

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CARLA MARLISE SILVA NADAL

**A RESILIÊNCIA AO LONGO DA VIDA DE
AFRODESCENDENTES**

**Porto Alegre
2007**

CARLA MARLISE SILVA NADAL

**A RESILIÊNCIA AO LONGO DA VIDA
DE AFRODESCENDENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Orientadora: Prof. Dr. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N127r Nadal, Carla Marlise Silva

A resiliência ao longo da vida de afrodescendentes / Carla Marlise Silva Nadal. – Porto Alegre, 2007.

169 f.

Diss. (Mestrado em Educação) – Fac. de Educação, PUCRS.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Bettina Steren dos Santos.

1. Educação. 2. Sociologia Educacional. 3. Cultura Afro-Brasileira. 4. Educação – Fatores Raciais. 5. Racismo. I. Santos, Bettina Steren dos.

CDD 370.19342

**Ficha Catalográfica elaborada por
Vanessa Pinent
CRB 10/1297**

CARLA MARLISE SILVA NADAL

**A RESILIÊNCIA AO LONGO DA VIDA
DE AFRODESCENDENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul

Aprovada em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dr. Bettina Steren dos Santos

Prof. Dr. Nara Guazzelli Bernardes

Prof. Dr. Leunice Martins de Oliveira

Dedico este trabalho à minha mãe:
eterna fonte de luz, de resiliência e de
inspiração diária.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** pela vida que tenho e pela oportunidade de ter convivido com todas as pessoas abaixo nomeadas e com algumas que, por descuido da memória, não foram mencionadas. Assim agradeço:

À minha mãe, **Suelci Pereira Silva**, minha fortaleza, pelo exemplo de lutas e batalhas e pela influência no desenvolvimento da resiliência de tantas pessoas da família e dos (as) adolescentes com os (as) quais trabalha.

Ao meu pai, **Carlos Alberto dos Santos Silva**, *in memoriam*, pelo exemplo e pelo perfeccionismo.

A **Adrián Caballero**, *mi dulce amor*, que chegou num período difícil da minha vida, agüentou os meus destemperos, a minha constante ausência e me ensinou a ser uma mulher mais feliz e realizada.

Aos meus irmãos **João Alberto da Silva Neto** e **Márcia Silva Carbonell** e aos meus sobrinhos **Bruna Silva do Erre** e **Bruno Alberto Chagas Silva** por existirem.

À minha querida orientadora, **Bettina Steren dos Santos**, que teve paciência para acolher as minhas propostas, aperfeiçoar o meu texto e encaminhar-me na direção correta.

À Professora **Nara Guazzelli Bernardes** na qual encontrei o verdadeiro símbolo da coerência e sintonia na interlocução sobre diversos saberes.

À Professora **Leunice Martins de Oliveira** por ter aceitado gentilmente o convite para participar da minha Banca Examinadora.

Aos **entrevistados e entrevistadas** que gentilmente recordaram experiências difíceis e que hoje, com o seu exemplo, são espelhos de luz para os afrodescendentes.

Ao querido Professor e Orientador na licenciatura, **Aureliano Calvo Hernández** que agregou aos meus conhecimentos mais que Cultura e Literatura, pois foi um amigo que sempre acreditou em mim e com linguagens verbais e não-verbais sempre me disse: “tu podes”.

Ao Professor **Roque Moraes** que, com sua “Tempestade de Luz”, iluminou os flashes dos meus pensamentos, transformando-os em um mosaico totalmente ressignificado.

Ao saudoso Irmão **Mainar Longhi**, *in memoriam*, que vibrava diante dos meus textos, resgatando o meu gosto pela escrita e pelo sentido das palavras.

Aos Professores e Professoras do Mestrado da PUCRS com os quais eu tive o prazer de conviver e tomar o gosto pela pesquisa, em especial, à Professora **Maria Emília Amaral Engers** pelo incentivo e pelo carinho demonstrado.

Aos olhares afetuosos e palavras de apoio das Professoras da Faculdade de Letras da PUCRS que, sem dar-se conta, muito me inspiraram: **Vera Regina Silva da Silva**, **Maria Tasca**, **Dileta Silveira Martins**, **Jussara Ferreira Binz** e **Maria Helena Rockenbach**.

Aos meus **queridos alunos e alunas** do Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente por tudo o que me ensinaram enquanto discentes e enquanto seres humanos.

À **Fundação Palmares** pelos materiais gentilmente enviados cujos textos foram mencionados no corpo desta Dissertação.

Aos **colegas do Mestrado** pela agradável convivência e pelo intercâmbio de conhecimentos e aflições.

A todos aqueles e aquelas que contribuíram de maneira tácita ou explícita para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Àquelas e àqueles que disseram que eu não conseguiria, mas que com isso alavancaram e fortaleceram o desenvolvimento da minha resiliência.

Aos **africanos e africanas** que foram trazidos ao Brasil e que sofreram e morreram longe de sua Nação. Resgatando seu tormento, hoje, eu e tantos afrodescendentes buscamos ser a voz das suas vozes.

Àqueles e àquelas que de alguma maneira combatem o racismo e todas as formas de discriminação no Brasil e no mundo.

ENCONTREI MINHAS ORIGENS



**Pierre Verger – Beni (République
Démocratique Du Congo) 1952 (n° 1704)**

Encontrei minhas origens
em velhos arquivos
..... livros
encontrei
em malditos objetos
troncos e grilhetas
encontrei minhas origens
no leste
no mar em imundos tumbeiros
encontrei
em doces palavras
..... cantos
em furiosos tambores
..... ritos
encontrei minhas origens
na cor de minha pele
nos lanhos de minha alma
em mim
em minha gente escura
em meus heróis altivos
encontrei
encontrei-as enfim
me encontrei

**Oliveira Silveira
Roteiro dos Tantã**

RESUMO

Esta investigação teve como foco principal a compreensão de como, ao longo das suas vidas, os afrodescendentes participantes da pesquisa desenvolveram a sua resiliência, bem como o reconhecimento dos fatores que influenciaram e possibilitaram esse processo de desenvolvimento diante das adversidades que lhes foram impostas diuturnamente. Os participantes da pesquisa são afrodescendentes (três homens e três mulheres), bem sucedidos profissionalmente, acima dos 39 anos de idade, com situação econômico-financeira estável, pertencendo à classe média e média alta. A análise dos dados foi realizada à luz da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2007). As categorias emergentes foram: *O Estabelecimento de vínculos: a base para um Desenvolvimento Saudável por Toda a Vida; Tocando o Barco Sozinho (a): a superação das adversidades e a ressignificação do caminho acidentado; Auto e heteromotivação: o desejo de “querer-ser”; A Formação Profissional: a busca de um sentido na vida; O Papel do Estado no Desenvolvimento da Resiliência dos Afrodescendentes*. As análises realizadas através dos aportes teóricos mencionados e dos discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa demonstram que a promoção do desenvolvimento da resiliência, considerando a sua natureza sistêmica, é de responsabilidade dos diversos níveis de sistemas, são eles: “ontossistema (características internas), o microsistema (família), o exossistema (comunidade) e o macrossistema (cultura e sistema político). As análises realizadas apontam, também, muitas semelhanças nas trajetórias dos sujeitos da pesquisa, sendo possível identificar algumas características comuns entre eles. São elas: determinação, persistência, bom uso da memória e do esquecimento, bom humor, solidariedade, altruísmo, empatia, motivação, objetivos definidos a curto e a longo prazos, superação das adversidades, aprender da experiência, autotransformar-se, a busca de um sentido, respeito, ética, auto-estima, valorização dos estudos, persuasão, ascensão profissional constante, competitividade, auto-realização e intuição.

Palavras-Chave: Resiliência, Afrodescendente, Cultura, Racismo e Estado

RESUMEN

Esta investigación tuvo como foco principal la comprensión de cómo, a lo largo de sus vidas, los afrodescendientes participantes de la investigación desarrollaron su resiliencia, así como el reconocimiento de los factores que influenciaron y posibilitaron ese proceso de desarrollo delante de las adversidades que se les impusieron a diario. Los participantes de la investigación son afrodescendientes (tres hombres y tres mujeres), con éxito profesional, tienen más de 39 años de edad y una vida económico y financiera estable, perteneciendo a las clases mediana y mediana alta de la sociedad. El análisis de los datos fue realizado bajo lo propuesto en el “Análisis Textual Discursivo” por Moraes y Galiazzi (2007). Las categorías emergentes fueron: *El Establecimiento de Vínculos: la base para un Desarrollo Sano por Toda la Vida; Llevando el Barco Solo (a): la superación de las adversidades y la resignificación del camino accidentado; Auto y heteromotivación: el deseo de “querer-ser”; La Formación Profesional: la busca de un sentido en la vida; El Papel del Estado en el Desarrollo de la Resiliencia de los Afrodescendientes*. Los análisis realizados a través de los aportes teóricos referidos y de los discursos producidos por los sujetos de la investigación demuestran que la promoción del desarrollo de la resiliencia, considerando su naturaleza sistémica, es de responsabilidad de los diversos niveles de sistemas, son ellos: “ontosistema (características internas), el microsistema (familia), el exosistema (comunidad) y el macrosistema (cultura y sistema político). Los análisis realizados indican, también, muchas similitudes en las trayectorias de los sujetos de la investigación, siendo posible identificar algunas características comunes entre ellos. Son ellas: determinación, persistencia, buen uso de la memoria y del olvido, buen humor, solidaridad, altruismo, empatía, motivación, objetivos definidos a corto y a largo plazos, superación de las adversidades, aprender de la experiencia, autotransformarse, la busca de un sentido, respeto, ética, autoestima, valorización de los estudios, persuasión, ascensión profesional constante, competitividad, auto-realización e intuición.

Palabras-Clave: Resiliencia, Afrodescendiente, Cultura, Racismo y Estado

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América

GT2 – Grupo de Trabalho 21

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PLIDEF – Programa do Livro Didático de Ensino Fundamental

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático,

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig. 1- Síntese dos Trabalhos do GT21- Afro-Brasileiros e Educação.....	21
Fig. 2 - A Escada do Desenvolvimento Humano.....	62
Fig. 3 - Fatores de risco e de proteção (MANCIAUX, 2005, p.307).....	67
Fig. 4 - Saúde mental e resiliência.....	70
Fig. 5 - “‘Casinha’: a construção da resiliência” – Vanistendael (2002, p.175).....	78
Fig. 6- Esquema proposto por Lecomte (2005, p.203) para compreensão do bom e do mau uso da memória e do esquecimento.....	109
Fig. 7 - Categorias de Análise.....	113
Fig. 8 - Representação da “ecologia humana social da resiliência”.....	145
Fig.9 – Características do Afrodescendente Resiliente.....	155

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	16
1.2 DIALOGANDO COM OS TEXTOS PRODUZIDOS PELO GT21, AFRO-BRASILEIROS E EDUCAÇÃO, EM 2006, NA 29ª REUNIÃO DA ANPED.....	19
1.2.1 O Contexto Educacional para o Aluno Afro-Brasileiro.....	22
1.2.1.1 O Racismo nas suas Diferentes Manifestações.....	24
1.2.1.2 Identidade, Representações e Currículo Escolar.....	26
1.2.1.3 Prática Docente e o Cotidiano Escolar.....	31
1.2.2 Considerações sobre as Análises Realizadas.....	35
2 OBJETIVOS.....	38
2.1 OBJETIVO GERAL.....	38
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	38
3 REVISÃO DA LITERATURA.....	40
3.1 FORMAÇÃO DA IDENTIDADE.....	40
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	43
3.2.1 Os Afrodescendentes no Contexto Brasileiro: exclusão histórica.....	43
3.2.2 O Ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Escolas: (des) caminhos para uma cultura de paz.....	48
3.3 EM BUSCA DO SENTIDO.....	58
3.4 RESILIÊNCIA.....	65
3.4.1 Conceitos.....	65
3.4.2 Instinto de Sobrevivência e Resistência.....	68
3.4.3 Motivação.....	74

3.4.4 A Teoria do Apego.....	75
3.5 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA.....	80
3.5.1 As Ações Afirmativas nos Estados Unidos: defensores e opositores.....	82
3.5.2 As Conquistas do Movimento Negro no Brasil.....	87
3.5.3 As Políticas de Ação Afirmativa no Brasil.....	90
3.5.3.1 A Categoria “raça”.....	90
3.5.3.2 Iniciativas do Estado.....	93
4 METODOLOGIA.....	98
4.1 ABORDAGEM.....	98
4.2 PARTICIPANTES.....	99
4.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	100
4.4 QUESTÕES DE PESQUISA.....	106
5 POLIFONIA – AS MÚLTIPLAS VOZES QUE ECOARAM DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	107
5.1 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	107
5.2 ESTABELECEENDO RELAÇÃO ENTRE AS TRAJETÓRIAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	112
5.2.1 O Estabelecimento de Vínculos: a base para um desenvolvimento saudável por toda a vida	114
5.2.2 Tocando o Barco Sozinho (a): a superação das adversidades e a ressignificação do caminho acidentado.....	127
5.2.2.1 O Reconhecimento da Própria Resiliência.....	132
5.2.3 Auto e Heteromotivação: o desejo de “querer-ser”.....	136
5.2.4 A Formação Profissional: a busca de um sentido na vida.....	140
5.2.5 O Papel do Estado no Desenvolvimento da Resiliência dos Afrodescendentes.....	144
5.2.5.1 As Políticas de Ação Afirmativa implementadas pelo Estado: a ótica dos afrodescendentes.....	146
5.2.5.2 A Escola e o Fortalecimento da Cultura Afro-Brasileira; algumas ausências.....	153
6 CONSIDERAÇÕES	157
REFERÊNCIAS.....	162
APÊNDICE.....	168

1 INTRODUÇÃO

War - Bob Marley

O que a vida me ensinou
eu gostaria de dividir com aqueles que querem aprender
até o dia em que a filosofia que sustenta
que uma raça é superior e a outra, inferior
seja finalmente e permanentemente desacreditada e abandonada
até o dia em que não existam mais
cidadãos de primeira e segunda classe
de qualquer nação
até o dia em que a cor da pele de um homem
não tenha maior significado que a cor de seus olhos
até o dia em que direitos humanos básicos sejam garantidos igualmente para todos,
sem discriminação de raça
até que chegue esse dia,
o sonho de paz duradoura, cidadania mundial
e as regras da moralidade internacional não serão mais que mera ilusão
a ser perseguida, mas nunca atingida
até o dia em que os regimes ignóbeis e infelizes
que agora aprisionam nossos irmãos
em Angola, em Moçambique e na África do Sul
em condições subhumanas sejam destruídos pra sempre banidos
até o dia em que o continente africano
não conheça mais paz
nós africanos lutaremos, se necessário
e sabemos que vamos vencer
pois estamos confiantes na vitória do bem sobre o mal, do bem sobre o mal.

Minhas vivências e experiências como mulher e negra proveniente de uma família que, na infância, tinha poucos recursos financeiros, mas que concorreu para que, dos cinco componentes, três se graduassem e dois finalizassem o Ensino Médio, me despertaram o interesse em saber por que no Brasil, País miscigenado, cuja cultura é herança de diferentes origens étnicas e não de raças, posto que pertencemos todos à raça humana, há tantos entraves obstaculizando a ascensão social dos afrodescendentes.

Uma parcela mínima de negros consegue, apesar desse cenário de exclusão, resistir, refazer-se, desenvolver-se e exercer a sua resiliência, isto é, superar-se diante das adversidades e inclusive sair fortalecida delas.

Esta investigação, através dos discursos proferidos pelos sujeitos da pesquisa, estabelece conexões entre as trajetórias dos participantes e das participantes, elucidando semelhanças na maneira de agir de cada um deles e delas.

Associar a resiliência às peculiaridades dos afrodescendentes é tarefa árdua, pois poucos são os estudos que fazem essa relação. Assim, foi necessário que se pesquisasse separadamente o referencial teórico sobre ‘resiliência’ e sobre ‘afrodescendentes’, buscando a conjunção entre os dois, para entender essa problemática.

O presente estudo apresenta seis capítulos, assim organizados:

O **capítulo 1**, *Introdução*, tece algumas questões introdutórias sobre o tema da resiliência. Nesse capítulo, justifico a importância e a relevância do tema, para que se compreenda a secular exclusão dos afrodescendentes na história do Brasil, bem como estabeleço um diálogo com os textos produzidos pelo GT21, Afrobrasileiros e Educação, na 29ª Reunião da ANPED.

O **capítulo 2**, *Objetivos*, elucidada qual o objetivo geral, bem como quais os específicos que nortearam a realização desta pesquisa.

O **capítulo 3**, *Revisão da Literatura*, apresenta o referencial teórico utilizado, abordando os conceitos que são utilizados ao longo desta Dissertação, tais como: formação da identidade, contextualização histórica, em busca do sentido, resiliência, instinto de sobrevivência e resistência, motivação, Teoria do Apego, Políticas de Ação Afirmativa e “raça”.

O **capítulo 4**, *Metodologia*, identifica qual a abordagem e o tipo de análise realizadas para a interpretação dos dados, bem como de que maneira esta será conduzida. Identifica, também, quais as questões de pesquisa e quem são os sujeitos da mesma.

O **capítulo 5**, intitulado: *Polifonia – As Múltiplas Vozes que Ecoaram dos Participantes da Pesquisa*, propicia a inserção dos discursos dos participantes da pesquisa, favorece o seu conhecimento, através de uma breve narrativa, estabelece relações entre as trajetórias dos sujeitos da pesquisa, apresenta as categorias de análise, respondendo, nestas, as questões de pesquisa propostas no capítulo 4.

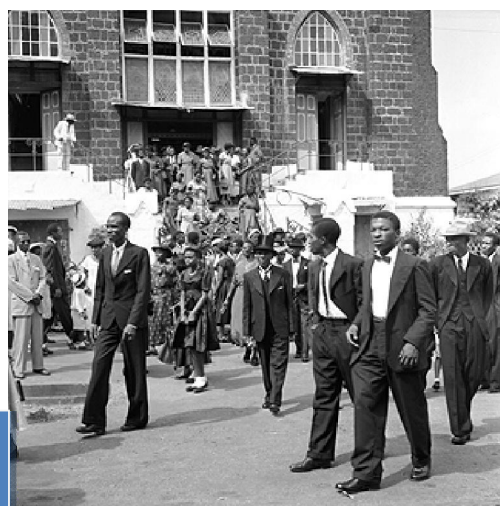
O **capítulo 6**, sob o título de *Considerações*, sintetiza o capítulo anterior, promovendo, através das sugestões dos sujeitos da pesquisa, algumas propostas necessárias à efetiva democracia étnico-social. Nesse capítulo, também, são mencionadas as características comuns dos afrodescendentes participantes da pesquisa. Referências bibliográficas e apêndice concluem este estudo.

Para a realização deste estudo foi utilizado um referencial teórico que aparece de maneira reiterada em todos os capítulos, mas, também, subsidiariamente, outros autores, de acordo com o tema, foram mencionados para o esclarecimento de questões específicas da resiliência.

1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Eu odeio o racismo, pois o considero uma coisa selvagem, venha ele de um negro ou de um branco. **Nelson Mandela**
(FRASES FAMOSAS)

Pierre Verger – Freetown (Serra Leona) 1958
(nº 13431)



Há algum tempo me inquieta a constatação de que poucos negros ocupam cargos de relevância tanto em órgãos públicos quanto nos privados, restando a uma maioria empobrecida, desacreditada, discriminada e estigmatizada a base da pirâmide social e/ou à margem desta. Neste panorama adverso, desde uma perspectiva empática, me solidarizo com estes sujeitos, responsabilizando-me ao investigar a gênese, a manutenção e as conseqüências oriundas do preconceito, propondo, ao final desta Dissertação, encaminhamentos que contribuam para dirimir, quiçá reduzir este perverso contexto.

