, nós sempre fomos negros, sempre nos enxergamos como tal. Todas as questões e tensionamentos raciais que se via na infância, na escola e tal, a recomendação dos meus pais para lidar com isso era que a gente não devia ter vergonha de nada. “Ser negro não é ser menor”. O problema era do cara que estava discriminando, usando de preconceito conosco. [...] Não é que não vivenciamos

situação de discriminação, enfrentamos sempre com essa consciência: Se existe racista não é problema nosso, e sim de quem é promotor de um ato racista. A gente tem que reagir reafirmando nossa identidade não como uma identidade menor. Niara

Ao ingressar na faculdade Niara encontrou dificuldades para acompanhar os colegas, tanto nos trabalhos de crítica literária quanto nas aulas de língua estrangeira que exigiam uma bagagem que ela não trazia da escola pública de periferia. Foram muitos desafios, alguns difíceis de identificar, como por exemplo, descobrir que existia na biblioteca um livro de crítica literária e perceber que seus colegas utilizavam esse recurso que ela sequer sabia da existência.

Niara comenta que tinha maior identificação com os colegas negros ou brancos pobres na faculdade. Magnani (2002) identifica a busca das pessoas por identificação de gostos, valores, hábitos de consumo e modos de vida semelhante. Embora a Universidade não fosse esse espaço de iguais existia esta busca, onde pudessem exercitar os códigos comuns, apreciar os símbolos escolhidos para marcar as diferenças porque a noção de pedaço evoca laços de pertencimento e estabelecimento de fronteiras.

Isso era um panorama muito comum na época. No meu convívio eu circulava bem com brancos, mas o meu grupo era dos negros. Eu sempre procurei os negros para me associar, tinha muitas coisas em comum para eu ficar longe deles. Tinha amigos brancos também, esses amigos brancos eram vinculados por outra questão, era o branco pobre. [...] Tinha uma aproximação se não fosse pela questão racial era pela questão econômica, era muito visível na minha vida acadêmica. Niara

Ela comenta duas situações que viveu quando sua filha estava na creche e no ensino fundamental. A primeira foi ao chegar à turma do Jardim B e houve uma disputa de espaço de liderança com o grupo que vinha junto desde o berçário. Ela foi monitorando a relação das crianças porque uma colega de turma jogava os brinquedos no chão e pedia que sua filha juntasse:

Tinha uma menina que começou a dar ordens: “Junta os brinquedos negra isso, negra aquilo.” Eu mandava os brinquedos que já tinham escolhas, as bonecas dela era pretas. “Diz para ela que tu tem nome”. Fui monitorando e tentando conciliar. Niara

Acompanhou e orientou a filha, mas não percebia movimento das professoras e orientadoras na creche para resolver a questão. Foi até lá e pediu que a mãe da criança fosse chamada porque as provocações estavam no campo das relações raciais e não podiam ser ignoradas. Em uma reunião a mãe comenta que a filha estava se demonstrando muito preconceituosa e ela não sabia de onde estava saindo aquilo, dos pais não era. Niara aponta que pode ser de um avô, mas de algum lugar sai.

Dessa situação de preconceito e discriminação foram criados projetos na creche para tentar diminuir os problemas de relacionamento na turma. Um dos projetos: “Todo mundo é diferente, mas as relações devem ser iguais” trouxe os familiares das crianças, com diferentes origens, para apresentar suas tradições e culturas. Outro projeto foi “Todo mundo é amigo” porque estava acontecendo muita briga entre as crianças. Mas teve outra situação na creche que Niara só ficou sabendo depois: as crianças tentaram colocar fogo na boneca preta de sua filha.