Apesar da generalidade da exclusão de todos os alunos pobres, independente de sexo, cor, religião, idade, etc., os resultados de todas as pesquisas sérias realizadas no país mostram que, mesmo nas escolas mais periféricas e marginalizadas do sistema da rede pública, onde todos os alunos são pobres, quem leva o pior em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares é o aluno de ascendência negra, isto é, os alunos negros e mestiços. O que logicamente leva a crer que a pobreza e a classe social não constituem as únicas explicações do insucesso escolar do aluno negro e a buscar outras fontes de explicação (MUNANGA, 2000, p 235-236 apud PASSOS, 2006).

Embora incipiente, já há um movimento de repensar a história do Brasil e a contribuição do negro para a sua construção, bem como a criação de políticas afirmativas com o intuito de “resolver” (o que ainda não foi nem solvido) a discriminação que impera no País. No entanto, algumas campanhas não atingem o cerne da questão, dedicando-se tempo e gastos públicos na prevenção da discriminação e não na promoção e valorização das diversas identidades e culturas que compõem o País.

Já se comemora o “Dia da Consciência Negra”, com um herói negro - Zumbi dos Palmares. Mas é importante questionarmos se a instituição desse dia é suficiente para a valorização da identidade cultural dos afrodescendentes e até que ponto essa “consciência” promove ações que culminam em oportunidades justas e igualitárias. Será este dia um expediente utilizado pelo Estado para contemporizar a situação e “prestar contas” à sociedade? Precisamos indagar, também, se o Estado, em sua atuação, é conivente, condescendente, omissivo e maquiavélico no que tange à manutenção do *status quo* de alguns e da manutenção de outros nas camadas mais pobres da sociedade.

A história dos negros, segundo uma ótica, na maioria das vezes parcial, incompleta, reducionista e preconceituosa, é desvelada no conteúdo subjacente de reportagens nos diversos espaços midiáticos, nas conversas formais e informais. Constitui-se, assim, numa forma tácita de depreciação que pode estar no âmago dos grandes problemas dos centros

urbanos brasileiros, aliada a uma violência estrutural responsável muitas vezes pela incontrolável violência direta.

Nesse panorama excludente e classificatório, um grupo reduzido de pessoas vem conseguindo superar o preconceito que lhes é infligido diuturnamente, resistir, refazer-se e sair fortalecido dessa experiência. Este comportamento é o que podemos denominar de “resiliência”.

Esta investigação que intitula: **A RESILIÊNCIA AO LONGO DA VIDA DE AFRODESCENDENTES** tem por escopo a releitura, através da narrativa de afrodescendentes bem sucedidos que apresentaram, na sua trajetória, resultados resilientes, assim como perscrutar de que maneira esse processo ocorreu, identificando a contribuição do Estado, *lato sensu*, da família e da escola para este desenvolvimento.

A realização desta pesquisa, ademais do já exposto, contribuirá substancialmente para o desvelamento do que é ser negro no Brasil, de que forma os negros se vêem contemplados nos conhecimentos construídos em sala de aula, como os participantes, integrantes de um grupo seletivo, caracterizam as políticas de ação afirmativa implementadas pelo Estado e quais os mecanismos, situações e/ou pessoas influenciaram o desenvolvimento da sua resiliência. Nesse sentido, Infante (2005, p.25) chama a atenção para o modelo ecológico transacional de resiliência, segundo o qual

[...] o indivíduo está imerso em uma ecologia determinada por diferentes níveis, que interatuam entre si, exercendo uma influência direta em seu desenvolvimento humano”. Os níveis que formam o marco ecológico são: o individual, o familiar, o comunitário (vinculado aos serviços sociais), e o cultural (vinculado aos valores sociais).

O Estado como parte integrante desse modelo tem a obrigação de contribuir para a melhoria da qualidade de vida e da saúde mental e emocional dos indivíduos. A promoção da resiliência não é uma questão pessoal, pois o processo de superação da adversidade é de responsabilidade social e política. É compromisso de todos!

Dando continuidade à ação concreta de tantas vozes que ecoam e ecoaram, isoladamente ou em grupos, em todo o mundo, necessito, também, fazer a minha parte em prol de uma sociedade mais justa no acesso às oportunidades onde questões étnicas não sejam

entraves à convivência harmoniosa, ao contrário, sejam motivo de orgulho para qualquer país que se pretenda democrático e almeje a paz.

A verdadeira medida de um homem não se vê na forma como se comporta em momentos de conforto e conveniência, mas em como se mantém em tempos de controvérsia e desafio. Martin Luther King Jr. (PENSADOR.INFO)

Nesse contexto historicamente adverso é crucial, para situar e contextualizar os temas que serão abordados nesta Dissertação, definir o que é a resiliência. Melillo (2004, p. 63) a define como a capacidade dos seres humanos de superar os efeitos de uma adversidade a qual estão submetidos e, inclusive, de saírem fortalecidos dessa situação.

Esta investigação é uma oportunidade de dar vez e voz aos afrodescendentes para que relatem as suas experiências na Educação, e de proporcionar-lhes o (re)desenho da sua identidade, mediante a construção de um documento que contemple a sua (meta)história e tensione, a partir dos relatos desse grupo, o Estado à criação de políticas que promovam a resiliência e não, como vem sendo feito, campanhas evasivas que não conduzem a uma transformação social eficaz.

Alguns encaminhamentos serão propostos nesse sentido, pois creio na necessidade de vincular o discurso à prática. Para tal, utilizarei como suporte algumas pesquisas realizadas na área da resiliência, motivação e da cultura de paz, objetivo este no qual todo este trabalho se ancora e adquire ressignificação.

A seguir, com a finalidade de ratificar o anteriormente exposto e de valorizar as pesquisas sobre as questões relacionadas aos afrodescendentes, realizo um diálogo com o material produzido em 2006, na 29ª Reunião da ANPEd, a fim de exemplificar o que se tem produzido e qual a importância dessas pesquisas.

1.2 Dialogando com os Textos Produzidos pelo GT21- Afro-Brasileiros e Educação, em 2006, na 29ª Reunião da ANPEd

A produção científica dos trabalhos apresentados pelos pesquisadores nas reuniões da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – é regular, sistemática e de incontestável categoria.

Considerando esse padrão de qualidade estabelecido ao longo de 30 anos de existência dessa Associação, um diálogo com a produção científica desse banco de dados é substancial para esta investigação a fim de ilustrar o que se tem publicado sobre as questões dos afrodescendentes.

Dentro desse panorama investigativo, nos próximos parágrafos, são mencionados os temas de interesse e as “descobertas” apresentados pelos pesquisadores do GT21, Afro-brasileiros e Educação, no ano de 2006, na 29ª Reunião da ANPEd e, ao final dessa análise, a título de considerações finais, conjeturo de que maneira essas produções científicas contribuem para o bem-estar dos afrodescendentes e convergem para o bem-estar da sociedade.

Antes de mencionar a análise dos artigos pesquisados é imperioso que algumas informações sobre o GT21- Afro-Brasileiros e Educação, sejam referidas, a fim de qualificar e elucidar a sua origem e atuação. As informações abaixo mencionadas e transcritas literalmente, ainda não publicadas, foram gentilmente cedidas pelo Prof. Dr. Ahyas Siss, Coordenador do GT 21:

Principais condicionantes da criação do GT 21:

- Presença de acúmulo de conhecimento na área de pesquisa Afro-brasileiros e Educação.
- Ausência de foro específico de intercâmbio científico.
- Existência de demanda represada.
- Construção de espaço institucional de discussão específica e de diálogo com outros campos do saber.

Atividades Extra-Anped:

- Apoio e solidariedade a iniciativas anti-racistas no Brasil.
- Apoio e solidariedade às propostas de democratização de acesso e de permanência de Afro-brasileiros no ensino superior.
- Apoio e solidariedade às políticas de cotas e de ação afirmativa nas IES.

Produção bibliográfica

Ao longo da existência do GT, seus membros vêm produzindo exposições fotográficas e uma bibliografia ampla, variada e de interesse dos Afro-brasileiros. Os temas são diversificados e sempre de interesse dos Afro-brasileiros como por exemplo, Ação Afirmativa e Cotas, Educação de Negros, Estética Negra, Formação de Professores, Movimento Negro e Educação, Multiculturalismo e Professores Negros na Primeira República.

Durante a realização da análise qualitativa dos artigos pesquisados, as múltiplas vozes dos autores que compõem o meu ideário estiveram presentes para que se pudessem validar empírica e teoricamente os argumentos defendidos, bem como as vozes dos sujeitos

pesquisados, a fim que se estabelecesse uma interlocução polifônica entre os textos por eles produzidos e os paradigmas com os quais me identifico.

Considerando as múltiplas vozes que ecoaram dos textos lidos e do referencial teórico mencionado ao longo desta Dissertação, algumas relações foram sendo estabelecidas e, com isso, decidiu-se, devido à complexidade do tema, pela eleição de uma problemática maior intitulada “O Contexto Educacional para o Aluno Afro-Brasileiro”, com as seguintes categorias: “O Racismo nas suas Diferentes Manifestações”; “Identidade, Representações e Currículo Escolar” e “Prática Docente e o Cotidiano Escolar”.

A partir da definição da problemática e das categorias, alguns entrecruzamentos, validações teóricas e empíricas foram realizados com o objetivo de ilustrar quais foram os interesses dos pesquisadores do GT21, no ano de 2006, e, em que medida essa produção científica contribui para o bem-estar da sociedade. Essa análise foi realizada tendo-se como base a elaboração do quadro abaixo.

Trabalhos - GT21 - Afro-Brasileiros e Educação			
Código	Título	Participação	Autor
1808	Personagens negros e brancos em livros didáticos de língua portuguesa	Autor	Paulo Vinicius Baptista da Silva
1815	Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? (comarca do rio das mortes, minas gerais, 1731-1850)	Autor	Christianni Cardoso Morais
1846	Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo	Autor	Joana Célia dos Passos
1942	Prática do fazer, prática do saber: vivências e aprendizagens com uma infância rural negra	Autor	Georgina Helena Lima Nunes
2053	A identidade negra e o currículo escolar: um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos	Autor	Eugenia Portela de Siqueira Marques

2270	Tradução, registro de memória, atuação do artista: instigadores do pensar que inventa o que quer a população negra brasileira: ser igual e diferente	Autor	Eneida Pereira dos Santos
2372	Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente.	Autor Co-autor	Luciane Ribeiro Dias Gonçalves Angela Fátima Soligo
2440	Representações sociais de diferentes políticas de ação afirmativa para negros, afrodescendentes e alunos de escolas públicas numa universidade brasileira	Autor Co-autor	Maria Suzana de Stefano Menin Alessandra de Moraes Shimizu
2540	O Campo de Possibilidades na Trajetória de Alunos Negros do Ensino Médio	Autor	Lori Hack de Jesus
2545	Cor/raça no censo escolar 2005: o que é ser preto, branco, pardo?	Autor	Eliana Marques Ribeiro Cruz
2610	Os professores de arte e a inclusão: o caso da lei 10639/2003	Autor	Maria Cristina da Rosa

Fig. 1 - Síntese dos Trabalhos do GT21- Afro-Brasileiros e Educação

Fonte: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>

1.2.1 O Contexto Educacional para o Aluno Afro-Brasileiro

É notório que no Brasil, País multirracial e multicultural, há abismais desigualdades sociais e raciais. Esse racismo se atualiza diuturnamente e se petrifica através dos séculos de existência dessa Nação, garantindo o poder intergeracional a uma parcela reduzida da população.

O mito da democracia racial apóia-se na fábula das três raças que contribuíram para a formação do País e no texto constitucional, segundo o qual, “somos todos iguais”, mas essa pretensa igualdade não se traduz em acesso à riqueza, à saúde, à educação, a condições dignas de moradia, respeito, acolhimento na diferença, enfim, ao direito de ter direitos.

As investigações de Hasenbalg (1979, p.211 apud SISS 2003, p.73), relacionando educação e *status*, no final da década de 70, revelaram as desigualdades entre os grupos afro-brasileiros e os brancos com o mesmo nível de escolaridade. Assim

[...] entre os homens com quatro anos de educação ou menos, três quartos de não-brancos encontram-se em ocupações manuais não-qualificadas, ao passo que o mesmo ocorre com pouco mais da metade dos brancos. Inversamente, uma proporção considerável de brancos pouco instruídos encontra-se em ocupações manuais qualificadas (37%) e não-manuais (11%) ao passo que nenhum não-branco de pouca instrução alcança ocupações não-manuais e apenas 26% encontra-se em empregos manuais qualificados [...]. Apenas 14% de não-brancos com cinco a nove anos de educação alcançam posições não-manuais em comparação a 30% dos brancos.

A escola como aparelho do Estado, *lato sensu*, muitas vezes ratifica esse panorama excludente ao não valorizar nas suas práticas, no seu cotidiano, no seu currículo, nos livros didáticos, na linguagem verbal e não-verbal, a diversidade, a riqueza de sermos diferentes enquanto seres humanos e agentes políticos de transformação e melhoria das relações micro e macrossociais.

O Estado, através de políticas de ação afirmativa, tem cumprido o seu papel na intenção de atenuar esse complexo panorama e reconhece que é seu dever e da sociedade tomar medidas para ressarcir os afrodescendentes dos danos a eles causados no período escravagista, bem como compensá-los

em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (MEC, 2005)

Em face do panorama exposto, a produção do GT21 é de suma importância para que se compreenda melhor a temática explicitada, quais os mecanismos para atenuá-la, bem como, auxilia, subsidiariamente, ainda que não seja a sua missão, na denúncia dos prejuízos causados aos afrodescendentes na área educacional.

1.2.1.1 O Racismo nas suas Diferentes Manifestações

O racismo, enquanto conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias, é expresso de diferentes maneiras, segundo o objetivo que tem aquele que o perpetra e contra quem se dirige. Assim, está presente nas conversas informais, nas “piadas”, nos ditos populares, no conteúdo subliminar dos materiais midiáticos, no tácito, no explícito, e, infelizmente, ocorre também no livro didático.

O racismo “à brasileira” se constrói e reconstrói mantendo desvantagens para a população negra no acesso a bens materiais e simbólicos. Práticas cotidianas de discriminação, constitutivas da sociedade brasileira, cumprem o papel de re-instituir a subalternidade da população negra. (SILVA, 2006, p.1).

Nesse sentido, Silva (Idem) analisou os discursos sobre personagens dos segmentos raciais negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa para a quarta série do ensino fundamental, produzidos entre 1975 e 2004. O autor, em sua análise, “buscou apreender permanências e mudanças de tais discursos didáticos no período considerado, tendo sido, portanto, adotada uma perspectiva diacrônica”.

Um texto ‘traz inscrito em seu interior as marcas de certas ausências determinadas, que transformam suas significações em conflito e contradição’. Aquilo que não é dito num texto é tão importante quanto o que é dito, uma vez que ‘a ideologia está presente no texto na forma de seus eloqüentes silêncios’. (HILL apud APPLE, 2002, p.172)

Silva (2006), além de outros aprofundamentos e considerações de igual importância, estudou a ideologia presente nos discursos produzidos nos livros didáticos, pois, através dessa, ocorre a reprodução de formas simbólicas que auxiliam na manutenção e na naturalização das relações de dominação e de algumas condutas excludentes.

Por outro prisma, Silva reconhece que, a partir das reivindicações dos movimentos sociais, o governo, em 1996, através do Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, começou a avaliar o conteúdo dos livros didáticos a serem comprados e distribuídos pelo MEC. Essa avaliação determinava que “os livros não podem expressar preconceitos de

origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 2000 apud SILVA, 2006, p.3).

Os estudos sócio-históricos e diacrônicos de Silva comprovaram, apesar das pressões dos Movimentos Sociais e das ações governamentais na área, que “o livro didático continua produzindo e veiculando discurso racista. A mudança, segundo o autor, é ainda “epidérmica”, mesmo depois das avaliações do PNLD, não se podendo falar em uma efetiva transformação nas representações simbólicas difundidas nos livros didáticos.

O sistema educacional brasileiro apresenta poucas ações que contemplem a diversidade cultural nesse ambiente e que possam caracterizar-se como inclusivas. Além da discriminação racial no livro didático, a idiossincrasia dos afro-descendentes, no tocante à oralidade, às expressões artístico-culturais, à religião, etc., não é valorizada o que grandemente tem contribuído para a evasão escolar e a multirrepetência e para a sua aculturação.

As diferenças no acesso e na permanência na escola têm contribuído para que negros e negras se mantenham em desvantagem nos diferentes aspectos de suas vidas, quer seja no mercado de trabalho ou nos demais direitos básicos, como, saúde, habitação, saneamento, segurança, alimentação, lazer, etc. Desta maneira, não é mais possível negar que o sistema educacional brasileiro é excludente. (PASSOS, 2006, p.1)

Considerando este panorama adverso, Passos (Idem) analisou as trajetórias escolares de jovens negros que freqüentam a EJA (Educação de Jovens e Adultos), buscando conhecer a sua história particular, objetivando, também, dimensionar qual o papel que a escolarização tem nas suas vidas.

As questões que orientaram a análise da temática proposta por Passos (Idem) foram: “Quem são os jovens negros que freqüentam a EJA em Florianópolis? Que trajetórias escolares apresentam? O que os mobiliza a freqüentar a EJA? Que saberes privilegiam? Qual o papel da escolarização em suas vidas?”

Participaram dessa amostra (PASSOS, 2006, p.2) 69 jovens e os critérios de seleção dos mesmos foram: idade entre 15 e 25 anos, trajetórias escolares e de vida semelhantes (reprovações, abandonos, tempo fora da escola, condições socioeconômicas).

Passos (Idem, p.3), no seu estudo, adverte que muitos estudiosos e estudiosas utilizam o termo ‘juventudes’ no lugar de ‘juventude’ devido ao fato de que “um jovem homem negro e pobre vive uma realidade diferente de um jovem homem branco e pobre ou ainda de uma jovem mulher negra e pobre, moradora de periferia e sem escolarização”. Através da categoria “jovens negros”, a autora realiza a sua análise, advertindo que essa expressão inclui as variações: diversidade social, sexual, de gênero, de valores, de localização geográfica, de classe entre outras. Para fins de mapeamento e de comparação, a autora entrevistou, também, “jovens não-negros”, buscando construir semelhanças entre estes dois grupos.

A pesquisa de Passos (2006, pp. 11-12) validou empiricamente: a invisibilidade e o descaso com que os alunos negros são tratados na escola; que os jovens negros são os mais reprovados, reivindicando para si mesmos esse ônus; que os jovens negros reconhecem o valor da escola e por isso retomaram os estudos através da EJA.

1.2.1.2 Identidade, Representações e Currículo Escolar

O entrecruzamento entre identidade, representações e currículo escolar nos permitirá elucidar como estes conceitos se relacionam e que conseqüências e implicações têm no desenvolvimento dos afrodescendentes. Muitas das produções científicas do GT21 estão impregnadas desse conteúdo, denotando a importância do mesmo na configuração e estabelecimento dos prejuízos causados aos negros principalmente no ambiente educacional e laboral.

A diferença não foi ingenuamente criada e recriada, pois ela é construída com base na dominação. Cruz (2006, p.8), afirma que nas relações de poder é que foram construídas a representação e o significado do que é ser negro, “assim a representação do ‘ser negro’ foi criada à sombra do que é ser branco, num processo marcado pela significação de quem é superior e de quem é inferior. Ser inferior implica não ter poder”.