A outra situação aconteceu quando a filha de Niara estava na primeira série do ensino fundamental. Houve um problema com a disposição do lugar em sala de aula. A professora colocou a menina na última fila da sala justificando que era por causa da sua altura e Niara comenta:

É obvio que o negro vai pro fundo da sala! O aluno que está mais na frente está mais no olho do professor, tem mais atenção. Então porque no espelho de classe ela tem que botar o preto na última fila, para ser o negro que tem menor atenção, que se abrir a boca é para atrapalhar o outro que está mais atento. A professora entendeu e trocou o espelho. Acabou com a questão do tamanho da minha filha que nem era gigante pra estar lá. [...] Quando tu põe os detrás tu já tem uma avaliação em termos de expectativa, de rendimento ou de comportamento. Niara

O racismo pode ser explicitado no olhar, na fala, no menosprezo das pessoas marcado pelo descaso e indiferença, o que acaba inviabilizando ações, imobilizando aquele que é seu alvo. A instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. A trajetória escolar aparece como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico-racial e o seu padrão estético (GOMES, 2002).

4.2. Resiliência e mulher negra: “Ser resiliente é meter o pé na porta?”

Resiliência não é uma vacina contra o sofrimento, nem um estado imutável, mas um caminho a percorrer. Não consiste em apagar a página, mas sim virá-la. (BOUVIER, 1999)

Resiliência vem da física e refere-se à propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora da deformação elástica (FERREIRA, 1999), atualmente está sendo utilizado pela psicologia positiva e também na educação. A origem etimológica do termo re+salio “ser elástico”, dá a ideia de uma ação que se desenvolve a partir de algo ou de alguém que possui uma elasticidade, uma flexibilidade que lhe é própria e é suscetível de ativar-se, incrementar-se, robustecer-se (TAVARES, 2001).

McCubbin e McCubbin (1988), pioneiros nos estudos sobre resiliência, investigaram características, dimensões e propriedades de famílias que ajudariam a lidar com situações de crise, tragédias ou simplesmente transições no ciclo de vida e os efeitos na dinâmica familiar. Os obstáculos aparecerão nas trajetórias individuais ou familiares, não temos como evitá-los. Mas existe a possibilidade de em diferentes momentos e espaços, termos a sensibilidade para contornar, enfrentar ou tentar nos adaptar a essas adversidades. É um processo que nos acompanha ao longo da vida, nos ensinando e mostrando novas alternativas. Poderíamos fazer uma correlação com a “ginga” do negro na capoeira, podendo ser agressivo e tático, dependendo da situação.

A presença da família, principalmente das mães, na construção de valores e princípios das entrevistadas é destacada:

Olha, a minha mãe foi sempre uma pessoa muito presente, uma mulher muito não só guerreira, mas com uma visão para uma mulher que nasceu em 1908, muita clara das coisas. Minha mãe sempre tinha uma ideia assim: “Mulher tinha que ter profissão, uma moça não tem que pensar em casar. Tem que ter profissão mesmo que não tenha que trabalhar. Isso dá autonomia, mulher precisa ter autonomia.” Minha mãe foi costureira. [...] se não precisar ajudar em casa melhor. Sempre me chamou atenção. Tem que pensar pela cabeça. Não pode ficar pendente, não pode ser servil. Não depender que outro pense por ela. Outra coisa que me marcou bastante: da responsabilidade. Se você assumiu um negócio não pode brincar com o outro. Assumiu, não pensou bem, pensa bem antes de dar a resposta. Responsabilidade e autonomia foram colocadas com frequência em minha educação. Amina

Na criação, no núcleo mais restrito uma memória da presença feminina de uma forma muito marcante, da minha mãe e do meu pai referirem minha vó como liderança de família, chefe de família, que meu avô seguia. Com minha mãe eu via a mesma coisa, eles tinham acertos entre eles, quem conduzia, quem decidia, quem aprovava os planejamentos familiares era a minha mãe. O meu pai acatava. Se ele tinha muitas discordâncias, normalmente se dava por vencido e a minha mãe fazia as coisas que achava mais importante. Niara

O processo de resiliência pode ocorrer em famílias que resistem aos problemas decorrentes de mudanças e “adaptam-se” às situações de crise (YUNES, 2003). Amina acha muito importante que se trabalhe a resiliência com crianças porque a nossa sociedade ainda tem dificuldades para lidar com relações raciais. Acredita que a melhor alternativa nem sempre é o enfrentamento e indaga: “Ser resiliente é meter o pé na porta? Pra mim não é. Que tipo de enfrentamento a gente precisa?”.

Com frequência percebe-se a necessidade de o negro ter que provar que é capaz, seja em sala de aula ou no mercado de trabalho, porque ele é naturalmente preterido das oportunidades. Ser negro nesse país é ter que carregar um “rótulo negativo”, porque no Brasil a cor da pele e os traços fisionômicos, ou seja, o fenótipo ainda gera preconceito e discriminação. Atualmente esta questão vem sendo debatida de forma mais intensa por conta da implantação de cotas para ingresso de negros e indígenas nas universidades, como comenta Niara:

Hoje a gente tá num momento mais feliz, a questão das cotas é uma satisfação, mudou a cor dos alunos, se não chegou no percentual que a gente queria para mim tanto faz, porque mudou cor, faixa etária, jeito de andar, tá diferente essa Universidade. [...] A questão das cotas foi lindo, maravilhoso esse processo que a gente viveu aqui. O movimento estudantil que mobilizou toda questão sobre cotas aqui não tem a dimensão do quanto eles foram educadores, articuladores. Do quanto a universidade aprendeu com eles, o movimento social aprendeu com eles, ensinou pra eles também. Foi o processo mais bonito que a gente já viu, pra mim não tem. Vejo algumas carinhas de alguns estudantes pretos, brancos, menos pretos que são crianças que estão nesse nascedouro, nessa escola. Niara

A resistência à aceitação das cotas para ingresso em universidades é evidente. Lembramos que essa resistência não ocorreu quando foram implantados no Brasil outros tipos de cotas, como por exemplo, cotas para filhos de agricultores em curso de Agronomia e Veterinária, conhecida como Lei do Boi de 1968 (Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968), cotas para deficientes físicos no mercado de trabalho de 24 de julho de 1991 quando entrou em vigor, em nível nacional, através da Lei nº 8.213, pois já estava previsto na Constituição Federal em seu Artigo 37, Parágrafo VIII, ou cotas para mulheres na política, Leis nº 9.100/95 e nº 9.504/97.

O jurista negro Joaquim Barbosa Gomes, ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, define assim ações afirmativas:

[...] consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. (GOMES, J.B. 2001, p. 6)

Essa tentativa de democratizar o acesso ao ensino superior para as camadas populares, através das cotas, é questionada em nosso país. Ela ameaça a situação confortável de parte da

sociedade, que até pouco tempo tinha seu espaço e privilégios garantidos na educação e, conseqüentemente, em boas posições no mercado de trabalho.

Ao assistirmos a discussão sobre a implantação de ações afirmativas nas Universidades, mais precisamente sobre o sistema de reserva de vagas, podemos perceber que a tal “democracia racial” não existe em nosso país. Vivemos cotidianamente situações de racismo, preconceito e discriminação, que alguns tentam ignorar, mas àqueles que sofrem estão cansados e precisam de espaço para impor e exigir que essa democratização de acesso à informação, educação e demais direitos ocorra realmente, não somente em livros, documentos ou leis.

Mulheres negras foram introduzidas inicialmente no ensino elementar, mais próximo do afagar, amamentar, acariciar, ações tipificadas como formas laborais herdadas das negras escravizadas no seu ato de alimentar, banhar, limpar e cuidar dos filhos dos senhores. Amina comenta que o papel de professora que desempenhava na instituição Amparo Santa Cruz ultrapassava a tarefa de ensinar, era necessário além de dar aula ser cuidadora, mãe, dar banho, cortar as unhas, tratar as feridas, dar colo, repartir a merenda.