O currículo escolar pouco contribui para a valorização e acolhimento de identidades plurais, pois apresenta um elenco de disciplinas, muitas vezes desconexas e que pouco sentido fazem na trajetória de vida do alunado afrodescendente. Pode ser comparado a um novelo inextricável e denso no qual os alunos não dispõem das ferramentas necessárias para

dar-lhe forma e significado por não se sentirem contemplados nos seus objetivos e conteúdos. A manutenção, ainda no século XXI, desse modelo é uma das formas pelas quais a “hegemonia ideológica”, o “capital cultural”, o “eurocentrismo” são legitimados e vivificados, hierarquizando e excluindo parcela significativa dos estudantes. Nesse sentido, Cruz (2006, p.14) afirma que

a escola forjou um “currículo embranquecido”, no qual as figuras que representam a conquista, o heroísmo, a inteligência são os homens brancos europeus e norte-americanos. Um currículo que nega a história dos povos africanos ou que os toma como não civilizados, sem cultura, exóticos e como os que “melhor se adaptaram à escravidão”, não contando os movimentos e lutas de resistência negra contra a escravidão.

Diferentes ideologias permeiam os currículos das escolas públicas e privadas, desvelando um conteúdo subjacente, uma intencionalidade que exclui as “minorias étnicas”. Nesse mesmo prisma reflexivo e empático é importante questionar-se: Por que em algumas escolas são disponibilizados e provocados constantes momentos de reflexão e de descoberta e em outras um ensino classificatório e excludente? Que motivações ou interesses políticos e/ou ideológicos estariam implícitos naqueles currículos? Qual o papel desempenhado por educadores e educandos neste contexto? O currículo seria aceito passivamente pelos educandos ou o mediador precisaria gerenciar conflitos? Nesse sentido, Giroux (1997, p.43) afirma que “questões concernentes ao papel desempenhado pelas escolas e pelo currículo na reprodução dos valores e atitudes necessários para a manutenção da sociedade dominante foram levantadas por educadores desde a virada do século.” (GIROUX, 1997, p.43)

Vemos as escolas como um espelho da sociedade, especialmente o currículo oculto das escolas. A “sociedade” precisa de trabalhadores dóceis; as escolas, através de suas relações sociais e de seu currículo oculto, garantem de alguma forma a produção dessa docilidade. (APPLE, 2002, p.83)

Nesse mesmo enfoque interpelativo é imperioso conjecturar a respeito das relações poliédricas estabelecidas na sala de aula, posto que “os professores contribuem para moldar as suposições, os valores e as escolhas dos seus alunos, tanto pelo que dizem quanto pelo que deixam de fazer.” (DREIER apud APPLE, 2002, p.189) e quais as suas conseqüências a curto, médio e longo prazos. Entretanto, convém destacar que alguns alunos não irão submeter-se a esse “molde” pré-determinado, criando mecanismos de reação que podem

ocasionar o desinteresse pelos estudos, a diminuição na auto-estima, a reprovação e até mesmo a evasão escolar.

É necessário ponderar também sobre o papel das instituições de ensino, dos aprendizes e dos mestres no contexto formal de aprendizagem, de que maneira as vivências dos educandos poderiam ser incluídas na elaboração do currículo e na preparação das aulas, bem como mensurar quais os reflexos que tais disposições podem ocasionar no ambiente de sala de aula, pois “educação não é transmissão de uma cultura, mas um diálogo entre o aprendiz e o mundo complexo que o rodeia.” (YUS, 2002, p.24).

Cruz (2006) realizou uma pesquisa com um grupo de mães de alunos da Educação Infantil, com o objetivo de compreender o que elas entendem por “preto”, “branco” e “pardo”. Essas categorias, segundo a autora, “foram as adotadas no Censo Escolar ao incluir o quesito cor/raça” e revelam qual a concepção as pessoas têm do que é “ser negro” no Brasil.

Os estudos de Cruz (2006, p.10) mostraram que o cabelo e o tom de pele são características que servem para apontar quem é branco e quem é negro no Brasil, contribuindo “fortemente para o sentimento de pertencimento ou negação da ascendência africana, o que está diretamente ligado à questão da formação de identidades”. Todavia, esses “marcadores” servem para a hierarquização e definição de quem ocupará os melhores postos de trabalho.

As falas das mães entrevistadas por Cruz evidenciaram a falta de consenso no que se refere às categorias apresentadas pelo Censo Escolar, principalmente no que tange à categoria “parda”. A pesquisa revelou, além de outros aspectos, que há um desconforto quanto à categoria “preta”; que a dupla “cor e cabelo” define quem é negro e quem é branco (quanto mais claro o tom da pele, maior a aceitação); que há confusão no que se entende por “pardo”; que o cabelo do negro continua sendo nomeado de “ruim”; que o discurso igualitário é desmascarado através dos discursos produzidos pelas participantes da pesquisa.

Marques (2006) realizou um Estudo de Caso subsidiado pela pesquisa histórica e documental, guiada pela perspectiva do multiculturalismo, analisando os dados contidos na Proposta Pedagógica das escolas, planos de ensino, livros didáticos adotados. Esses dados foram complementados por meio de entrevistas semi-estruturadas com professores.

A autora (Idem, p.1) propôs-se a investigar: Como a temática pluralidade cultural é desenvolvida na escola? Qual é o tratamento dado às diferenças culturais e raciais? De que forma a perspectiva multicultural se efetiva no currículo escolar?

Com a intencionalidade de realizar um estudo comparativo, Marques (Idem, pp. 7-8), escolheu dois espaços educativos de duas comunidades do município de Campo Grande, MS. Elegeu uma escola de periferia, denominada de escola “A” e uma escola de remanescentes de quilombo, denominada de escola “B”, visando identificar como é o tratamento dado às questões relativas à temática pluralidade. A maioria dos alunos da escola “B” é negra, ao passo que na escola “A”, situada na periferia da cidade, há alunos de diferentes etnias.

Marques (2006, p.3) afirma que é necessário que se repense “a estrutura curricular, os tempos e os espaços escolares, bem como analisar se a estrutura rígida da escola brasileira é apta para atender à demanda da população negra, pois não há como negar o caráter excludente das escolas do nosso País”. A autora adverte que não é suficiente que se reconheça a diferença, mas que se reflita se esse reconhecimento não se converterá em instrumento a favor da hierarquização cultural.

A autora (Idem, p.11), a partir das entrevistas e dos depoimentos, além de outros aspectos de igual relevância, constatou que

os temas transversais são abordados de maneira fragmentada e inconsistente pelos professores da escola, os quais reconhecem a importância deles, mas não realizam um trabalho integrado. A proposta de a transversalidade ser comum a todas as áreas e disciplinas, não como adendo, mas, sim englobando valores considerados universais, não está consolidada no trabalho docente da escola. Nos depoimentos dos sujeitos evidenciou-se que a temática Pluralidade Cultural é mais enfatizada nas disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa.

Santos (2006, p.2), no que concerne ao currículo, corroborando o mencionado por Marques (2006) e os demais investigadores do GT21, afirma que é disponibilizada aos afrodescendentes uma “equivocada proposta curricular, insuficiência de material didático e desconfortável incapacidade dos profissionais para lidarem com as diferenças socioculturais, a discriminação e preconceito na sala-de-aula. (Barbosa, 1983; Silva, 1997)”.

A pesquisa realizada por Menin e Shimizu (2006, p.1), difere-se um pouco das anteriormente referidas, ao focalizar a representação que os estudantes universitários têm das políticas de cotas para negros na universidade, mas assemelha-se ao já pesquisado, por

abordar a problemática na qual estão inseridos os alunos negros e não-negros no contexto educacional. Nesse sentido, as autoras pretenderam analisar

se as atitudes e representações dos estudantes universitários se modificam em função de diferentes tipos de políticas: cotas “duras”, cotas “simples”, cursinho pré-vestibular e “mérito”, tomando como referência três públicos-alvo distintos a que podem ser destinadas: negros, afrodescendentes e estudantes de escolas públicas. Buscou-se analisar também as possíveis diferenças de representações e atitudes entre alunos negros e não-negros de diferentes níveis socioeconômicos. Esta pesquisa foi realizada na Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP – Presidente Prudente, SP, no decorrer de 2005. Foram sujeitos da pesquisa 403 alunos dos diferentes cursos existentes nesta Faculdade, os quais responderam os questionários que serviram como base para a nossa pesquisa.

Muitos são os argumentos utilizados pelos defensores e pelos opositores das políticas de ação afirmativa, mais comumente no que se refere à política de cotas. Nesse “campo de batalhas”, permeado por relações de poder e de dominação, as armas utilizadas são basicamente as mesmas: discussões tórridas, comparação com o modelo implementado nos EUA, dados estatísticos, etc.

Entretanto, ainda que reconheça a importância do tema e necessidade de trazê-lo à pauta, neste momento, me furtarei de mais explanações sobre o mesmo, a fim de enfatizar os resultados das análises realizadas por Menin e Shimizu.

A pesquisa realizada por Menin e Shimizu (2006, pp.17-18) revelou, além de outros aspectos, que:

- há uma rejeição às políticas relacionadas às cotas que foram percebidas como mais ameaçadoras do que aquelas referentes ao mérito e cursinho.
- no referente ao sucesso ou insucesso dos alunos cotistas as respostas variaram mostrando que os alunos de menor renda salarial e negros acreditam mais no sucesso dos beneficiários das políticas de cotas.
- há uma maior favorabilidade à política de cotas quando se tem como beneficiários os alunos de escolas públicas.
- que, quando identificada a pertinência social e racial dos participantes da pesquisa, os estudantes de menor faixa salarial e negros foram mais favoráveis às políticas mais agressivas do que os demais.

É interessante constatar que os alunos em geral têm receio quanto às políticas de cotas, principalmente os do grupo racial branco, independentemente da classe social a que pertençam. Todavia, “desconhecem” ou preferem invisibilizar o fato de que os negros são os mais pobres e com menos oportunidades educacionais e no trabalho, em consequência de categorias discriminatórias, hierarquizadoras e racistas que foram construídas historicamente. Nesse sentido, Munanga (apud SISS, 2003) afirma que “as pesquisas mostram que até nas escolas mais pobres das periferias brasileiras e dentro da mesma camada social mais pobre, a situação do aluno afro-descendente é a pior de todas em matéria de repetência e evasão escolares”.

1.2.1.3 Prática Docente e o Cotidiano Escolar

Os docentes e os estudantes, mesmo vivendo as contradições e os desajustes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.11)

No ambiente escolar brasileiro subsistem, convivem e interagem diferentes culturas, nas quais formas simbólicas de representação, códigos lingüísticos utilizados, formas de agir e de pensar são os referendados pelos grupos que ali habitam como forma de classificação e de atribuir pertencimento aos seus integrantes. Esses fenômenos culturais, segundo Pérez Gómez (Idem, p.15), “não podem ser considerados, de maneira idealista, como entidades isoladas; para entendê-los, é preciso situá-los dentro do conflito das relações sociais nas quais adquirem significação.”

Considerando a complexidade desse panorama multicultural e multiétnico, a pesquisa de Rosa (2006), teve como objetivo problematizar a investigação realizada, em 2005, com 15 professores de Artes Plásticas na rede Municipal de Ensino de Florianópolis, buscando identificar junto a esses docentes a existência de práticas de ensino que estejam em consonância com os pressupostos da lei 10639/2003 que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas.

Algumas das conclusões de Rosa (2006, p.11) na sua pesquisa, apontam ao mesmo tempo, os problemas relacionados à prática dos docentes na inserção da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, e de que maneira essas práticas podem ser repensadas, tornando-se

mais frutíferas e inclusivas. A intenção da autora (Idem) era a de “registrar as experiências de ensino de Arte na perspectiva inclusiva”, no entanto, contrariando essa expectativa, “a realidade encontrada foi a de professores desinformados a respeito das proposições da lei. Eles próprios não se consideraram aptos a apresentarem alguma experiência de trabalho que julgassem de relevância”.

Segundo Rosa (2004 apud ROSA, 2006), essa dificuldade, além de outros aspectos, se encontra na formação dos docentes, pela ênfase que é dada nas Artes plásticas produzidas na Europa e nos Estados Unidos, onde as culturas muito diferem da brasileira e da africana. Esse fato, segundo a autora “dificultou o alargamento do conceito de Arte inibindo o reconhecimento das manifestações artísticas de outros grupos culturais diferenciados”.

A formação do professorado também foi o tema proposto na pesquisa intitulada “Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente”, de Gonçalves e Soligo (2006), na qual as autoras discorrem, através de uma revisão bibliográfica, sobre a formação docente no que concerne às relações étnico-raciais e o cotidiano escolar.

A pesquisa de Gonçalves e Soligo (2006, p.9) propõe alguns questionamentos que são nucleares para a discussão e compreensão da problemática vivenciada pelos afro-brasileiros no contexto educacional, a saber:

como lidar com a diversidade cultural em sala de aula? É possível escapar de um modelo monocultural de ensino? Poderão professores incluir a equidade de oportunidades educacionais entre seus objetivos? Como socializar, através do currículo e de procedimentos de ensino, para atuar em uma sociedade multicultural?

Gonçalves e Soligo (Idem), diante desse desafio já enraizado nas práticas docentes, propõem a utilização de novas tecnologias para o ensino de estudos étnicos; a reformulação dos currículos e dos ambientes escolares, nos quais se possa articular a cultura e a identidade. Sinalizam, também, a necessidade de que sejam criadas oportunidades de acesso escolar para todos os alunos, sem quaisquer discriminações (grupo social, étnico/racial, religiosa, político e de gênero), a valorização da diversidade étnica e cultural e a formação do professor para tratar com todas essas questões na sala de aula e preparados para criticar os currículos e as práticas dos ambientes escolares.

Professores fazemos parte de uma população culturalmente afro-brasileira, e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não a assumimos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos. Triste é a situação de um povo, triste é a situação de pessoas que não admitem como são, e tentam ser, imitando o que não são (GONÇALVES E SILVA, 1996:175 apud GONÇALVES e SOLIGO, 2006, p.11).

As dificuldades, os obstáculos interpostos aos alunos e alunas negras são muitos e execráveis, mas esse panorama hediondo se torna mais triste quando esse alunado é composto por crianças negras que trabalham. Esse ambiente um pouco diferenciado, o meio rural, e com uma realidade, provavelmente mais sórdida, foi o analisado na pesquisa de Nunes (2006), na qual a autora teve o objetivo de conferir visibilidade às práticas sociais de crianças trabalhadoras negras construídas na relação com as “parcerias” de sua história: a família, os patrões, as professoras, a vizinhança e os colegas de escola.

As falas das crianças, inseridas ao longo da explanação de Nunes provocaram-me, num primeiro momento, comoção; num segundo momento, já quase esvaziada desse horror, a indignação percorreu todos os meus sentidos e um sentimento de “impotência” se instalou. Não conheci “essas crianças”, mas, ainda que o trabalho delas seja valorizado na lavoura e a habilidade para colher pimenta, naquela comunidade, seja apreciada, acredito que as crianças deveriam estar estudando e brincando. Em absoluto isso me parece utopia, pois as crianças pobres ou ricas, brancas ou negras, meninas ou meninos têm o direito de desenvolver-se numa infância saudável e protegida. É dever do Estado, além de criar leis para a erradicação do trabalho infantil, fiscalizar o cumprimento dessa determinação. Ainda que o faça, faz precariamente. Urge banir de nosso território prática aviltante à dignidade humana.

A fala da menina Patrícia (NUNES, 2006, p. 13), que sonha conhecer o “Beto Carreiro World” deflagrou esse meu momento catártico:

Nestes últimos dias eu estava fazendo outra coisa que pra mim também é muito bom e que eu sei fazer muito bem; eu estava trabalhando na lavoura apanhando pimentas até porque no fim do ano eu queria alcançar um objetivo que há muito tempo na minha família, meus primos que passaram pela oitava série não conseguiram fazer: a viagem no fim do ano.

Diziam que era muito difícil, caro e que eles não tinham condições porque somos pobres. Eu só acho uma coisa, somos pobres mas temos a mesma capacidade que qualquer um, de trabalhar para “dedéu” e fazer o que se quer (Diário de Campo III, Patrícia).

Morais (2006, p.3) interessou-se pela linguagem escrita utilizada pelos africanos no Brasil, tendo como objetivo na sua pesquisa, a análise das relações estabelecidas entre escravos e forros (liberto da escravidão, alforriado) com o escrito em suas variadas formas em um período no qual não se pretendia constituir políticas para a escolarização desses sujeitos (1731-1850). O espaço geográfico delimitado é a Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais.

A autora utilizou como fonte de pesquisa: processos-crime, testamentos, inventários e notícias de venda ou fuga de escravos. A partir da análise das assinaturas encontradas, os dados foram qualificados para que fosse possível estabelecer os graus de *letramento* dos sujeitos em análise.

A partir do estudo realizado, Moraes (2006, p.14) concluiu que “os graus de *letramento* adequavam-se muito às ocupações dos escravos ou forros”, estabelecendo, assim, conexões importantes com o mundo do trabalho, a cultura escrita e o uso da palavra de acordo com o contexto.

O mundo do trabalho tornou-se, nos casos abordados, o espaço possível de mediação entre os escravos ou forros e a cultura escrita. A posse das habilidades de leitura e/ou escrita transformava-se, no caso das fugas, em um instrumento capaz de lhes dar condições de autonomia. Os indícios aqui levantados são relevantes para que se possa historicizar os diversos usos atribuídos ao escrito entre a população cativa e liberta no período abordado, mesmo entre aqueles que não foram identificados como leitores diretos ou capazes de escrever, mas que souberam utilizar a palavra escrita em seu favor quando necessário.

Voltando o olhar, neste momento, para os dias atuais, o objetivo principal da pesquisa de Jesus (2006, p.1) foi o de “levantar a trajetória de vida e de estudo de jovens negros, estudantes do Ensino Médio, a fim de compreender suas experiências em relação às manifestações de racismo, de discriminação e de preconceito racial”.

A autora, através da História de Vida dos alunos, analisou as suas trajetórias, buscando identificar quais os fatores que os levaram a “ultrapassar o gargalo escolar”, considerando as relações desiguais nas quais sobrevivem, bem como perceber quais as suas perspectivas para um futuro próximo.

Analisando o percurso realizado pelos alunos, individualmente, na sua trajetória de vida, Jesus (2006, p.9) encontrou dois grupos diferenciados: o primeiro, formado por cinco alunos, percorreu um processo de escolarização mais “normal”, apesar dos problemas e

dificuldades enfrentados. Esse esforço, alerta a autora, “sempre foi feito, individualmente e com a colaboração da família, com a finalidade de superar as dificuldades, e afinal, se orgulham de terem se mantido na escola”. Já o segundo grupo, composto por nove alunos, teve uma trajetória “mais acidentada, marcada pela evasão escolar e pela repetência.”

Os estudos de Jesus (2006, pp. 14-15) comprovaram que os jovens negros percebem como as situações de discriminação ocorrem; que esses jovens, através da criatividade superam as ações racistas a eles dirigidas; que eles continuam seus estudos, ainda que tenham mais dificuldades que seus colegas brancos, a fim de terem os seus sonhos realizados.

Jesus ressalta que muitas vezes “a própria discriminação racial vivenciada acaba servindo de ‘motor’ que impulsiona para a elaboração de novos ‘projetos’ de vida, servindo-se do apoio das ‘redes de relações’, principalmente, a familiar”.

Nesse contexto excludente, considerando a necessidade que esses jovens têm de superar-se diuturnamente, é legítimo falar-se em potencial de resiliência. Melillo (2004, p. 63) a define como a capacidade dos seres humanos de superar os efeitos de uma adversidade a qual estão submetidos e, inclusive, de saírem fortalecidos dessa situação. Utilizo o termo ‘potencial’, por acreditar que a adjetivação ‘resiliente’ pode apenas ser atribuída através de estudos longitudinais.