Estes discursos foram e são igualmente representações; representações que não apenas espelharam essas mulheres, mas que efetivamente as produziram. Como por exemplo, a boa professora estaria muito pouco preocupada com seu salário, já que toda a sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Esses constituiriam sua família; a escola seria o seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor. De certa forma essa mulher deixa de viver sua própria vida e vive através de seus alunos e alunas; ela se esquece de si. (LOURO, 2012)

Quando foi professora e diretora na instituição Amparo Santa Cruz, Amina viveu um momento difícil que teve desdobramentos em sua trajetória acadêmica. No final de uma manhã quando os alunos estavam colhendo flores no jardim para oferecer às professoras, chegou a presidente da entidade que criou uma situação constrangedora:

Uma pessoa muito influente abriu a boca e arrasou de cabo a rabo numa linguagem que não me agradou. Mas não se dirigiu a mim. Ela podia ter feito uma reclamação para mim, ela emparelhou todo grupo de professores e eu não gostei. Eu pedi uma audiência com ela e esperei quinze dias. Vim na delegacia (de educação) que funcionava na Av. Independência. Comuniquei o que havia acontecido e argumentei que a escola tinha uma direção, se ela tinha uma reclamação tinha que falar para direção. Amina

Amina estava com 22 ou 23 anos quando aconteceu e considerou falta de respeito, independente da idade. Tentou agendar um horário para falar com a presidente, mas não recebeu nenhuma resposta. Mesmo tendo sido advertida pela delegada de ensino de que ela estava mexendo num abelheiro, fez a denúncia por escrito e entregou. Naquele mesmo ano quando estava em férias foi chamada para retirar alguns documentos da escola, porque a Delegacia de Ensino havia incendiado. Um professor universitário que fazia parte da comissão diretora do Amparo Santa Cruz morava perto da sua casa e ofereceu carona. Ela estava com uma amiga e aceitou, foi quando ele pediu que ela retirasse a denúncia na Delegacia de Ensino, alegando que pegava muito mal porque a dona fulana, presidente, era uma pessoa da alta sociedade. Ela não se intimidou e respondeu prontamente:

Veja bem doutor, eu pedi um encontro, esperei por quinze dias, nem resposta pra dizer: “Não vou te atender.” Não houve resposta. Nem que nós fossemos empregados dela, ela poderia se dirigir assim. Nós não somos empregados dela, somos funcionários do Estado. Não podia falar aquilo na frente das crianças. Agora não é mais comigo é com a Delegacia (de ensino). E o professor disse: “As pessoas vão passar pelo vexame de serem chamadas. E tu não estás livre de ter uma

tuberculose, lepra, despejou um monte de coisa”. Eu pensei: “O que tá no papel, tá no papel. Eu não fiz uma queixa, eu fiz uma denúncia.” Amina

Amina conta que reencontrou o professor quando ingressou no curso de Ciências Sociais em uma universidade privada e ele tentou prejudicá-la. Os colegas avisaram-na sobre as intenções do professor para corrigir “a professora negra ousada”. Foi o momento de tentar se superar, não faltando nenhuma aula, sentando na frente, fazendo todos os trabalhos e se preparando para as provas escritas e orais. Conseguiu passar na disciplina, mas não teve um ponto sorteado na prova oral como os colegas. Teve que falar sobre tudo que foi ensinado naquele semestre.

Uma situação descrita pelo ex-Reitor da UFMG, professor Tomaz A. dos Santos (2008), mostra o preconceito e discriminação naturalizado sobre o lugar do negro. Ele percebeu que as pessoas estranhavam seu lugar como reitor, pesquisador negro e ao viajar para participar de evento científico no exterior foi abordado por um casal que queria saber se ele era jogador de futebol ou sambista.

Ser jogador de futebol ou cantor de samba é o que se espera de um negro bem sucedido? É com isso que muitos deles sonham, mas não pode se restringir a esses papéis. As discriminações aparecem às vezes de forma camuflada, em outras de forma mais agressiva, como durante a discussão de implantação de cotas na UFRGS quando foi pichado no corredor de ônibus a frase: “Lugar de negro é na cozinha”.

Em sua trajetória Amina encontrou alunos adultos e pobres, muitos negros: operários, empregadas domésticas, motorneiros que queriam estudar para conseguir promoção ou mudar de emprego. Ela comenta que sempre gostou de trabalhar em salas abertas, compartilhar os espaços com as colegas e teve dificuldade quando chegou à Secretaria de Educação porque existiam duas salas em que as pessoas não se misturavam, nem mesmo nas comemorações.

Acabamos com a sala de direção, não era mais sala da fulana, beltrana. A gente trabalhava junto, na mesma sala. Lembro tão bem, festa de Natal era tudo separado. Por quê? “Sempre foi assim, a gente faz duas festas.” Decidimos: “Nós não vamos fazer duas festas.” É um departamento, porque as pessoas não se misturam? Um grupo que só serve e o outro que manda? Casualmente ou não, o setor com maior concentração de negros era o grupo que servia, carregava cadeira, fazia pacote. Nunca soube trabalhar em reduto fechado, é uma experiência que eu não tenho, sempre trabalhei com grupos, com coisas mais abertas. Amina

A forma como os professores lidam com a questão racial em sala de aula é comentada por Niara sobre uma situação que viveu quando era professora do ensino fundamental:

Quando a questão era racial, parecia que a pessoa ficava paralisada, não posso acusar de racismo, era por não saber como lidar com isso: viver conflitos em sala de aula. Eu vivi isso! Eu assisti conflito de aluno que foi ironizado pelos colegas: “Eu não sou negro, eu sou brasileiro. Questão de negro é com a professora Niara.” É comigo. Alguém tem que tomar para si isso, independente do espaço que a gente esteja para que o aluno deixe de dizer que não tem nada a ver com isso quando ele está sendo agredido. Niara

O material didático foi feito durante muito tempo por pessoas brancas que ocupavam espaços privilegiados decorrentes de sua formação também privilegiada. Niara salienta que uma das queixas de professores é a falta de material, recursos e formação para trabalhar com referências negras em sala de aula. Ela chama a atenção porque o conhecimento produzido hoje nas universidades (dissertações, teses, laudos) merece cuidado na forma e linguagem técnica com que é apresentado, porque muitas vezes não é compreendido pelas pessoas interessadas e que participaram do processo de sua elaboração:

A universidade é um espaço de produção de conhecimentos. A gente precisa fazer com que isso encontre as pessoas. As teses e dissertações que são produzidas são importantes, elas precisam ser lidas, traduzidas por vezes para que sejam um suporte para o trabalho. Por exemplo, os laudos antropológicos das comunidades quilombolas são escritos pelas comunidades, tem um grupo de pesquisa que escuta, elabora, formata um texto, mas quem conta aquelas histórias são eles, são autores como aqueles nomes que vão nos créditos da publicação impressa. Quando esse material chega na comunidade ela fica muito orgulhosa, mas não consegue ler [...] porque a maioria dos quilombolas tem baixa instrução formal. A gente devia se preocupar e fazer essa adequação. Niara

Amina trabalhou muitos anos com a produção de livros didáticos/ técnicos, em uma Comissão junto ao Ministério da Educação, como Coordenadora Estadual. Selecionava livros, fazia treinamento de professores, analisava o material do ponto de vista pedagógico. Fez várias viagens e ganhou uma bolsa de estudos para os Estados Unidos. Foram 60 anos dedicados à educação e muita satisfação com o trabalho realizado. Ao refazer sua trajetória durante a entrevistada constata envaidecida: “Sempre em função de educação, não consigo nem me imaginar em outra coisa fora dessa área. Não tenho experiência em outra área. Tivesse que começar, começava aí de novo”.

Ela ressalta que de um modo geral era a única negra em representações do Estado. Havia estranhamento e surpresa ao saber que existe negro no Rio Grande do Sul: “As pessoas achavam que eu era da Bahia: Você é gaúcha? Então não é nascida, mas... como pode?” Acostumou-se em não encontrar negros no trabalho e em outros espaços, como por exemplo, na associação de classe de técnicos em educação do Estado da qual participava: “Entre a única negra, saí a única negra. Não tem mesmo ou estão sumidos, qual é o problema? Não assumem o papel de aparecer”.