1.2.2 Considerações sobre as Análises Realizadas

As pesquisas realizadas no GT21, na 29ª Reunião da ANPEd, contribuem enormemente para a compreensão do contexto no qual estão inseridos os afro-brasileiros, revelando a preocupação dos pesquisadores com essa complexa temática. Ainda que não tenham a pretensão de serem mecanismos de denúncia, acabam fazendo-o e promovendo a reflexão-ação-reflexão.

A análise feita das produções do GT21, com base nos textos produzidos pelos pesquisadores, demonstrou que a falsa integração e aceitação daquele que é racialmente diferente permanece nos dias atuais, se atualiza, se cristaliza e se perpetua na educação e noutros contextos, nas matrizes adotadas, no processo excludente no tocante à cultura afro-

brasileira, mutilando o entendimento da verdadeira história de nosso povo, pois renega parte importante dela.

A eleição dos currículos escolares, segundo uma lógica racista, alicerçada em escusos interesses ideológicos e políticos e nas relações de poder, converte-se em exclusão na sala de aula, materializando-se na adoção de um currículo embranquecido que valoriza e destaca as qualidades positivas originárias do colonizador europeu e, mais modernamente, na matriz estadunidense. Um currículo, nem sempre oculto, que discrimina, reduz a auto-estima, a auto-imagem, o autoconceito e a autoconfiança dos alunos afrodescendentes, promovendo a repetência e a evasão escolar. Mesmo assim, resistindo a tantas agressões e desafetos, muitos alunos permanecem na rede de ensino por insistência da família e por saber que a certificação formal é indispensável à sua ascensão nas diversas esferas.

Nesse sentido, é necessário que sejam revistos, de imediato, os currículos escolares com a inclusão de conteúdos que ressaltem positivamente a participação do negro na história do Brasil, seus heróis, suas lendas, seus mitos, sua origem, suas qualidades idiossincráticas e seu papel no presente e no futuro de prosperidade a que todos devem poder compartilhar.

A abordagem das questões relativas à discriminação racial, embora tenha imposição em virtude de lei específica, quando trabalhadas em aula, são tratadas de forma fragmentada, em datas pontuais, sem a composição de um trabalho integrado, negando a alteridade aos negros, isto é, o reconhecimento da sua identidade e o seu crescimento enquanto sujeito na relação com o outro.

O Brasil está longe de seu ideal de uma política de igualdade para todos. Embora legisle a respeito, carece de uma consciência mais universal do entendimento por parte de seus segmentos, notadamente, os educacionais, de que um País justo com oportunidades iguais depende precipuamente da consciência de seu povo.

É no coletivo que atenderemos os anseios individuais daqueles que vêm sendo, há alguns séculos, preteridos em suas pretensões de ter acesso à mobilidade cultural e profissional posta à disposição quase que exclusivamente aos detentores de poder.

Se atingirmos esse patamar de dignidade humana certamente o poder paralelo que ameaça e destrói precocemente nossas crianças negras será paulatinamente reduzido até definhar completamente.

A análise realizada, longe de exaurir o tema, pretende somar-se a outros, no intuito de sensibilizar a todos e a todas que sonham com um presente e um futuro pleno de oportunidades, no qual todas as formas de discriminação sejam banidas, repudiadas e condenadas legalmente. Objetiva, também, através da síntese realizada, valorizar a produção científica dos trabalhos apresentados no GT21, em 2006, na 29ª Reunião da ANPEd, enaltecendo o brilhante trabalho desses investigadores que dão voz e visibilidade aos seus entrevistados, que muitas vezes foram silenciados tácita ou verbalmente.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

A presente investigação tem por objetivo fornecer elementos substanciais que identifiquem como alguns afrodescendentes desenvolveram a sua resiliência, no intuito de suscitar na sociedade como um todo a importância de uma revisão legal e operacional nas políticas públicas até então implementadas para que efetivamente se democratizem as oportunidades e, como consequência, se promova a idealizada transformação social.

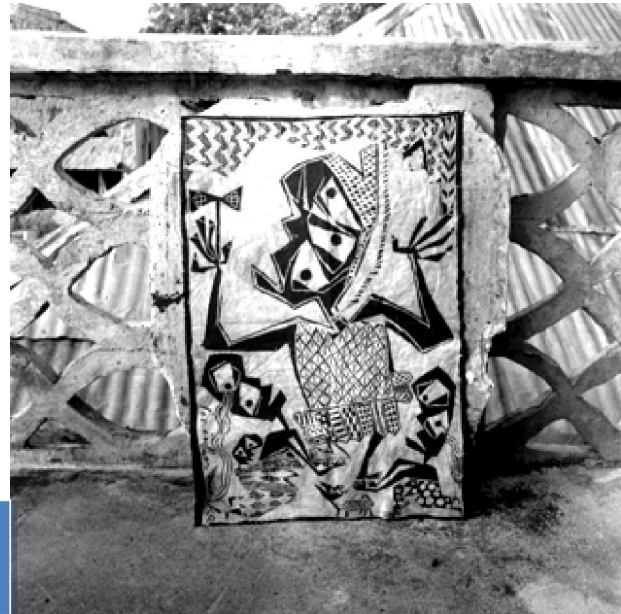
É preciso que os negros se vejam contemplados na história do País e da Educação de uma forma mais positiva, por isso necessitam exercer o seu papel protagônico. Rer ler esta história segundo a narrativa dos próprios negros é premente e inadiável. É mister ler-se a si mesmo para conscientizar-se daquilo que se é e refletir sobre aquilo em que se (trans)forma, diante da complexidade inerente ao ser humano e das circunstâncias impostas pela sociedade.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. identificar qual a participação do Estado na promoção da resiliência dos afrodescendentes;
2. construir um documento com relatos de negros (dos diferentes níveis de ensino) sobre a sua experiência na área educacional;
3. elencar quais os elementos que obstaculizam/favorecem o desenvolvimento da resiliência nos afrodescendentes;
4. reconhecer quais os mecanismos, experiências, atitudes e procedimentos são propulsores da resiliência;

5. propor ações, a partir das indicações dos próprios participantes da pesquisa, a serem adotadas nas políticas públicas voltadas à inserção/ascensão do negro na pirâmide social.

3 REVISÃO DA LITERATURA



Pierre Verger – Oshogbo (Nigeria) 1949-1979
(nº 12212)

3.1 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

Na concepção culturalista de filósofos do século XVII, o ser humano nasce indivíduo e através da cultura e da socialização transforma-se em pessoa. Neste pensar, o que personaliza o indivíduo é a cultura, processo chamado de “personagêneses”, isto é, a origem da pessoa. Assim, não é possível falar em identidade sem considerar a cultura de um grupo, posto que, nessa, costumes e valores expressam-se e são transmitidos de geração a geração. Nesse sentido, é forçoso conceituar o que se entende por “cultura” e para tal o que propõe Pérez Gómez (2001, p. 17) está em consonância com a proposta desta Dissertação, pois, segundo o autor, cultura é

[...] o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade.

O papel da cultura é o de codificar e decodificar o mundo. O indivíduo decifrando esse código movimenta-se facilmente no universo de sua cultura, por ter seu comportamento confirmado. Assim, é da essência da raça negra a oralidade, o gosto pela música, pela dança, o realizar atividades em grupo. Características que, em certos contextos, são menosprezadas, ou, quando muito, consideradas como pertencentes a indivíduos de capacidades reduzidas.

Os negros para transitarem “incólumes” em espaços demarcados por uma minoria que detém o poder e estabelece o que é bom, correto, humano, divino, apropriado, num processo de despersonalização, precisam, em alguns casos, omitir a sua cultura. Assim, sua identidade é (re)negada, num processo de aculturação, para que adquiramos uma cultura que nos é imposta, lançando a nossa identidade ao desvão.

O que se propõe buscar é a releitura do negro, mas, dessa vez, sob o prisma do próprio resiliente, com o seu conhecer-na-ação e o seu refletir-na-ação. Tarefa árdua, já que poucos se dedicaram a examinar criticamente esta situação, sem cair no extremismo de discriminar outras etnias. Com frequência, a identidade envolve reivindicações essencialistas sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário. Algumas vezes essas reivindicações estão baseadas na “raça” e nas relações de parentesco. Entretanto não se podem discriminar raças para afirmar a outras. O que se pretende é a conjunção, a harmonia, posto que a riqueza de uma sociedade globalizada reside, também, nos diferentes matizes que a compõem, na pluralidade étnico-cultural, na soma das suas partes que excedem o seu todo. Dentro deste paradigma holístico, considera-se importante a globalidade da pessoa e esta necessita sentir-se aceita não somente de forma tácita, mas, também, explicitamente pelos demais.

Para compreendermos como a identidade funciona, precisamos conceitualizá-la e dividi-la em suas diferentes dimensões. A identidade é relacional e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades.

A conceitualização da identidade, segundo Hall (2000), envolve exame dos sistemas classificatórios que mostram como as relações sociais são organizadas e divididas; por exemplo, em forma de oposições – “nós e eles”, “brancos e negros”, “ricos e pobres”, “sábios e ignorantes”, “culto e popular”. Estas dicotomias estabelecem as diferenças e reivindicam para si categorias valorativas, obstaculizando a aceitação e o acolhimento daquele que é

desigual. Tais diferenças localizam as pessoas hierarquicamente e estes conceitos se universalizam, naturalizam e, até mesmo, se petrificam através dos tempos.

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 1999, p.39)

O fato de as pessoas assumirem determinadas posições de identidade e se identificarem com elas é uma constatação que estará presente nesta pesquisa, já que o homem é um ser gregário e busca a sua completude no grupo que possui mais elementos com os quais ele se identifica, crescendo na interação com o Outro. O sentimento de pertencimento reafirma a identidade, favorece o pensar-se individualmente e o refletir-se nos e com os demais.

As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido às nossas próprias posições.

A identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado tende a ser (re)negada, posto que provém de pessoas que, muitas vezes, desconhecem a sua influência nas esferas decisórias.

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por “cultura”.

No argumento durkheimiano a cultura, na forma do ritual, do símbolo e da classificação, é central à produção do significado e da reprodução das relações sociais. Esses rituais se estendem a todos os aspectos da vida cotidiana: a preparação de alimentos, a limpeza, o desfazer-se de coisas- tudo, desde a fala até a comida.

A diversidade cultural é um manancial de riqueza para o desenvolvimento da nação e essa percepção nem sempre está presente no ideário dos diferentes grupos sociais.

Anteriormente, viu-se que a identidade cultural está marcada pela diferença e que esta relação pressupõe a valorização de um grupo em detrimento do outro. Paradoxalmente me pergunto: por que a produção advinda da cultura negra, na maioria das vezes, é considerada como sendo de menos valia ou nem sequer a mencionam em sala de aula? Como romper com este paradigma excludente?

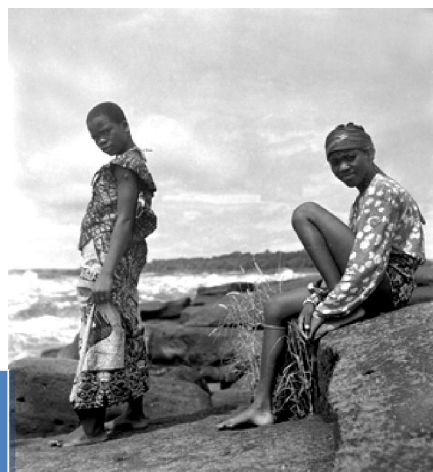
Aprendemos a voar como pássaros, e a nadar como peixes, mas não aprendemos a conviver como irmãos. **Martin Luther King** (PENSADOR.INFO)

Tendo em vista todo este contexto adverso alguns indivíduos afrodescendentes conseguiram superar as dificuldades e construir um futuro exitoso. Seriam eles resilientes?

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

3.2.1 Os Afrodescendentes no Contexto Brasileiro: exclusão histórica

Pierre Verger – Brazzavile (Congo) – 1952
(nº 3191)



Kabenguele Munanga (2003, p.9), Professor titular da Universidade de São Paulo, perscrutando, também, o possível nascedouro do problema, remete-nos há cerca de quatrocentos anos atrás quando os primeiros africanos foram trazidos ao Brasil. Naquela época, diz o autor, o seu estatuto de escravizados não lhes dava direito ao sistema educacional que era reservado aos homens e mulheres livres. Dessa maneira, ilustrar, o único marco

histórico objetivo para analisar e discutir a situação educativa do afrodescendente neste País só pode ser fixado após a abolição formal decretada em maio de 1888. Mas, a “almejada” igualdade não ocorreu com tal declaração. As dicotomias, antes marcadas por livre/escravo ou senhor/escravo, continuaram sob a oposição branco/negro. Os que sobreviveram à escravidão e seus descendentes foram, segundo o autor, submetidos a um sistema educacional monocultural eurocêntrico que nada tinha a ver com sua história, sua cultura, sua visão de mundo.

McLaren (2000, p.257) busca no passado, elementos que elucidem o conceito de “condição branca”, como medida existente para raças consideradas superiores e inferiores e acrescenta:

A negritude, a condição negra, foi avaliada positivamente na iconografia européia, do século XII ao século XV, mas a partir do século XVII e do crescimento do colonialismo europeu, ser negro foi convenientemente relacionado à inferioridade (Cashmore, 1996). Por exemplo, durante os séculos XVI e XVII, pureza de sangue foi elevada a um *status* metafísico, talvez até sacerdotal, já que foi o princípio usado para periferizar os índios, os mouros e os judeus. Ser negro não foi imediatamente associado à escravidão. Nos Estados Unidos, a imagem humanística dos africanos, criada pelo movimento abolicionista, foi logo combatida pelas novas formas de significação racial, nas quais a pele branca era identificada como a superioridade racial.

A exclusão do afrodescendente do processo educacional escolarizado é histórica. Siss (2003), fazendo um retrospecto das leis que corroboraram com essa situação, informa, entre outros regramentos legais, que em 4 de janeiro de 1837 foi sancionada a Lei nº1, que no seu artigo 3º determinava quem era proibido de frequentar escolas públicas: todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas, os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos. A exclusão é histórica, entretanto, esta constatação não justifica a apatia. É imprescindível ir além do discurso, superar o positivismo, pois a convivência, neste exato momento, em algum lugar do País e do mundo, está aniquilando, vitimando (e não vitimizand) seres humanos. Que classe de País queremos para nossos descendentes, sejam eles consangüíneos ou não, mas todos habitantes do planeta Terra?

O interessante é que essa tão propalada democracia só vem à tona nas discussões contra as ações afirmativas que beneficiam uma parcela minoritária no acesso às oportunidades, mas, já maioria na miséria ou abaixo da linha de pobreza, analfabeta ou com ensino de péssima qualidade e ocupando subempregos.

O conteúdo subjacente no discurso “democrático”, na maioria das vezes, denota uma perversidade tal que consegue a manutenção da cínica igualdade. Assim, a discussão não avança, pois “somos todos iguais perante a lei”. Essa assertiva pressupõe o (re)conhecimento de que de fato não há uma igualdade. Siss (2003) adverte:

...as pesquisas acadêmicas qualitativas e quantitativas sobre as diversidades racial e cultural, realizadas nas áreas da educação, têm contribuído enormemente para evidenciar que há brutal desigualdade no que diz respeito às realizações socioeconômicas e educacionais dos afro-brasileiros, quando comparadas às do grupo racial branco.

O fenômeno da desigualdade no Brasil talvez seja um dos poucos consensos existentes no País. No entanto, esta constatação não resulta em ações que alterem, reduzam ou atenuem as desigualdades sociais. Os direitos básicos propostos na Constituição estão muito longe de serem garantidos a uma massa lembrada apenas nas eleições. O discurso do “somos todos iguais” e de que o Brasil é um país harmonicamente miscigenado só aparece nos posicionamentos contrários às políticas de quotas e tem a pretensão de mascarar o preconceito, a desigualdade no acesso às oportunidades e apagar as diferenças, mostrando que vivemos uma democracia racial, se é que existem raças. Se isso fosse verdade não necessitaria ser reafirmado reiteradamente nas campanhas políticas, seria algo rotineiro. É muito mais fácil ficar na superfície do problema a imergir nele para afirmar: o Brasil é preconceituoso. Há uma execrável seqüência lógica proposta por Pinto (2004) e com a qual compactuo:

O discurso da democracia racial é o apagamento do fato de que as pessoas negras são mais pobres porque são negros e porque há preconceito. Não é por acaso, não é uma coincidência. Não é porque são mais burros, não é porque são menos estudados. É porque quem é negro não consegue estudar, sendo negro tem menos possibilidade de empregos.

Isso é uma democracia? Segundo Pinto (2004) há democracia onde existem eleições regulares, não fraudulentas, liberdade de expressão, imprensa livre e partidos políticos funcionando sem nenhum empecilho e quando mais pessoas têm o poder. Eu acrescentaria: há democracia onde existe igualdade no acesso às oportunidades sem a necessidade de implementação de ações afirmativas que as garantam.

Rodrigues (1995, p.11) informa que a investigação realizada pelo Instituto de Pesquisas Datafolha em 1995, constatou que apesar de 89% dos brasileiros dizerem haver

preconceito de cor contra negros no Brasil, só 10% admitem ter um pouco ou muito preconceito. Essa investigação mostrou também que, de forma indireta, 87% revelam algum preconceito ao pronunciar ou concordar com enunciados de conteúdo racista em relação a negros. O autor, sintetizando as informações coletadas informa que os brasileiros sabem que há racismo, negam tê-lo, mas demonstram, em sua maioria, preconceito contra negros. O preconceito se apresenta de maneira cordial, polida. Segundo Buarque de Holanda (apud RODRIGUES, p.13), essa cordialidade “equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar intactas suas sensibilidades e suas emoções.”.

O Datafolha, a exemplo dos estudos supracitados, comprovou, cientificamente, o que a maioria já sabia: o Brasil é um país preconceituoso contra pessoas negras. Esta constatação não me surpreende, ao contrário, ratifica o que já venho conhecendo desde a infância. Entretanto, me questiono sobre o que será feito com essas informações e se elas servirão apenas para um banco de dados esquecido entre outros tantos. A iniciativa tomada por este grupo precisa ser reiterada por outros seres individuais e coletivos que acreditem na mesma causa.

Os números da exclusão dos negros são hediondos. Segundo o IBGE, PNAD 2003, os negros (pretos e pardos) representam 47,3 % da população brasileira. Os brancos somam 52,1% e os amarelos e indígenas, 0,6%. Segundo Bento, a situação persistente de iniquidade alimenta a construção de vulnerabilidades e de acúmulo de desvantagens que mantém os negros (pretos e pardos) em situação de pobreza crônica, com a banalização das desigualdades e da invisibilidade em relação às políticas públicas e constata que

1. A proporção de pessoas negras vivendo abaixo da linha da pobreza, em relação às pessoas brancas, passou de menos do que o dobro no começo da década de 90 para mais do que o dobro na segunda parte da década.
2. Dados do IBGE, PNAD 2003 revelam que, a distribuição percentual do rendimento dos 10% mais pobres, 67,8% são negros. Entre os brancos esse percentual é de 32,2%.
3. A expectativa de vida dos negros brasileiros é de 6 anos inferior à dos brancos. A dos negros é de 68 anos, em comparação com 74 para os brancos.
4. A anestesia no parto não é dada a mais de 12% das mulheres negras, enquanto apenas 6% das mulheres brancas não têm acesso a esse serviço.
5. A renda per capita dos negros em 2000 era a metade da dos brancos (reportagem de O Estado de S. Paulo, 16/02/03).
6. Entre os brasileiros que têm computador, 79,77% são brancos, 15,32% são pardos e 2,42% são pretos, o que significa que, para cada preto/pardo com acesso à informatização, existem 3,5 brancos.