Conseguir se enxergar, enxergar negros nos espaços em que transitam é uma busca constante referida pelas entrevistadas, como coloca Niara: “Cadê o negro daqui? Porque eu quero saber onde é que está. Para essa busca sempre estive atenta”. Segundo dados do IBGE² a Região Sul tem 20,6% de pretos e pardos, o menor percentual do país. Mas existem ações de racismo e discriminação nesta região como nas demais do país como aponta Amina, tanto nos locais de trabalho, escola ou em espaços culturais, como deu exemplo de um show de música:

[...] porque será que a plateia é quase totalmente branca, por que os negros não vão? Acho que não é só questão de dinheiro, não. Não é barato, mas será que nenhum negro tem condição de pagar. Por que será? Uma coisa que me incomoda demais, tu chega num lugar e não vê negro. Por que não? Amina

Essa realmente é uma questão que precisa ser pensada e debatida. Não podemos ignorar ou pensar que é normal não encontrarmos negros em vários espaços que circulamos, nas escolas, nas universidades, em apresentações culturais, nos shoppings. É comum encontrarmos negros fazendo a limpeza ou segurança desses espaços, mas em outras funções é raro. Niara é gestora e comenta que dentro do espaço acadêmico pessoas negras têm certo reconhecimento, em outros lugares ela acredita que deva ser diferente, sendo mais difícil o acolhimento e a inserção do negro, principalmente em cargos de gestão.

Em cada espaço e momento ao longo das trajetórias são exigidas capacidades diferenciadas que podem ser desenvolvidas ou questionadas. Niara comenta que quando chega um convite para representação institucional na Universidade, para algum evento que trata de questões de diversidade, logo o servidor negro é lembrado para representá-la.

A cara preta de plantão: [...] tem um convite institucional para o Fórum da Diversidade. Bom, falou diversidade tem que achar um preto pra mandar. Não

necessariamente. Se este lugar é o meu, tem a ver com o que eu faço, tá dentro das minhas atribuições, muito bem. Se não for, não precisa ser essa cara preta de plantão. Às vezes tem papel muito perverso, é uma cara preta acionada quando tem algum conflito. Niara

São necessários cuidados frequentes para que não sejam usados ou mal interpretados. Mesmo quando são lembrados enquanto representantes institucionais correm o risco de entrarem em uma situação constrangedora, que os coloque em conflito com representações de movimentos sociais, por exemplo. Ao longo das trajetórias, às vezes, é necessário o enfrentamento, em outras a adaptação ou ainda o contorno de obstáculos. Podemos identificar um processo de resiliência ao longo das trajetórias das entrevistadas lembrando que ser resiliente não é ser invulnerável. Conhecemos um pouco das histórias de vida de pessoas capazes e fortes que não desanimam ao encontrarem obstáculos, sentem-se sozinhas, às vezes, mas tem esperança de que este quadro de desigualdades pode mudar. Trabalham muito para isso.

5. Considerações

Muitas vezes as aulas de história enfatizam a presença do negro enquanto escravo, trabalhador braçal, sendo ignoradas suas qualidades e contribuições para nossa sociedade. Muitos negros e negras foram trazidos para o Brasil de forma violenta e certamente muitos deles tinham conhecimento de ofícios em diversas áreas, bem como aprenderam muitos saberes e técnicas em terras brasileiras.

Ao longo das discussões sobre a implantação da política de ações afirmativas na educação e no mercado de trabalho, em decorrência de nosso país ser signatário de documentos em que se compromete a lidar com estas questões, as universidades criaram grupos de trabalho, fóruns, comissões para discutir o combate ao racismo e discriminação racial e o acesso à educação e ao mercado de trabalho.

Alguns segmentos da sociedade se manifestaram favoravelmente, outros foram totalmente contrários defendendo a ideia de que as iniciativas propostas poderiam ser vistas como uma forma de racismo ao contrário. A política de ação afirmativa através das cotas pretende ser provisória e está sendo muito importante no sentido de levantar discussões sobre o racismo na universidade e na sociedade brasileira, e assim, possibilitar que ultrapassemos o mito da democracia racial.

As trajetórias das mulheres negras em nossa sociedade exigem atitudes de avanço e recuo diante de situações na escola, na comunidade, no trabalho. São necessárias posturas de enfrentamento, resistência ou deslocamento dependendo do momento, da fase da vida, do espaço em que se encontram. Identificamos esses movimentos como sendo um processo de resiliência que pode ser individual ou coletivo.

As potencialidades que auxiliam mulheres negras nos desafios cotidianos podem ser percebidas e ensinadas a partir de uma escuta sensível que pretende não interpretar e buscar compreender, por “empatia”, o sentido existente nas situações compartilhadas. Escuta sensível aceita surpreender-se pelo desconhecido que, incessantemente, anima a vida (BARBIER, 2002).

Diop (1976) expôs que tanto na Antiguidade quanto nos tempos modernos o sentimento de ansiedade e medo diante do desconhecido e incontrolável é certamente um fator essencial do racismo. Ele acredita que o racismo é uma reação ao medo, especialmente quando inconfesso. O racista é alguém que se sente ameaçado por alguma coisa ou alguém que ele não pode ou consegue controlar. É chegada a hora de encararmos esse medo e ultrapassarmos as barreiras que ele vem nos impondo. Por isso, tanto a escola básica quanto a

universidade precisam refletir sobre seus papéis, como fazem o acolhimento aos novos estudantes, como estruturam seus currículos, quais as formas de permanência disponibilizadas, quais os espaços para debates.

É preciso repensar a forma de acompanhamento do desempenho escolar/ acadêmico, quais as oportunidades oferecidas para os estudantes ultrapassarem os obstáculos, por exemplo, se existem aulas de reforço, bibliotecas e laboratórios bem equipados e também se existe o estímulo para que os estudantes participem de projetos de extensão, pesquisa em comunidades, intercâmbios. Dessa forma enriquecerão ainda mais suas trajetórias e poderão ocupar espaços diferenciados e de gestão no mercado de trabalho.

As discriminações acontecem o tempo todo, de variadas formas. Proteger principalmente as crianças deve ser uma ação constante, aproveitando os momentos desafiadores para empoderá-las, seja na família ou na escola. Não é possível continuarmos ignorando as diferenças no tratamento entre homens e mulheres, assim como as capacidades de pessoas negras. Não se trata de vitimizar o povo negro pelo que ocorreu no passado, mas reconhecer as desvantagens que vivem e dar oportunidade para mostrarem suas capacidades e habilidades, na medida em que vão construindo sua identidade étnico-racial e de gênero.