7. Em 2003 (IBGE, PNAD), os empregadores brancos totalizavam 5,8%, enquanto os afrodescendentes, apenas 2,2%.

O primeiro espaço de ruptura cultural se dá na escola onde os negros são desprestigiados, desvalorizados e pressionados a assimilar a fala e os costumes da classe dominante como questão de sobrevivência e adquirem o que é chamado de “padrão”. Mas quem estabelece este padrão? Por que aquilo que provém da raça negra, na maioria das vezes de maneira ostensiva, é associado à má qualidade? Mas quem qualifica a qualidade? Os conhecimentos construídos em sala de aula e os historicamente transmitidos de geração a geração contemplam a importância do papel do negro neste panorama? Qual o paradigma em que se fundamenta a prática dos docentes? Os afrodescendentes são valorizados em suas questões idiossincrásicas e atávicas? Como o negro se percebe em sala de aula? Apple (2002) corrobora estas indagações e afirma:

... como um aparelho do estado as escolas exercem papéis importantes na criação das condições necessárias para a acumulação de capital (elas ordenam, selecionam e certificam um corpo discente hierarquicamente organizado) e para legitimação (elas mantêm uma ideologia meritocrática imprecisa, e, portanto, legitimam as forças ideológicas necessárias para a recriação da desigualdade).

Segundo Lobera (2004, p.59), existem espaços especialmente configurados para aprender (cursos, seminários, a escola), mas a rua, o bairro, a família e os meios de comunicação também educam porque são espaços de onde aprendemos coisas. Neste sentido, é importante perceber se a educação escolar está orientada à educação intercultural, isto é, aquela que tem como propósito educar em valores e para o respeito e valorização da diversidade, características fundamentais na educação inclusiva.

A análise do que realmente acontece na escola e dos efeitos que tem nos pensamentos, nos sentimentos e nas condutas dos estudantes requer descer aos intercâmbios subterrâneos de significados que se produzem nos momentos e nas situações mais diversas e inadvertidas da vida cotidiana da escola. As diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, pp. 16-17)

É *conditio sine qua non* a revisão imediata da prática docente com o intuito de reverter esse paradigma excludente e fragmentador que assola as salas de aula para que se melhorem

as relações entre os professores e alunos e que o ensino e a aprendizagem sejam, de fato, inclusivos. Alunos e professores trazem as suas culturas para a sala de aula e essas foram adquiridas e construídas dentro de contextos sociais mais amplos, carregados de diferentes ideologias. Entretanto, esse encontro carece de harmonia e de aceitação incondicional, ou seja, respeitar, querer e compreender ao outro como ele é e não como gostaríamos que ele fosse. A sala de aula não é palco de batalha, de disputas, é lugar de discussão, de crescimento, de intercâmbio.

[...] a cultura dos alunos se mostra dependente da cultura dos docentes, se encontra substancialmente mediada pelos valores, pelas rotinas e pelas normas que os docentes impõem. Inclusive, nos processos e nas situações de maior contestação, é uma reação à impermeabilidade da cultura dos docentes que permanecem de maneira mais prolongada e com maiores cotas de poder na instituição escolar. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, P.165)

O contexto escolar, muitas vezes, se revela adverso para os afrodescendentes, porém alguns conseguem adaptar-se, resistir, refazer-se, ser feliz e romper com este círculo vicioso sem perder a sua identidade.

3.2.2 O Ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Escolas: (des)caminhos para a cultura da paz



Pierre Verger – Bapuré (Togo) 11/02/1936
(nº 14986)

Considerando o que foi mencionado anteriormente, no que tange ao panorama excludente imposto aos afrodescendentes, é mister questionar-se sobre o papel da escola enquanto aparelho do Estado na manutenção ou ruptura desse modelo desprezível de segregação.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar. Nelson Mandela (PAIM, 2004, p.19)

Em 2004 o Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, através da Resolução Nº. 1, de 17 de junho de 2004. (CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta iniciativa é louvável e demonstra a preocupação do Estado na formalização e instituição das reivindicações do Movimento Negro. Entretanto, além do papel fiscalizador do Estado no seu cumprimento, cabe à sociedade como um todo a observância de como, na prática, o ensino da história e a cultura afro-brasileira estão sendo ensinados.

A inserção da história da África e do povo negro nos currículos escolares é um avanço, mas há que cuidar que África, que negro aí se retrata, e como as mulheres negras e suas reivindicações são representadas. Haveria, portanto, para fazer frente a tal desafio, por uma educação anti-racista e anti-sexista, contribuir para que a escola mais se abrisse ao conhecimento dos movimentos sociais, como o das mulheres negras. Quando racismo e sexismo se conjugam, as conseqüências nefastas se multiplicam. (ABRAMOVAY e CASTRO, 2006, p. 36)

Num ambiente multicultural como é o da escola, no qual coexistem diferentes etnias, mas que o eurocentrismo ainda norteia muitas das ações dos educadores e das educadoras, é importante nos indagarmos sobre quais as contribuições existentes ou ausências no que concerne ao multiculturalismo crítico e de resistência neste cenário dinâmico e complexo. McLaren (2000, p. 110-135 apud MARQUES, 2006, p.1), destaca quatro formas de multiculturalismo:

o multiculturalismo conservador, o humanista liberal, o liberal de esquerda e o crítico e de resistência. O multiculturalismo crítico e de resistência considera que as representações de raça, classe e gênero se constituem como lutas sociais mais amplas sobre signos e representações. A cultura não é harmoniosa e consensual e a diferença é considerada sempre como um elemento de cultura, poder e ideologia.

Neste sentido, MARQUES (2006, p.2) referindo-se à luta dos afrodescendentes pela conquista de direitos afirma que

Essa luta tem sido obstaculizada pela constante atualização do mito da democracia racial, esta entendida como processo de mascaramento do desrespeito pelas diferentes culturas e identidades existentes na sociedade brasileira e pela predominância da cultura e pensamento do colonizador, que exclui as minorias étnicas, provocando, dessa forma, as desigualdades sociais.

Uma investigação realizada por Nadal e Silva (2007), com 62 adolescentes de escolas públicas de Porto Alegre, com a finalidade de verificar como estava sendo ensinada e difundida a cultura afro-brasileira nas escolas, revelou alguns dados alarmantes, pois o que foi estabelecido pelo Governo não estava acontecendo na prática, o que demonstra o descaso com o que emana dos afrodescendentes. As autoras perguntaram aos entrevistados se nas suas escolas eles estudavam a cultura afro-brasileira. Dos 57 adolescentes entrevistados 40% disseram que sim, 12% disseram que a estudavam, mas não muito e 48% que não a estudavam.

Com os resultados obtidos e com a finalidade de aprofundar sobre o que sabiam os adolescentes que responderam afirmativamente à questão anterior, as autoras lhes perguntaram: O que tu sabes sobre a cultura afro-brasileira? Apenas 9% mencionou algo que efetivamente demonstrasse seu estudo; 43% disse saber pouco ou nada sobre o assunto e os 48% restantes referiram a escravidão, o preconceito e desprezo com os afrodescendentes, sem aludir, sequer, algum elemento que configurasse a realização de um estudo aprofundado em classe.

A investigação das autoras (NADAL e SILVA, 2007), evidenciou que os estudos realizados em aula sobre a cultura afro-brasileira enfatizam o negativo e se questionam sobre a eficácia dessas práticas, pois elas reforçam ainda mais o preconceito existente e acrescentam:

Em muitas escolas se fala da África como se fosse um país e não um continente formado por distintos países com as suas especificidades. Nisso subjaz uma ideologia que se fundamenta na opressão e que mantém o *status quo* de uma minoria que tem o poder em detrimento de uma maioria excluída das esferas decisórias. É necessário que se proponha a contrapartida, isto é, promover nos estudos realizados

em aula, o resgate da contribuição dos afrodescendentes nas áreas social, econômica e política da história do Brasil que é o que está previsto na Lei nº 10.639 de 2003.

A globalização, ao contrário do que se pensava, não anulou identidades. Algumas identidades se reafirmaram, outras emergiram como necessidade de marcar a sua presença no mundo. O grande *engodo* é o pensamento do “nós” e “eles”. Via de regra, nós ainda não aprendemos a amar e a acolher o Outro na sua diferença, na sua singularidade, na sua plenitude. O ser humano se subdividiu em castas, em credos, em raças e demais denominações para submeter e/ou distinguir-se dos seus semelhantes, desconhecendo que a diferença enriquece e que nos constituímos em relação com o Outro. O ser humano construiu muros ao seu redor. Cada vez que nos fechamos ao conhecimento de determinadas culturas, àquilo que consideramos diferente, afunilamos o nosso mundo e as nossas possibilidades de crescimento e de humanização.

Segundo Lobera (2004, p.45), “(...) a identidade é a idéia que cada um e cada uma temos de nós mesmos. Quando respondemos à pergunta “quem sou eu?”, na verdade o que estamos fazendo é explicitar nossa identidade”.

Cunha Jr. et. al, abordando o tema da identidade e da imagem construídas no que concerne aos afrodescendentes afirma que:

A imagem do africano na nossa sociedade é a do selvagem acorrentado à miséria. Imagem que é construída pela persistência das representações africanas como a terra dos macacos, dos leões, dos homens nus, dos escravos. Enquanto aos povos asiáticos e europeus as platéias imaginam castelos, guerreiros e contextos históricos, sociais e culturais [...] Há um bloqueio sistemático em pensar a África diferentemente das caricaturas presentes no imaginário social brasileiro (CUNHA JR et al, 1997, apud PAULA et al, 2005, p. 187)

O afrodescendente ignora a sua origem, situação esta que, num primeiro momento, o arrancou desumanamente do seu continente e num segundo momento, o separou do seu núcleo familiar, vendendo-os como mercadoria barata.

Dessa maneira a identidade afrodescendente é desconstruída e (re)negada radicalmente (à raiz) como se fôssemos todos entes abstratos, nascidos do nada, desprovidos de um passado, de uma história de lutas, de uma cultura.

Cunha Jr et al. (2005), ponderando sobre a complexidade e amplitude que envolve a cultura afrodescendente, bem como o seu desprestígio entre os intelectuais brasileiros afirma que [...] *Muito do que é cultura afrodescendente fica classificado como cultura popular no Brasil e o popular é visto com desprezo, não é tratado e estudado como componente importante da nossa cultura.*

A crença na existência de raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2004, p. 24 apud PASSOS, 2006, p.7).

O racismo à moda brasileira, segundo Munanga (apud SISS, 2003), tem práticas incorporadas no tecido da sociedade e no sistema educacional ilustrado, entre outras formas de discriminação, pelo conteúdo racista dos livros e materiais didáticos e pela quase ausência do negro no ensino superior de boa qualidade. Siss (2003) aponta que no início do século XXI “a exclusão dos afro-brasileiros não é legalmente expressa e se atualiza através da inserção subordinada e precarizada dos membros desse grupo racial ao sistema de ensino, o que equivale a mantê-los subalternizados frente ao grupo racial branco”. Essa afirmação é repudiada pelo Estado, que está convencido da efetividade das suas campanhas políticas, e compartilhada por um grande número de indivíduos que crêem existir uma democracia “racial”.

O direito de educação deve estar diretamente associado ao direito à diversidade. O democrático e justo socialmente não se garante pela igualdade em tudo, mas, também, no poder ser diferente e compor o grande mosaico social, no qual a beleza do conjunto só aparece na diversidade de cada peça. (RESENDE, 2003, p.45)

É inquietante comprovar que no Brasil, País com uma população majoritariamente mestiça, cuja herança cultural provém de diferentes origens étnicas, existem tantos obstáculos à ascensão social dos afrodescendentes. Isso obstruiu o processo de paz, pois acredito, como o filósofo Emmanuel Lévinas (apud GUIMARÃES, 2005, pp. 202-203) que a paz é “uma relação que parte do eu para o Outro, no desejo e na bondade onde o eu, ao mesmo tempo, se

mantenha e exista sem egoísmo”. A paz está relacionada com a alteridade, exorbitando e rejeitando quaisquer formas de individualismo e de segregação.

Lamentavelmente a escola, como um aparelho estatal encarregado de reproduzir e de legitimar a ideologia do Estado, com frequência, desvaloriza aos afrodescendentes nos seus aspectos idiossincráticos e atávicos. Pouco ou nada se fala da cultura afro-brasileira e neste fato reside uma intencionalidade silenciosa de ocultar dos alunos a verdadeira origem do processo de construção e desenvolvimento do País. Segundo os estudiosos que se dedicam às questões raciais:

O ritual das escolas públicas do primeiro grau, entre outros, exclui dos currículos a história de lutas dos negros na sociedade brasileira e impõe às crianças negras um ideal de ego dos brancos. Este ritual funciona não pelo que explicita, mas pelo que silencia. Em consequência disso, uma das formas pelas quais a discriminação se expressa na escola consiste na intenção de construir a igualdade entre os alunos a partir de um ideal de democracia racial que desconsidera a particularidade cultural, isto é, o direito do negro se reconhecer a partir da sua diferença. Neste sentido, a discriminação ocorre ao impedir as crianças negras de se apropriarem do patrimônio cultural da população negra brasileira. (GONÇALVES, 1987 apud BERNARDES, 1992, p. 29)

É imprescindível, além de outras mudanças de igual importância, uma revisão da prática docente com a finalidade de alterar e/ou tensionar o panorama atual marcado pela adversidade imposta aos afrodescendentes, cujo contexto vem ocasionado consideráveis desigualdades sociais. Neste sentido, urge que nós todos, família, comunidade, escola e Estado, nos unamos a favor da criação e implementação de políticas públicas que propiciem a erradicação de todas as formas de discriminação.

Guimarães (apud NADAL e SILVA, 2006, p.3) refere que um dos elementos na caracterização de uma educação para a paz pós-metafísica seria a passagem da compreensão da paz como um ideal para um projeto a ser agendado e afirma: “O desafio, portanto, está em pensar a educação para a paz no coração do currículo entendido como conjunto de vivências realizadas no processo educacional.”

O processo de paz não pode depender do desejo individual ou do jogo de subjetividades, é necessário que ele seja instituído. O mesmo ocorreu com a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas: teve que ser instituída por lei, pois se dependesse da vontade das partes, possivelmente, seguiria à margem do currículo.

A paz pressupõe, além de outros fatores, o respeito ao outro em sua globalidade, compreendendo-o e aceitando-o, também, na sua singularidade, com seus valores éticos, crenças, características físicas, estéticas e culturais.

A obrigatoriedade da lei para o ensino da cultura afro-brasileira e africana, como comprovado na investigação de Nadal e Silva (2007) não foi suficiente para que na prática ocorresse esse estudo, o que reafirma a ineficiência da escola no trato das questões relacionadas ao multiculturalismo. Neste sentido, o cenário se torna ainda mais complexo, pois, se por um lado o Estado cumpre o seu papel criando políticas públicas, através de ações afirmativas, com o objetivo de atenuar a desigualdade racial que assola o País, por outro, interessa ao grupo que detém o poder e usufrui dos seus benefícios, que os afrodescendentes continuem subjugados e desvalorizados na sua identidade. As tramas epistêmicas que sustentam e fundamentam esses argumentos estão arraigadas a posições políticas diversificadas e se convertem em forças que obstaculizam a execução do processo de cultura de paz.

De acordo com a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, no seu artigo 1, que foi aberta à assinatura em Nova York, assinada pelo Brasil a 7 de março de 1966; e entrou em vigor em 4 de janeiro de 1969, a expressão "discriminação racial" significa

qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência fundadas na raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por fim ou efeito anular ou comprometer o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais nos domínios político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública.
(Ministério das Relações Exteriores)

A promoção e valorização da cultura afro-brasileira, não somente na escola como nos diferentes espaços de convívio social, são caminhos que conduzem à cultura de paz.

Muitas das práticas realizadas na sala de aula agravam o preconceito, já que o afrodescendente tem a sua imagem relacionada à feiúra, sofrimento, opressão, escravidão, levando o alunado a acreditar que os negros aceitaram a sua sina calados e sem resistência, como o que é cantado com tanto orgulho no Hino Rio-Grandense: “Povo que não tem virtude acaba por ser escravo”. Será que os negros que foram trazidos da África tinham menos virtudes que aqueles que os escravizaram e torturaram? O que se transmite aos alunos é que

os negros são fracos, se submetem, são menos inteligentes e capazes que os brancos, que são inferiores. Essas posturas obstaculizam o processo de paz, maculando a auto-estima, o autoconceito e a autoconfiança dos alunos negros em aula e na vida.

Na sala de aula, se põe em funcionamento um complexo sistema de comunicação verbal e não-verbal, através do qual se intercambiam múltiplas mensagens afetivas, cognitivas e comportamentos que se referem às representações, interesses e expectativas de cada um dos indivíduos e da cultura do grupo em seu conjunto. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.280)

O livro didático, utilizado na maioria das aulas, referendado e distribuído pelo Governo Federal, na maioria das vezes, fornece elementos discursivos verbais e não-verbais que acentuam, ratificam e normalizam o que provém da cultura dominante, fortalecendo a hegemonia etnocêntrica, estabelecendo padrões que estereotipam, discriminam e marginalizam as personagens negras que neles aparecem.

Professores e comunidade escolar trazem embutido em seu pensar e em seu fazer o princípio de que só existe uma história, a que é escrita, restrita e padronizada nos livros didáticos, quando nós somos, como na África, um continente permeado pela diversidade e pela oralidade de regiões tão fortes em seus valores, dogmas, costumes e princípios. (RESENDE, 2003, p.37)

Um estudo apresentado por Silva (2006) na 29ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), intitulado *Personagens Negros e Brancos em Livros Didáticos de Língua Portuguesa* que visava a análise dos discursos sobre personagens dos segmentos raciais negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa para a quarta série do Ensino Fundamental, produzidos entre 1975 e 2004, ratifica o anteriormente exposto no que diz respeito à desvalorização, menosprezo e preconceito com que são tratadas as questões relativas aos afrodescendentes.

Em duas unidades de leitura personagens negros foram descritos com formas racistas explícitas. Numa delas a personagem Emília, de Monteiro Lobato, ao falar da necessidade de reformar o mundo, dispara “para que tanto beijo em Tia Nastácia?”. Em história de Cecília Meireles sobre um Bem-te-vi que cantava diferente, especulando sobre o desaparecimento do pássaro a autora desfere “talvez tenha sido atacado por esses crioulos fortes que saem do mato e atiram sem razão no primeiro vivente que encontram”. (SILVA, p.9)

Silva (Idem, p.7) delimitou três períodos para a análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: 1º- de 1976 a 1984, correspondente à execução do Programa do Livro Didático de Ensino Fundamental (PLIDEF); 2º- de 1985 a 1993,

correspondente ao início de execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); 3º - de 1994 a 2004, período que corresponde ao início do processo de avaliação (a partir de 1996) dos livros a serem adquiridos para o PNLD.

O personagem negro só existe quando é preciso discutir a desigualdade racial, o que, mais uma vez, opera no sentido de negar a possibilidade do negro de existência plena e reforçar a branquidade normativa. (SILVA, p.10)

Os estudos de Silva (2006) revelaram que a frequência de personagens negros nos livros didáticos de língua portuguesa, no último período pesquisado (1994 a 2004), era muito baixa e que eles, quando valorizados, aparecem em capítulos separados, denotando a intencionalidade de se trabalhar com a pluralidade cultural o que segundo o autor é uma forma de negar a alteridade ao negro. Esse fato é corroborado por Resende (2003, p.37) ao afirmar que “a fragilidade da escola no trato com o multiculturalismo representa a própria fragilidade da relação entre educação e sociedade.”