6. Referências

- ANJOS, José Carlos dos. **Se raças não existem, é inegável que insistem!** <https://ufrgsprocotas.noblogs.org/post/2007/06/22/se-ra-as-n-o-existem-ineg-vel-que-insistem/>. Acesso em 30 de julho de 2015.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v.3.
- BORGES, E.; MEDEIROS, C.A.; D'DESKY, J. **Racismo, Preconceito e Intolerância**. Atual Editora, São Paulo, 2002.
- BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOUVIER, P., 1999. **Abus sexuels et résilience**. In: Souffrir et se Construire (M.-P. Poilpot, org.), pp. 125-161, Ramonville: Editions Érès.
- CECCIM, Ricardo Burg. **Saúde e Doença: reflexão para a educação da saúde**. P. 37-50. In: Cadernos da Educação Básica nº: 4. MEYER, Dagmar E. E. (Org.) Saúde e sexualidade na escola. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira e SOUSA, Elane Mayara Sousa. **Escuta sensível: o que é**. In: CERQUEIRA et all. (Con)Texto em escuta sensível. Brasília : Thesaurus, 2011.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Os trabalhos da memória**. In: BOSI, Ecléia. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. New York: Routledge, 2000.
- DIOP, Cheikh Anta. **Entrevista com Carlos Moore e Shawna Madlangbayan**. In: Black Books Bulletin, Winter Issue, Vol. 4, nº. 4, 1976, e Afriscope, February 1977, Vol. 7, No. 2.
- _____. **Entrevista com Charles Finch**. In: Présence Africaine: Homage à Cheikh Anta Diop, nº 149-150, 1er et 2è trim, Paris, 1989, p. 361-373.
- DU BOIS, W.E.B. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.
- FARIAS, Ignez Cordeiro. **Um troupiér na política: entrevista com o general Antonio Carlos Muricy**. In: FERREIRA, M.M. (coord.). Entre-vistas: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1994.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio: o Dicionário do Século XXI**. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1989.
- GOMES, J.B. **Ação afirmativa & princípio constitucional na igualdade: O Direito como instrumento de transformação social**. A experiência dos EUA. RJ: Renovar, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995. _____ . **Trajetórias escolares/corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural?** Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPed. Caxambu, MG, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: um breve discussão**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GUIMARÃES, A S. A. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 1000. 238 p.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.
- IBGE – PNAD, 2008. Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em 05/08/2014.
- _____. **Síntese de Indicadores Sociais: análise das condições de vida da população brasileira**, 2010. Disponível site <www.ibge.gov.br>. Acessado em 05/08/2014.
- IPEA. **Igualdade racial**. Políticas sociais: acompanhamento e análise. Brasília, n. 20, 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, Mary (org). História das mulheres no Brasil. 10 ed, São Paulo: Contexto, 2012.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 17, no. 49. São Paulo, jun/ 2002.
- MARCONDES, Mariana Mazzini, et. al. (orgs). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013.
- McCUBBIN, H. I.; McCUBBIN, M. A. **Typologies of resilient families: emerging roles of social class and ethnicity**. *Family Relations*, 37, 247-254, 1988.
- MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Nandyala. 2012. 2ª. Edição.
- MUNANGA, K. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. Edusp, SP, 1996.
- _____. **Apresentação**. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- PAIXÃO, Marcelo. **O sexo e a cor da desigualdade**. 2012. <http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questao-racial/afrobrasileiros-e-suas-lutas/12614-marcelo-paixao-o-sexo-e-a-cor-da-desigualdade>. Acesso em 29/03/2014.
- ROCHA, Rosa Margarida de C. **Pedagogia da diferença**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.
- RUTTER, M. **Psychosocial resilience and protective mechanisms**. American Journal of Orthopsychiatry, New York, v. 57, n. 3, p. 316-331, July. 1987.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos. **Mulher negra, homem branco**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.
- SANTOS, T.A. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; ARANHA, Antônia Vitória (Orgs.). **Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- SAYÃO, Marilise L. M. dos Reis. **Feminismo Negro e luta por inclusão nas Américas**. In: Ilse Scherer-Warren; Joana Célia dos Passos. (Org.). **Relações étnico-raciais: os controversos caminhos da inclusão**. 1ed. Florianópolis: Atilênde, 2014, v. 1.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania**. In: ABRAMOWICZ, Anete e SILVERIO, Valter, (orgs). *Afirmando diferenças – montando o quebra cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. **Entre Brasil e África: Construindo Conhecimento e Militância**. Belo Horizonte-MG. Editora Mazza, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Luiz Eduardo. **O Rigor da Indisciplina: ensaios de antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social**. Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1983.

TAVARES, J. **A resiliência na sociedade emergente**. In: TAVARES, J. (Org.), *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

YUNES, M.A.M. **Psicologia positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família**. Versão revisada de artigo publicado na revista *Psicologia em Estudo*, 8 (número especial), 75-84, em 2003. <http://www.msmedia.com/ceprua/artigos/rescap2.pdf> 07/02/2011

Notas:

¹ Niara é um nome de origem swahili que significa "aquela que tem grandes propósitos" e Amina: Confiável, Honesta (Oeste da África).

² O IBGE lançou em 06/11/13, o *Mapa da Distribuição Espacial da População, segundo a cor ou raça – Pretos e Pardos*, primeiro produto de uma parceria técnica com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). <http://iiiconapir.seppir.gov.br/?p=1646> Acesso em 25/07/2014.