Passos (2006, p.11), em seus estudos com jovens negros, percebeu o mesmo que Silva (2006) com relação ao ensino das questões raciais e afirma que há uma negligência da escola ao tratar desse tema e ao não dar-lhe a devida importância, pois segundo a autora:

Quando tratado, restringe-se a momentos específicos, na maioria das vezes de modo superficial e localizado, predominando a visão do negro como escravo, sem história, sem cultura, sem religiosidade, sem linguagem, sem identidade. Ou ainda, de uma maneira bastante ilustrativa, apresentam-se as “contribuições dos negros”, geralmente relacionadas à culinária e à música, encobrendo as relações de poder e os conflitos sociais, culturais, políticos e econômicos existentes na sociedade brasileira. Assim, vão sendo fragmentados os conhecimentos, as informações e a história, mantendo os estudantes negros e não-negros prisioneiros de uma história única, linear e dominante. Agindo assim, além de impedir que a população negra se reconheça, a escola impede também os não-negros de conhecerem e reconhecerem suas próprias culturas, dada a multirraciedade e o caldeirão étnico-racial da população brasileira.

Analisando as trajetórias escolares de 69 jovens de idades entre 15 e 25 anos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos - EJA de Florianópolis, Passos (2006, p.2), contrasta as trajetórias de alunos negros e não-negros no espaço escolar, revela a fragilidade do ensino no que tange ao tratamento das questões multirraciais e constata:

As trajetórias escolares, em particular dos jovens negros, são marcadas pelas reprovações e interrupções confirmando que as desigualdades raciais compõem o cenário dos processos de escolarização e de vida da população negra.

Quando comparados os dois grupos, o grupo Negro apresenta o maior número de reprovações proporcionalmente. Isso porque entre os negros, 24 já foram reprovados, isto é, 85,7%. No grupo Não-Negro, do total de 41 participantes, 28 declararam já ter sido reprovados, significando 68,2%. Do grupo Negro, apenas 13,5% não foram reprovados na escola; do grupo Não-Negro, 31,7% nunca foram reprovados (PASSOS, 2006, p.4)

O ensino efetivo da cultura afro-brasileira nas escolas seria um passo decisivo na desconstrução do preconceito, fomentando, assim, uma cultura de paz. No entanto o que se comprova na pesquisa anteriormente referida (NADAL e SILVA, 2006) é que a maioria dos alunos das escolas estaduais de Porto Alegre desconhece a cultura afro-brasileira. Em razão da obrigatoriedade, em virtude da lei, muitas escolas estão oferecendo este conteúdo no seu currículo, mas é preciso mais que isso! É necessária a introspecção da importância do tema não apenas como um mero conteúdo no currículo, senão como uma oportunidade de conhecer outras culturas sem hierarquizá-las.

A beleza do nosso País reside, também, no mosaico étnico e multicultural que o constitui, harmoniosamente, onde é possível que se perceba a coexistência do global e do individual. Mas, a diferença não pode se instituir sob o signo da oposição: nós e eles, brancos e negros, pobres e ricos. Estas dicotomias acentuam as diferenças e reivindicam para si categorias valorativas, obstaculizando a aceitação e acolhida daquilo que é desigual. Tais diferenças classificam hierarquicamente às pessoas e estes conceitos se universalizam, naturalizam e, em alguns casos, se petrificam através dos tempos.

É necessário que se construa uma paz que ultrapasse a serenidade da alma e a imperturbabilidade proposta pelo estoicismo e que essa se converta em um bem maior para toda a sociedade. A teorização sobre o tema é inegavelmente imprescindível, todavia não pode ser instituída e amordaçada sob o amálgama da não-ação (NADAL e SILVA, 2006).

Urge que todos: família, comunidade, escola, Estado se conscientizem do seu compromisso na tecitura de contextos profícuos que fomentem novas aprendizagens e que conduzam à realização pessoal, social e profissional, independentemente de credo, etnia, cor, religião, orientação sexual e classe social, para a promoção do bem-comum e da paz. No entanto, é difícil construir uma educação para a paz se foram sonogados os direitos fundamentais a uma considerável parcela da sociedade brasileira.

3.3 EM BUSCA DO SENTIDO DA VIDA

A seguir, serão realizados alguns entrecruzamentos substancialmente entre algumas idéias de Frankl (2000) sobre o sentido da vida com as de Melillo (2005), no que diz respeito a alguns dos *pilares da resiliência* (introspecção, capacidade de relacionar-se, humor, moralidade e auto-estima consistente), bem como, utilizarei, subsidiariamente, a contribuição de outros teóricos, a fim de buscar as (inter) conexões entre os dois temas que não são excludentes, senão elementos totalmente inextricáveis.

[...] nos realizamos no amor e no trabalho, e realizamos também o nosso sentido. Mas também nos realizamos ali aonde já não podemos mudar a situação: até o último momento há a possibilidade de mudarmos a nós mesmos, ou seja, de mudar nosso posicionamento frente às coisas. E fazendo-o, podemos amadurecer interiormente, inclusive até o último suspiro (FRANKL, 2000, P.45)

Os estudos de Viktor Frankl, fundador da Logoterapia – tratamento psicoterápico que considera fundamental a vida espiritual do paciente, e que utiliza como método a indução ou persuasão verbal – serão a base sob a qual se fundamentarão as análises das entrevistas realizadas no que se refere ao sentido da vida e à realização pessoal dos sujeitos desta pesquisa. Dessa maneira, é necessário que se insira neste espaço uma breve biografia do autor que, por ser judeu, foi discriminado, perseguido e sobreviveu à barbárie dos campos de concentração.

A trajetória de vida de Frankl, marcada, durante alguns anos, pela adversidade, pela dor e pelo sofrimento, é um exemplo do que poderíamos denominar ‘resiliência’. Viktor Frankl nasceu em Viena numa família de origem judia. Desde que era um estudante universitário e envolvido em organizações juvenis socialistas, Frankl começou a se interessar pela psicologia. Em 1942 com sua esposa e seus pais foi deportado ao campo de concentração de Theresienstadt e, em 1944 foi transferido a Auschwitz e posteriormente a Kaufering e Türkheim, dois campos de concentração dependentes do de Dachau. Foi liberado em 27 de abril de 1945 pelo exército norte-americano. Frankl faleceu em 2 de setembro de 1997, em Viena.

Frankl perdeu a esposa, o pai, a mãe, a irmã e muitos outros familiares nos campos de concentração, mas não se deixou esmorecer diante das atrocidades pelas quais passou, ao

contrário, protegeu a própria integridade sob pressão, fortaleceu-se, resistiu e (auto)transformou-se, buscando intervir positivamente no mundo através das suas reflexões acerca do sentido da existência humana.

Ser pessoa não significa nunca ter que ser apenas assim e nada mais, senão que é poder ser sempre de outra maneira. Esta capacidade de autoformação, de autotransformação, esta capacidade de amadurecer mais além de si mesmo não se pode negar a ninguém, porque se não, a capacidade murchará. (FRANKL, 2000, p.94)

As idéias de Viktor Frankl, espelho coerente que reflete o conteúdo e a forma da sua vida, convergem com o que Suárez Ojeda, 1997 (apud MELILLO, 2005, pp.62-63) definiu como pilares da resiliência, são eles:

- a) *Introspecção*: arte de se perguntar e se dar uma resposta honesta.
- b) *Independência*: saber fixar limites entre si mesmo e o meio com problemas; capacidade de manter distância emocional e física, sem cair no isolamento.
- c) *Capacidade de relacionar-se*: habilidade para estabelecer laços e intimidade com outras pessoas, para equilibrar a própria necessidade de afeto com a atitude de se relacionar com os outros.
- d) *Iniciativa*: gosto de se exigir e por à prova em tarefas progressivamente mais exigentes.
- e) *Humor*: encontrar o cômico na própria tragédia.
- f) *Criatividade*: capacidade de criar ordem, beleza e finalidade, a partir do caos e da desordem.
- g) *Moralidade*: conseqüência para entender o desejo pessoal de bem-estar a toda a humanidade e capacidade de se comprometer com valores; esse elemento já é importante desde a infância, mas, sobretudo a partir dos 10 anos.
- h) *Auto-estima consistente* (incluindo nós mesmos): base dos demais pilares e fruto do cuidado afetivo conseqüente da criança ou adolescente por parte de um adulto importante.

A introspecção, reflexão que a pessoa faz sobre o que ocorre no seu íntimo, sobre suas experiências, é, segundo Melillo (2005, p.70), “tributária do desenvolvimento equilibrado da relação do eu com o supereu-ideal do eu do sujeito.” É um mergulho em si mesmo para compreender-se, analisar-se, avaliar-se nas relações intra e interpessoais, contrastando o que se é e o que se almeja ser. É o que Frankl (2000, p.43) define como *autocompreensão ontológica pré-reflexiva*.

‘Autocompreensão’ significa que opinião tenho de mim como pessoa, o que acredito que finalmente significa ser um homem. ‘Ontológica’ quer dizer que se refere à existência humana. E ‘pré-reflexiva’ significa que antes de ter alguma idéia do que é a filosofia, a psicologia ou a psiquiatria, já sei de antemão o que é a vida.

Essa introspecção fornecerá a retroalimentação sobre quão positiva ou negativa é a auto-estima, a auto-imagem e o autoconceito do sujeito, dependendo da valoração que ele faça de si mesmo. Esse auto-exame é um processo de tomada de consciência que favorecerá o alargamento do campo de visão que temos de nós mesmos e da realidade na qual estamos inseridos. Frankl (2000, pp. 33-34) usa a analogia do pintor e do oculista para explicar se na logoterapia a busca de sentido se encontra na pessoa ou nela é inserida:

O pintor pinta a realidade tal como ele a vê, enquanto o oculista ajuda o paciente para que ele possa ver a realidade tal como ela é, tal como *é para o paciente*. Isto é, amplia seu horizonte, seu campo de visão para um sentido e uns valores.

Relacionar-se com as outras pessoas é uma necessidade vital do ser humano que fortalece a auto-estima, base dos outros pilares da resiliência, propiciando um desenvolvimento integral e consistente, alicerçado na relação com o Outro, como via de crescimento pessoal. Entretanto, nessa teia relacional, é imprescindível que haja um equilíbrio entre o eu e o supereu-ideal, pois, segundo Melillo(2005, p.70), um desequilíbrio narcisista pode dificultá-la tanto por falta quanto por excesso:

Por falta ocorre quando a baixa auto-estima leva o sujeito a pensar em si como não merecedor da atenção dos outros, coisa que sua própria reticência ao contato termina por confirmar, quando os demais optam por não se aproximarem dele. Por excesso, se produz quando uma superestimação defensiva, que serve para obstruir carências importantes, provoca um afastamento, disfarçado de soberba, onipotência, auto-suficiência, etc., traços que afugentam os outros. Nesses casos, o desequilíbrio depende de uma excessiva pressão do supereu ou do ideal do eu.

É incontestável a importância da comunicação intra-uterina e do vínculo estabelecido nos primeiros anos de vida para um desenvolvimento saudável e fortalecimento da resiliência, o que permeará as relações que serão estabelecidas durante a vida do ser humano. Um ambiente familiar harmonioso e acolhedor, entendendo-se 'família' como a união de pessoas com vínculos afetivos fortes, de cooperação e de solidariedade, seja ela nuclear ou monoparental, favorece esse desenvolvimento, atuando positivamente nos aspectos bioneurofisiológicos e comportamentais das pessoas. As recordações de Frankl (2000, p.83) da sua infância, a admiração e o carinho que recebeu dos seus pais corroboram essas afirmações: "Durante a minha infância vivi um calor familiar extraordinário, fato que deve ter influído na minha personalidade. Considerava o meu pai o mais justo entre os justos; na

minha mãe conheci uma pessoa bondosa e inocente e sempre me relatei bem com os meus irmãos”.

Segundo Frankl, o homem se difere do animal pela capacidade de autodistanciamento que lhe permite rir de si mesmo e de autotranscender-se na busca de um sentido de existência.

O homem é homem graças à autotranscendência que supõe buscar um sentido; a autotranscendência tem como finalidade esta busca. Um animal não se pergunta qual é o sentido da sua existência. E graças à capacidade de autodistanciamento – o segundo fenômeno especificamente humano – o homem pode rir-se de si mesmo, distanciar-se de si mesmo, até o ponto de autoparodiar-se e, sobretudo, de parodiar a sua própria neurose. (FRANKL, 2000, pp.29-30)

O humor, esse estado de espírito ou de ânimo, que nos permite rir de nós mesmos e conseguir encontrar graça até mesmo no sofrimento, quando se apresenta sem agressividade, pode converter-se em uma válvula que ativará os mecanismos de defesa contra as adversidades. Segundo Vanistendael e Lecomte (2002, p.105), o humor “ajuda o indivíduo a aceitar sorrindo suas próprias carências e as imperfeições do seu entorno. Facilita o desprendimento interior, um certo distanciamento com relação ao problema e convida a um olhar divertido sobre nossa condição”. As palavras de Freud (apud Melillo, 2005, p.68) apóiam o anteriormente dito sobre o humor ao afirmar que “sua essência consiste em economizar as situações de afeto que a ocasião permitiria e evitar, com uma brincadeira, a manifestação desses sentimentos”, transformando assim o sofrimento em prazer. Rodríguez (2004, pp.109-110) acrescenta que o humor ocupa um lugar particular dentro do conjunto de recursos simbólicos que sustentam a nossa subjetividade e que, com frequência, o humor e a narrativa se entrelaçam de tal maneira que é difícil dizer onde começa um e termina a outra. Frankl se renovou, ademais de outros mecanismos de defesa, através do humor na narrativa para sobreviver aos horrores do holocausto:

O humor era uma das armas com que o sujeito lutava por sua sobrevivência nos campos de extermínio. Cada um prometia a um companheiro que, a cada dia, inventaria uma história divertida sobre algum incidente que pudesse ocorrer no dia seguinte à sua libertação. Por exemplo: teriam se esquecido como se serve a sopa e pediriam à anfitriã que lhes desse uma colherada “do fundo”. (FRANKL apud MELILLO, 2005, p.69)

A moralidade, outro pilar da resiliência, conjunto dos princípios morais, socialmente estabelecidos em determinada época, está constituída pelos valores que o sujeito tem e que consciente ou inconscientemente lhe dizem o que pode ou não fazer. Esses valores são

transmitidos pelos pais e depois por outros adultos que convivem com a criança, desnudando muito do que somos como pessoas, como reagimos diante das circunstâncias, qual é a nossa visão de mundo e de ser humano o que converge com o que disse Frankl (2000, p.57) ao afirmar que “[...] nós somos nossos valores”. É necessário ressaltar, entretanto, a importância do exemplo que se dá com as ações e não somente com as palavras, pois a criança, no seu desenvolvimento, se espelha no seu cuidador como referência para seus atos.

A Escada do Desenvolvimento Humano de Antonio Carlos Gomes da Costa (COSTA, 1998, p.42) sintetiza muito do que já foi abordado sobre os pilares da resiliência, faz alguns acréscimos e facilita a localização do próximo pilar, a auto-estima, na concepção desse autor.

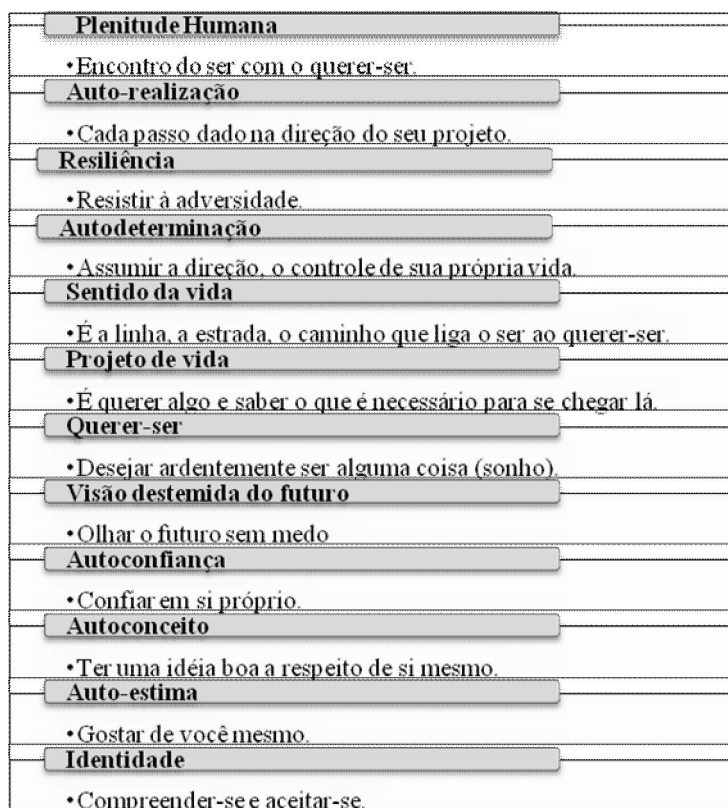


Fig. 2 – A Escada do Desenvolvimento Humano

No primeiro degrau da Escada do Desenvolvimento Humano está a identidade. Essa se refere ao conhecer-se, compreender-se e aceitar-se com suas competências e limites,

capacidades e fragilidades, criando uma imagem mais aproximada do seu eu e projetando os passos para a construção do seu supereu-ideal.

Ter auto-estima é gostar de si mesmo, é querer e buscar o seu próprio bem. É saber cuidar-se, é saber preservar-se daquelas ações e daqueles pensamentos que afetam negativamente a sua saúde e desviam sua vida da realização plena do seu potencial como ser humano, como estudante, como trabalhador e cidadão. (COSTA, 1998, p.36)

Segundo Costa (1998, p. 36), “só uma pessoa que se conhece bem pode aceitar-se de uma maneira plena. Por isso uma identidade positiva é a base da **auto-estima**.” O autor refere que a identidade positiva ocorre quando a pessoa valoriza o que tem, o que sabe e o que é capaz de fazer.

A auto-estima está alicerçada numa identidade positiva, no querer-se, na aceitação incondicional de si mesmo e pelos outros, mas depende, também, das conquistas pessoais e das competências que desenvolvemos na nossa trajetória. Nesse sentido, Vanistendael e Lecomte (2002, pp.131-132) dão ao termo ‘competência’ um sentido mais amplo: competências humanas, sociais, profissionais, ressaltando que para facilitar a aquisição de competências pela criança algumas regras devem ser respeitadas, são elas:

- É necessário que reine um clima de confiança, sem o qual a criança será muito absorvida por sua defesa; isso nos faz voltar à noção fundamental de aceitação.
- É necessário que a criança possa participar de diferentes atividades que lhe permitam aprender, e que estas sejam adaptadas a suas capacidades estimulando-a ao mesmo tempo para que possa progredir.
- É necessário proporcionar à criança os meios necessários para a realização da sua tarefa e incentivá-las nos seus esforços.
- Deve-se evitar focalizar a atenção no fracasso e, pelo contrário, transformar cada fracasso numa nova ocasião de aprendizagem.

A mobilização dessas competências, segundo os autores, depende de vários fatores que não estão ligados somente ao indivíduo, senão ao seu entorno passado e presente e à sociedade na qual ele está inserido, já que a resiliência é relacional no sentido que não é uma característica estrita do indivíduo, senão deste na interação com o ambiente que o circunda. É possível “conceber a resiliência a partir do indivíduo e logo, em círculos concêntricos cada vez mais extensos, abraçar o conjunto da sociedade”. (VANISTENDAEL e LECOMTE, 2002, p.133)

A título de elucidação acerca do que Costa (1998, pp. 35-41) explicitou sobre os demais degraus da Escada do Desenvolvimento Humano, a seguir transcrevo alguns fragmentos do seu texto:

O autoconceito é a idéia que uma pessoa faz de si mesma. Quem não tem uma boa idéia acerca de si mesma não é capaz de julgar-se merecedor daquilo que a vida tem de melhor. [...]

A autoconfiança é a base de uma visão destemida de futuro. [...] você tem de ser capaz, diante dos desafios, de afirmar **SIM, EU POSSO**.

A visão destemida do futuro é a base do seu querer-ser, OU SEJA, DO SEU SONHO. [...] As pessoas vitoriosas, aquelas que conseguiram transformar seus sonhos em visões e suas visões em realidades, foram aquelas que se mostraram capazes de construir **projetos de vida**.

[...] O **projeto de vida** é o nosso sonho passado pelo crivo da razão, da racionalidade.

O **sentido** é tudo aquilo que dá rumo. [...] Uma vida sem rumo deve ser como um barco sem mapa, um filme sem roteiro. [...] Quando a vida tem sentido, o jovem não perde, pois sabe exatamente onde vai e o que precisa para chegar lá.

Quando o jovem, e não os adultos ou a sua turma, determina, ele próprio, o rumo da sua vida, nós damos a isso o nome de **autodeterminação**.

A resiliência, dito de maneira bem simples, é a capacidade de resistir à força destruidora da adversidade e de, até mesmo, aproveitar a adversidade para crescer.

[...]A busca da auto-realização, portanto, depende da existência de um projeto e daquela linha que liga a pessoa ao seu projeto, ou seja, o seu ser ao seu querer-ser.

[...] Plenitude humana é quando o seu ser e o seu querer-ser se encontram e, por um momento, se abraçam.

Analisando a Escada concebida e explicitada por Costa (1998), é possível inferir uma seqüência hierárquica entre os níveis da mesma, uma vez que a escada se sobe degrau por degrau. Ainda que não concorde com essa representação, reconheço a sua importância para que visualizemos didaticamente algumas características necessárias para se viver bem consigo mesmo e com o Outro. Acredito que, se os níveis da escada se comunicassem sem linhas, sem níveis hierárquicos, mas como um todo orgânico em que em certos momentos uma luz irradiasse sobre algumas partes, dependendo do contexto, da fase da vida e de desenvolvimento do ser humano, a Escada seria mais holística, evitando-se assim a fragmentação. Evidentemente, algumas situações da vida nos desafiam a “descer ou a saltar estes degraus”, dependendo de sua complexidade ou de nossas limitações existenciais.

Os aportes de Frank (2000), Vanistendael e Lecomte (2002), Melillo (2005) e Costa (1998) sobre o sentido da vida anunciam no seu discurso o próximo tema a ser tratado mais detalhadamente, segundo diferentes especialistas da área: a resiliência.

3.4 RESILIÊNCIA

O fato de que o patinho feio encontre uma família de cisnes não soluciona tudo. A ferida ficou escrita na sua história pessoal, gravada na sua memória, como se o patinho feio pensasse: “Tem que bater duas vezes para conseguir um trauma”. O primeiro golpe, o primeiro que se encaixa na vida real, provoca a dor da ferida ou o rompimento da carência. O segundo, sofrido desta vez na representação do real, dá lugar ao sofrimento de ter-se visto humilhado, abandonado. ‘E agora, o que vou fazer com isto? Lamentar-me cada dia, tratar de vingar-me ou aprender a viver outra vida, a vida dos cisnes?’ CYRULNIK (2005, p.23)

3.4.1 Conceitos

Considerando a palavra ‘resiliência’ a partir da sua origem etimológica temos: do latim *resiliens*, significa saltar para trás, voltar, ser impelido, recuar, encolher-se, romper. Pela origem inglesa, *resilient* remete à idéia de elasticidade e capacidade rápida de recuperação.

A noção de resiliência, segundo Yunes (2003),

vem sendo utilizada há muito tempo pela Física e Engenharia, sendo um de seus precursores o cientista inglês Thomas Young, que, em 1807, considerando tensão e compressão, introduz pela primeira vez a noção de módulo de elasticidade. Young descrevia experimentos sobre tensão e compressão de barras, buscando a relação entre a força que era aplicada num corpo e a deformação que esta força produzia. Esse cientista foi também o pioneiro na análise dos estresses trazidos pelo impacto, tendo elaborado um método para o cálculo dessas forças (TIMOSHEIBO, 1983). Silva Jr. (1972) denomina como resiliência de um material, correspondente à determinada solicitação, a energia de deformação máxima que ele é capaz de armazenar sem sofrer deformações permanentes.

Infante (apud MELILLO, 2005) esclarece que a resiliência (mais estudada na infância) tenta entender como crianças, adolescentes e adultos são capazes de sobreviver e superar adversidades, apesar de viverem, em condições de pobreza, violência intrafamiliar, doença mental dos pais ou apesar das conseqüências de uma catástrofe natural, entre outras (Luthar et al., 2000).

Lindstrom (2001), no entanto, nos adverte que “a utilização de modelos enfocando principalmente indivíduos, grupos e nações fortes, que são capazes de encontrar maneiras de sobreviver melhor que os outros, pode incorrer no risco de que essa linha de pensamento possa nos levar a retroceder para a arena de Darwin, para a “sobrevivência dos mais capazes”. Dentro de uma perspectiva humanista do desenvolvimento humano é necessário levar em

consideração os assuntos: ética, equidade, ambientes humanos sustentáveis e equilíbrio ecológico, em vez de sobrevivência de indivíduos fortes e competitivos.”.

Compartilhando com a afirmação de Lindstrom, creio que uma minoria resiliente, fruto de uma amostra intencionalmente selecionada, não pode servir de base para eximir o Estado de sua obrigação de promover a resiliência daqueles que não reúnem as características desse grupo focal, responsabilizando, assim, o indivíduo pelo seu desenvolvimento. Ademais, se incorreria em mais preconceitos ao nomear os afrodescendentes em categorias dicotômicas: os capazes e os incapazes. Se esse grupo reduzido precisou desenvolver a exaustão a sua capacidade resiliente, não se pode esperar que todos consigam realizar a mesma façanha.

Grotberg (2005, p.18) observa que há uma mudança na linguagem dos estudiosos da resiliência, pois “a consideração dos fatores de resiliência que enfrentam o risco foi substituída pela dos fatores de proteção ao risco.” Manciaux (2005, p.305), entretanto, reconhece que há dificuldade na identificação dos fatores de proteção e de risco relacionados à resiliência, pois esses variam de acordo com o tipo de trauma e a personalidade afetada, mas também de acordo com a situação e o momento em que intervenham. O quadro abaixo, mencionado por Manciaux (Idem, p.307), é uma síntese dos estudos sobre a psicopatologia infantil que exemplifica alguns fatores de risco e de proteção da criança, da família e do ambiente:

Fatores de risco	Fatores de proteção
Fatores específicos da criança	
Sexo masculino	Temperamento fácil
Escassas capacidades intelectuais	Importante envolvimento no jogo e em iniciativas reconhecidas positivamente
Temperamento difícil	
Anomalias cromossômicas	Boas relações com seus iguais
História de doença crônica	Apego seguro (<i>secure</i>) na tenra infância
Transtornos de comunicação	Capacidades intelectuais altas
Institucionalização prolongada	Bons resultados no colégio
Graves danos cerebrais (<i>brain damage</i>)	Participação em duas ou mais atividades
Complicações perinatais	Auto-imagem positiva
Atrasos de desenvolvimento	<i>Locus</i> de controle interno
História de abusos ou de negligência	Boas relações com os membros da fratria
	Presença de um confidente
Fatores específicos da família	

Grave conflito marital e divórcio	Relações mãe-filho positivas
Transtornos psiquiátricos da mãe	Relações pai-filho positivas
Baixo nível de educação da mãe	Escassez de separações longas do cuidador primário (<i>primary caretaker</i>)
Criminalidade paterna	Família unida
Baixo nível educacional do pai	Presença de uma companhia masculina no lar ou de um apoio marital
Superpopulação ou família numerosa	
Violência familiar	
Fatores específicos do ambiente	
Baixo nível socioeconômico	Apoio de adultos da comunidade
Muitos “estressores” ambientais	Envolvimento da comunidade
	Nível socioeconômico alto
	Renda familiar alta

Fig. 3 - Fatores de risco e de proteção (MANCIAUX, 2005, p.307)

Vanistendael e Lecomte (2004, p.91), afirmam que os dois fundamentos básicos da resiliência são o vínculo e o sentido. Assim, são duas forças que interagem, uma externa, o entorno e outra interna, a que cada um tem dentro de si. É possível mencionar, também, como afirma Tomkiewicz (apud CYRULNIK, 2004, pp. 42-43), que a resiliência “não decorre sistematicamente da *soma* dos fatores intrínsecos e extrínsecos, senão da sua *interação* permanente, que tece o destino de uma vida.”

A resiliência não é uma vacina contra o sofrimento, nem um estado adquirido e imutável, senão um processo, um caminho que é preciso percorrer.
PAUL BOUVIER (apud MELILLO, 2004, p.231)

Edith Grotberg (2005, p.15) define a resiliência como “a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade”. Segundo a autora, aos nove anos de idade as crianças já são capazes de promover sua própria resiliência e procurar maior ajuda externa. Diversos estudos sobre resiliência mencionam experiências de adversidade e não a vivência contínua e marcada pela adversidade, enfrentada pelos afrodescendentes na maioria dos países do mundo. Apple (2002, p.21) corrobora esta última afirmação ao referir-se à situação análoga vivenciada pelos negros e hispânicos nos Estados Unidos:

As populações negras e hispânicas dos Estados Unidos têm taxas muito mais altas de desemprego que as outras, taxas que aumentarão significativamente no futuro

próximo. Uma grande proporção desses trabalhadores está empregada no que se poderia chamar de “economia irregular”, uma economia em que seu trabalho (e seu salário) é freqüentemente sazonal, sujeito a demissões repetidas, salários e benefícios mais baixos e pouca autonomia. Tal como as mulheres, eles sofrem uma dupla opressão. Pois a formação social não é iníqua apenas com relação à classe – uma iniquidade demonstrada, por exemplo, pelas diferenças significativas entre as classes nos retornos salariais devidos ao nível educacional – mas acrescentam-se a isso também as poderosas forças da reprodução de raça e de gênero. Cada uma dessas forças afeta as outras.

O conceito de resiliência tem sido utilizado pelas diferentes áreas do conhecimento, tendo dessa maneira diferentes aplicações e enfoques. Ojeda (apud MELILLO, 2004, p.18), nos exemplifica algumas utilizações do mesmo:

Psicologia: desde as suas origens, o conceito se baseou na observação do desenvolvimento psicossocial, e hoje se enriquece com o aporte da psicanálise.

Antropologia: reúne as tradições ancestrais das comunidades e preserva o autóctono como sustentáculo da identidade individual e comunitária.

Sociologia: assume as estruturas e funções sociais como elementos coadjuvantes ou restritivos da resiliência comunitária.

Setor da Saúde: todos os agentes são vetores da capacidade resiliente; o conceito tem estado presente na gênese da promoção da saúde.

Setor da Economia: a resiliência é vista como uma estratégia contra a pobreza e um caminho na busca da melhor qualidade de vida.

Serviço Social: ferramenta para abordar os setores mais desprotegidos e fortalecer suas capacidades de superação.

Direito: está associada freqüentemente com os órgãos e a legislação que vela pelos direitos humanos.

Além das contribuições dos múltiplos saberes, no que concerne à resiliência, há segundo Ojeda (2004, p.19), diferentes correntes sobre resiliência: a norte-americana, essencialmente condutista, pragmática e centrada no individual; a européia, com maiores enfoques psicanalíticos e uma perspectiva ética; e a latino-americana, de raiz comunitária, enfocada no social como uma resposta a lógica aos problemas do contexto. Neste estudo é relevante o entrecruzamento dos aportes de todas as correntes mencionadas, sem excluir a nenhuma delas, pois o ser humano deve ser compreendido em sua individualidade, mas dentro de um contexto.

3.4.2 Instinto de Sobrevivência e Resistência

Cyrulnik (2001) ressalta que os comportamentos resilientes implicam que as interações sociais são difíceis e não prazerosas e que a dor provocada pela

adversidade continua presente, mesmo quando se manifesta o comportamento resiliente. É assim como se entende o marco da resiliência a necessidade de sustentar a equação entre mecanismos de risco e mecanismos protetores, equação que se expressa tanto através do bioneurofisiológico como do comportamento. (Kotliarenco e Lecannelier, 2004, p.132)

Até o momento foram abordados muitos conceitos sobre o que é a resiliência segundo diferentes autores, como ela se relaciona com os distintos saberes e algumas características básicas sobre a mesma. Neste momento, antes de seguir com outros aportes teóricos sobre o tema é necessário diferenciá-la, isto é, dizer o que ela não é, no meu entender, com base na literatura existente, para poder melhor compreendê-la e reafirmá-la de acordo com o prisma que orientará esta investigação.

A utilização generalizada e, às vezes exaustiva e despreocupada do termo ‘resiliência’ nos diferentes espaços contextuais, em conversas informais, instigou-me a buscar alguma informação teórica, ainda que incipiente, que validasse as minhas pretensas considerações sobre o tema. Acredito que há uma diferença basilar, ainda que possa parecer sutil, entre *resiliência*, *instinto de sobrevivência* e *resistência* e é isso que me proponho a elucidar, singelamente, nos próximos parágrafos, começando pelo significado que consta no dicionário sobre os referidos termos, utilizando, também, as contribuições de alguns teóricos, mas sempre a partir de uma perspectiva relacional. Nesse sentido, o instinto é

uma palavra usada para descrever disposições inatas em relação a ações particulares. Instintos geralmente são padrões herdados de respostas ou reações a certos tipos de situações ou características de determinadas espécies. Em humanos, eles são mais facilmente observados em respostas a emoções. Instintos geralmente servem para pôr em funcionamento mecanismos que evocam um organismo para agir. As ações particulares executadas podem ser influenciadas pelo aprendizado, ambientes e princípios naturais. Geralmente, instinto não é usado para descrever uma condição existente ou status quo. Wikipédia

O instinto é descrito (HOUAISS) como um “impulso interior que faz um animal executar inconscientemente atos adequados às necessidades de sobrevivência própria, da sua espécie ou da sua prole”. Esse impulso interior, inato *na* e próprio *da* espécie animal, pouco varia de um indivíduo para outro, podendo-se assim identificar alguns padrões observáveis.

O léxico como o semântico relativo ao instinto de sobrevivência não revelam se esse ‘impulso’ conduz a transformações significativas ou aprendizagens após o enfrentamento das adversidades. Já o processo de resiliência envolve a superação das adversidades, o resistir, o

refazer-se e o (auto)transformar-se a partir dessas experiências negativas, fatores que afetam a saúde mental. Entendendo-se ‘saúde’ como o definido pela Organização Mundial da Saúde (apud MELILLO, 2004, p.287) como “um bem-estar físico, psíquico e social.” Desde esta perspectiva globalizada do ser humano Melillo (Idem, p.292) ilustra os conceitos básicos de saúde e resiliência:

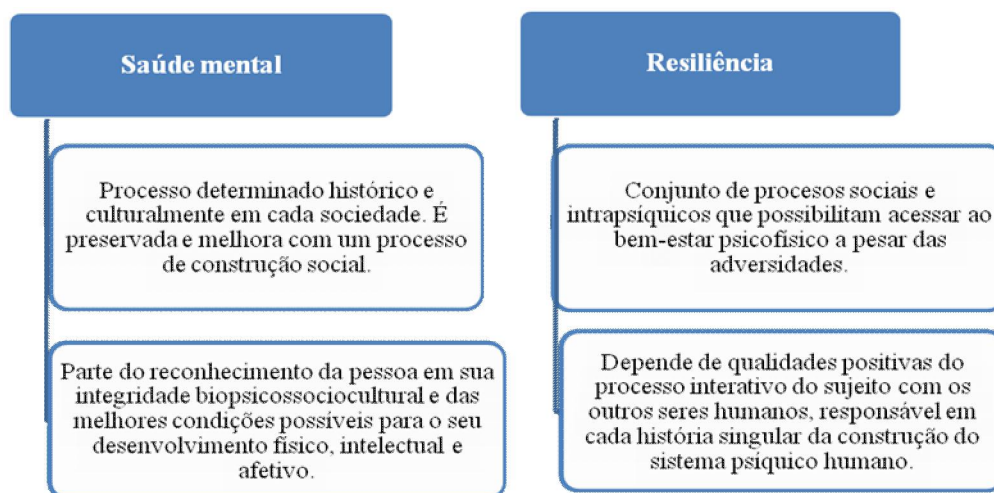


Fig. 4 - Saúde mental e resiliência

Além de sobreviver ao extermínio, à dominação e à dilaceração da alma e da auto-estima, os africanos foram resistentes.

Segundo o Dicionário Houaiss (2001), Resistência é:

- ato ou efeito de resistir
- 1 qualidade de um corpo que reage contra a ação de outro corpo;
 - 2 o que se opõe ao movimento de um corpo, forçando-o à imobilidade
 - 3 capacidade de suportar a fadiga, a fome, o esforço
 - 4 recusa de submissão à vontade de outrem; oposição, reação
 - 5 luta que se mantém como ação de defender-se; defesa contra um ataque
 - 6 Derivação: sentido figurado.
reação a uma força opressora
 - 7 qualidade de quem demonstra firmeza, persistência
 - 8 Derivação: sentido figurado.
aquilo que causa embaraço, que se opõe
 - 9 força que anula os efeitos de uma ação destruidora
 - 10 propriedade que apresentam alguns materiais de resistir a agentes mecânicos, físicos ou químicos

Observando atentamente as acepções atribuídas à ‘resistência’, é possível tecer algumas considerações preliminares. Tanto no “ato ou efeito de resistir” como na “reação a uma força opressora”, as definições utilizadas, a partir de termos como ‘suportar’, ‘reagir’, ‘firmeza’, ‘luta’, ‘persistência’, ‘recusa de submissão’, entre outros, explicitam as formas de reação a diferentes embates, situações, ameaças e, ainda que sejam características presentes nos comportamentos resilientes, não esclarecem se o resultado deste confronto possibilitou que os indivíduos se fortalecessem e se refizessem com essa experiência, o que ocorre nos casos de resiliência. Neste sentido, Vanistendael e Lecomte (2004, p.91) afirmam que “a resiliência é muito mais que o fato de suportar uma situação traumática; consiste também em reconstruir-se, em comprometer-se com uma nova dinâmica de vida.”

Melillo (2004, p.84), adverte que “o resultado do enfrentamento de uma adversidade pode culminar numa adaptação, mas também num conflito, e se este é superado com êxito e se gera um fortalecimento, em ambos os casos é legítimo falar de resiliência”.

Em relação aos afrodescendentes, o enfrentamento à opressão, no período da escravidão, ocorreu através do cultivo reservado e silencioso da sua religiosidade. A criação de jornais, como “A Voz da Raça”, “O Clarim da Alvorada” e de clubes sociais negros como a “Frente Negra Brasileira” criada em 1931 e fechada em 1937 pelo Estado Novo, foram formas de resistência que anunciavam a organização e politização do povo negro pela garantia dos seus direitos.

Já na década de 1980, principalmente pela luta do Movimento Negro, o respeito e a proteção da liberdade de expressão religiosa, favoreceram os pilares para a construção de uma sociedade democrática e que se legislasse sobre o tema na Constituição Federal do Brasil de 1988, conhecida como “cidadã” pela preocupação com as minorias. Nesse sentido, os anseios e reivindicações do Movimento Negro, sobre o tema referido, materializaram-se também na Constituição Federal, no Título II- Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I- Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Art. 5º, incisos VI, VII e VIII, segundo os quais:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...] VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias;

VII – é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei [...]

Santos e Rocha (2006, p.53), afirmam que “a resistência foi o mecanismo utilizado para a preservação dos elementos da religiosidade de matrizes africanas”. Essa “resistência”, na visão dos autores, é uma forma de re-ação contra toda e qualquer forma de discriminação e intolerância religiosa.

O Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, pode ser considerado uma das formas de manifestar a resistência: a resistência ao esquecimento. Esse dia nos faz lembrar o dia em que Zumbi dos Palmares foi assassinado, no ano de 1695. “A República de Palmares é um dos principais símbolos da resistência negra à escravidão.” (SEPPIR)

Os ativistas do Grupo Palmares do Rio Grande do Sul, em 1971, identificaram essa data como a da execução de Zumbi e a partir deste momento muitas comemorações anuais foram realizadas tendo-a como referência. Essa data foi reconhecida sete anos depois, pelo Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, sendo incorporada como celebração nacional. Em 2003, a Lei 10.639/03, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, estabeleceu o Dia da Consciência Negra como data integrada ao calendário escolar brasileiro: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”:

consagrado como data de sensibilização nacional para conquista de direitos e de valorização da história e cultura da população negra, o 20 de Novembro é festejado em todo o País há 36 anos. Mais de 260 municípios já decretaram o dia de reverência a Zumbi dos Palmares como feriado municipal. Com inúmeras atividades de reflexões, debates e mobilizações, o Dia Nacional da Consciência Negra envolve grande parcela da sociedade brasileira em torno dos ideais de igualdade racial e respeito à diversidade. (SEPPIR)

Giroux (1997, p.199) adverte que na literatura educacional o termo ‘resistência’ “refere-se a um tipo de ‘lacuna’ autônoma entre as inelutáveis forças de dominação em todas as partes e a condição de ser dominado”. O autor afirma que nem sempre a resistência tem um projeto político explícito, refletindo frequentemente práticas sociais informais, desorganizadas, não políticas e que muitas vezes a resistência é irrefletida, funcionando apenas como uma recusa em aceitar as diferentes formas de dominação.

O Movimento Negro teve e continua tendo uma atuação que não pode ser caracterizada de “resistência” segundo a conceituação de Giroux (Idem), senão de “contra-hegemonia” que, de acordo com o autor

implica uma compreensão mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação quanto do tipo de oposição ativa que engendra. Ainda mais importante, o conceito não apenas afirma a lógica da crítica como também refere-se à criação de novas relações sociais e espaços públicos que incorporam formas alternativas de luta e experiência. Como domínio reflexivo da ação política, a contra-hegemonia transfere a natureza característica da luta do terreno da crítica para o terreno coletivamente construído da esfera contrapública.

A distinção entre “resistência” e “contra-hegemonia”, se utilizarmos a conceituação de Giroux para compreender a situação do afrodescendente, não descaracteriza ou deprecia a luta do povo negro, já que no período da escravidão, eles não tinham direitos de ter direitos e sequer espaços propícios para reunirem-se e travarem debates e discussões político-filosófico-ideológicas. O documento produzido pelo IBGE intitulado “Brasil: 500 anos de povoamento”, corrobora o contexto mencionado em relação a maneira como qual viviam os africanos nos primeiros séculos de sua existência no Brasil, afirmando que não havia liberdade para a prática dos seus cultos religiosos. E que

no período colonial, a religião negra era vista como arte do Diabo; no Brasil-Império, como desordem pública e atentado contra a civilização. Assim, autoridades coloniais, imperiais e provinciais, senhores, padres e policiais se dividiram entre tolerar e reprimir a prática de seus cultos religiosos. A tolerância com os batuques religiosos, entretanto, devia-se à conveniência política: era mantida mais como um antídoto à ameaça que a sua proibição representava, do que por aceitação das diferenças culturais.

A “resistência”, nesse contexto adverso, onde a tortura, a humilhação e a morte eram presenças constantes e um perigo iminente, foi a gênese que possibilitou, mais tarde o surgimento do Movimento Negro, com uma organização sólida, o que pode denominar-se de “contra-hegemonia”.

Assim, o presente arrazoado pretendeu diferenciar a “resistência” da “resiliência”, já que as palavras, assim como as relações sociais, estão sempre em relação, ou seja, se definem, pelo que são e pelo que deixam de ser em relação com outras palavras, pelo diferente conteúdo semântico, político e ideológico que encerram.

Cyrulnik (apud MELILLO, 2004, p.70), para elucidar o significado da resiliência, primeiramente esclarece o que é oximoro que é figura em que se combinam palavras de sentido oposto que parecem excluir-se mutuamente, mas que, no contexto, reforçam a expressão. Nesse sentido, afirma que

é preciso ver o problema nas suas duas caras. Do exterior, a frequência da resiliência prova que é possível recuperar-se. Do interior do sujeito, estar estruturado como um oximoro revela a divisão do homem ferido, a coabitação do Céu e do Inferno no fio da navalha. Não se trata da ambivalência que caracteriza um movimento pulsante onde se expressam sentimentos opostos de amor e ódio em direção a uma mesma pessoa. O oximoro revela o contraste daquele que, ao receber um grande golpe, se adapta dividindo-se. A parte da pessoa que recebeu o golpe sofre e produz necrose, enquanto que a outra parte melhor protegida, ainda sã, mas mais secreta, reúne, com a energia da desesperança, tudo o que pode seguir dando um pouco de felicidade e sentido à vida (Cyrulnik, 2001).

O mencionado nos parágrafos precedentes, no que se refere ao instinto de sobrevivência, resistência e contra-hegemonia, teve a pretensão de elucidar que a resiliência abarca esses conceitos, dando-lhes um sentido que ressignifica e redimensiona a própria existência. Nesse processo resiliente, é necessário que se insiram alguns aportes teóricos sobre a motivação, pois ela é outro combustível do qual não se pode prescindir para que se continue sobrevivendo e resistindo aos infortúnios interpostos no caminho.

3.4.3 Motivação

“A motivação é o motor e a energia psíquica do indivíduo, a agencialidade humana [...]. (HUERTAS, 2006, p. 51). Qualquer ação voluntária terá um determinado octanagem; quanto maior for, mais moverá o indivíduo, mais satisfeito estará”. Neste sentido, para que uma pessoa exerça a sua resiliência é necessário que exista motivação suficiente para seguir seus projetos e não deixar-se sucumbir frente às adversidades, afirmação corroborada por Alonso Tapia y Fita (2004, p.77), segundo o qual “a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”.

O processo motivacional acontece dentro de um contexto, segundo determinadas circunstâncias e por isso é necessário refleti-lo como um movimento que ocorre e se orienta interna e externamente.

Santos e Dalpiaz (2007) ressaltam que

os processos motivacionais estão constituídos por um sistema complexo que se estabelece a partir de diferentes elementos, tanto do próprio sujeito, intrínsecos, como de variáveis externas, extrínsecas. Isto é, a motivação do ser humano deve ser entendida na sua globalidade, mas percebida na sua singularidade.

Sob este mesmo prisma, Lieury e Fenouillet (2006, pp.51-52), diferenciam a motivação intrínseca da extrínseca. A primeira acontece “quando o indivíduo realiza uma ação unicamente pelo prazer que esta lhe causa.” A segunda, a extrínseca, “faz referência a todas as situações nas quais o indivíduo realiza uma atividade por outras causas que lhe dão prazer, tais como o dinheiro ou para evitar algo que não goste”. Segundo os autores, quando os indivíduos apresentam a motivação intrínseca se sentem autodeterminados, já com a extrínseca, esta autodeterminação diminui como é o caso da escola obrigatória. Nos comportamentos resilientes percebe-se que a motivação intrínseca é a que lhes orienta à realização de suas atividades e conseqüentemente à realização pessoal, social, afetiva e profissional.

3.4.4 Teoria do Apego

Algumas pessoas resistem mais que outras as adversidades que lhes são impostas durante as suas vidas e, segundo muitos estudiosos (Barudy e Dantagnan (2005), Cyrulnik (2004), Kotliarenco e Lecannelier (2002), entre outros, antes mesmo do nascimento, através da comunicação intra-uterina, e das interações construídas após o nascimento, mãe e filho estabelecem um vínculo que será o alicerce no qual uma relação de apego se edificará.

Nesse sentido, Cyrulnik (2004, p.17) afirma que “a resiliência da criança é construída na relação com o outro, mediante um trabalho pontual que tece o vínculo.” Segundo o autor a comunicação intra-uterina, a segurança afetiva desde os primeiros meses de vida e, mais

tarde, a interpretação que dá a criança aos acontecimentos são outros dos muitos elementos que favorecem a resiliência. Assim, nossa história de vida seja esta marcada ou não por comportamentos resilientes, inicia muito antes do nascimento.

Barudy e Dantagnan (2005, p.25) sobre este mesmo aspecto ressaltam que o instinto de alimentar-se ou de proteger-se começa e acaba no indivíduo, já os cuidados e os bons tratos são relações recíprocas e complementares provocadas pela necessidade, ameaça ou perigo e sustentam o apego, o afeto e todo o relacionado à biologia do ser humano. Essas relações ativam o potencial de resiliência que existe nos indivíduos, promovendo um desenvolvimento saudável para as demais fases da vida.

Desde o momento da concepção de uma nova criatura, na infância, na vida adulta e na velhice nenhuma pessoa pode sobreviver sem os cuidados da outra. A sanidade física e, sobretudo mental depende dos bons ou maus tratos que recebamos na nossa existência. (BARUDY e DANTAGNAN, 2005, p.25)

Kotliarenco e Lecannelier (2004, p.123), mencionando as investigações realizadas por Werner e Smith (1982) e Rutter (1986), com um grupo de crianças, sobre deficiência, apego e resiliência, informam que a partir dessas pesquisas surgiu uma nova visão que considera os seres humanos como fundamentalmente diferentes entre si por causa das interações estabelecidas com o meio ambiente através de figuras significativas, principalmente a da mãe.

Nesse sentido, Kamiloff-Smith (1995) afirma que

durante os últimos três meses de vida intra-uterina, o feto é capaz de extrair padrões invariáveis através de estímulos auditivos complexos que são filtrados através do líquido amniótico. De acordo com a autora, a extraordinária viagem cognitiva que se realiza desde a idade fetal até a infância é um período no qual as crianças aprendem mais que em qualquer momento da sua vida. (KOTLIARENCO e LECANNELIER, 2004, p.126)

O apego, mais estudado na fase intra-uterina e nos primeiros anos de vida, não desaparece, persistindo durante toda a vida, através da seleção de figuras novas ou antigas para o estabelecimento deste vínculo. O que ocorre é a manutenção de certo padrão de comportamento e a inserção de diferentes maneiras de manifestar a proximidade e a comunicação com a outra pessoa.

Quando uma criança mais velha ou um adulto mantêm o apego a uma outra pessoa, o fazem diversificando seu comportamento de modo a incluir não só os elementos

básicos do comportamento de apego presentes no primeiro aniversário mas, além disso, uma variedade crescente de elementos mais refinados. (BOWLBY, 2002, p.435)

O comportamento de apego, segundo Bowlby (2002, p.222) é considerado “uma classe de comportamento social de importância equivalente à do comportamento de acasalamento e do parental”. O autor adverte que é possível que haja uma função biológica que lhe é específica e que não tem sido muito considerada pelos estudiosos do tema. Nessa formulação, segundo Bowlby, “o comportamento de apego é visto como aquilo que ocorre quando são ativados certos sistemas comportamentais”.

O autor (Idem, p.469) afirma que o relacionamento mãe-filho ou pai-filho contém mais do que um programa diático partilhado, havendo outros programas complementares, tais como: alimentar-alimentando, companheiros de brinquedo, aluno-professor, nos quais diferentes compromissos e formas de entrosamento são constituídos entre as partes. Dessa maneira, o relacionamento pais-filhos, segundo o autor, não é de apego e cuidar, senão de apego-cuidar, o que denota a complexidade e interdependência entre esses comportamentos.

As mulheres, segundo Barudy e Dantagnan (2005, p.28), desempenham o papel mais importante na produção de bons tratos e de cuidados das crianças, mas reconhecem que essa capacidade não é exclusiva das mulheres. O que ocorre é que historicamente os homens, através de uma ideologia patriarcal, submeteram as mulheres ao seu controle, lhes destinaram o papel de cuidadoras da família e privilegiaram o poder, a competitividade e a dominação dos seus congêneres.

A experiência de uma criança pequena de uma mãe estimulante, que dá apoio e é cooperativa, e um pouco mais tarde o pai, dá-lhe um senso de dignidade, uma crença na utilidade dos outros, e um modelo favorável para formar futuros relacionamentos. Além disso, permitindo-lhe explorar seu ambiente com confiança e lidar com ele eficazmente, essa experiência também promove seu senso de competência. [...] desde que os relacionamentos de família continuem favoráveis, não só estes padrões iniciais de pensamento, sentimento e comportamento persistem, como a personalidade se torna cada vez mais estruturada para operar de maneira moderadamente controlada e resiliente, e cada vez mais capaz de continuar assim mesmo em circunstâncias adversas. (BOWLBY, 2002, pp. 469-470)

Vanistendael (apud BARUDY e DANTAGNAN, 2005, pp.56-57) corrobora o anteriormente mencionado, explicando a resiliência através da metáfora da “casinha” que será utilizada para ilustrar o lugar onde a relação de apego se estabelece, fortalecendo,

posteriormente, a resiliência do ser humano. Essa simbologia, estruturada e edificada do solo ao sótão, nos remete a sensações de conforto, apego, vínculo, segurança, estabilidade, proteção e afetividade que forneceram as bases para um desenvolvimento saudável nas demais fases da vida. Assim, para o autor

a resiliência é como construir uma casinha. Em primeiro lugar, encontra-se o solo sobre o qual está construída: tratam-se das necessidades básicas, materiais elementares como a alimentação e os cuidados da saúde. Logo vem o subsolo com a rede de relações mais ou menos informais: a família, os amigos, os colegas da escola ou os colegas do trabalho. No coração destas redes se assentam os cimentos da resiliência de uma pessoa, sua aceitação incondicional. No nosso modelo esta aceitação incondicional equivale ao conceito de amor. No térreo se encontra uma capacidade fundamental: encontrar um sentido, uma coerência, à vida. No primeiro andar encontramos os quatro quartos da pessoa resiliente: a auto-estima, as competências, as atitudes e o humor. O sótão representa a abertura a outras experiências que também podem contribuir para a resiliência. (Idem)

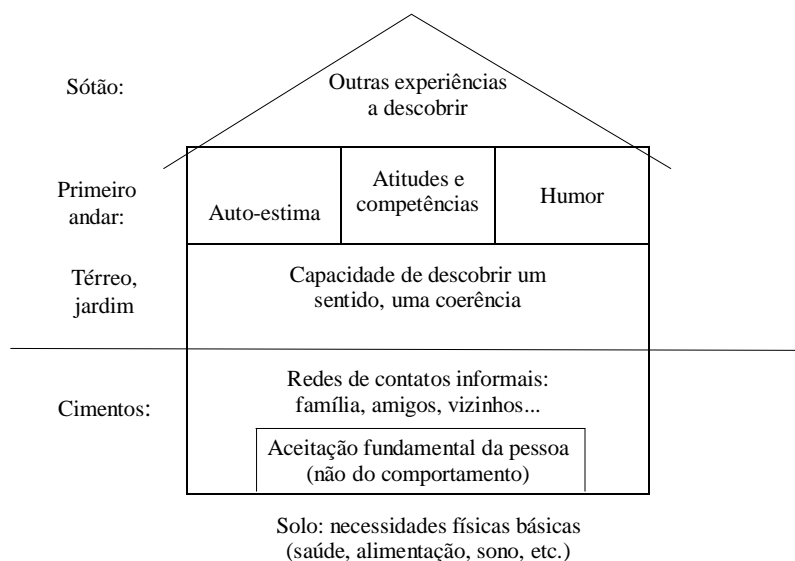


Fig. 5 - “‘Casinha’: a construção da resiliência” – Vanistendael (2002, p.175)

É importante ressaltar que a “casinha” segundo Vanistendael (2002, p.177), não é uma estrutura fixa, assim como nossos comportamentos, e, como uma verdadeira casa, necessita de cuidados e reparos. A comunicação entre as dependências da “casinha” é realizada através de portas e escadas. Segundo o autor, percorrer a “casinha”, perguntando-nos sobre os pontos fortes e fracos pode servir para detectar as fortalezas e as fraquezas de uma pessoa e do seu entorno, mas nos adverte que a “casinha” não é um instrumento de trabalho e tampouco tem

uma “solução milagrosa” para todos os problemas, mas é um instrumento de releitura da vida, de sensibilização e de intercâmbio.

Entretanto, as relações vivenciadas na “casinha” nem sempre se revelam saudáveis e/ou positivas para os que ali vivem, convertendo-se em determinados casos numa ameaça constante, ocasionando, insegurança, instabilidade e traumas que mais tarde deverão ser tratados. Estes fatores prejudicarão o fortalecimento da resiliência das pessoas que convivem neste ambiente.

Nesse sentido, considerando que muitas vezes na “casinha” não ocorrem as relações de apego que nela deveriam ser estabelecidas, as investigações dos Mrazek (apud MANCIAUX, 2005, pp. 118-119) são fundamentais para saber como atuar nesses casos, já que eles definiram as características pessoais e competências que têm um papel positivo no contexto de maltrato e/ou negligências importantes que ameaçam a vida das crianças. Ainda que esta investigação não aborde especificamente este tema, a lista por eles construída nos permite identificar alguns fatores de resiliência que poderão nos auxiliar nas análises que serão realizadas posteriormente, são eles:

1. condicionamento rápido em relação a um perigo;
2. maturidade precoce;
3. dissociação das emoções;
4. capacidade de conseguir informação;
5. capacidade de estabelecer laços com as outras pessoas para usá-los para a sobrevivência e conservação desses laços;
6. antecipação positiva sobre o que vai acontecer;
7. capacidade de assumir riscos;
8. convicção de ser amado;
9. compreensão estruturada das experiências dolorosas sofridas;
10. altruísmo;
11. boa dose de otimismo e capacidade de esperar.

A teoria do apego, minimamente estudada nesta investigação, fornece contribuições importantíssimas para que possamos compreender quais os elementos necessários para um desenvolvimento saudável e fortalecimento da resiliência desde a fase intra-uterina até os primeiros anos de vida. Todavia, algumas pessoas conseguem sobreviver e resistir às adversidades sem que essa base de apego tenha se constituído na sua família, estabelecendo, mais tarde, na sua jornada, esse vínculo com outras referências. Esse fato é corroborado por Bouvier (2005, p.71) ao mencionar o estudo de Werner e Smith, no qual os autores observaram que “o vínculo intenso com uma pessoa que cuide a criança no seu primeiro ano de vida é um elemento importante da resiliência.” Nesse estudo, os autores observaram,

também, que mesmo quando a mãe trabalhava muitas horas fora de casa, a criança resiliente recebia o apoio de outras pessoas as quais se apegava, como sua avó ou às irmãs mais velhas.

No que concerne aos afrodescendentes, ainda que a relação de “apego-cuidar” se estabeleça dentro da “casinha”, a vida fora desse ambiente não se mostra aconchegante e receptiva, influenciando a sua auto-estima, sua auto-imagem, seu autoconceito e conseqüentemente a sua resiliência. Neste sentido, já que muitas vezes a mudança só ocorre por meio da tensão que se cria, o Estado, pressionado pelo Movimento Negro, através de políticas de ação afirmativa, tenta atenuar este panorama excludente a fim de cumprir a sua missão de prover o bem-estar aos cidadãos. Na continuação, este tema será abordado com mais profundidade, bem como quais as conseqüências para esse grupo racialmente excluído.

3.5 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

O homem é um animal suspenso em redes de significados que ele mesmo ajudou a tecer. (GEERTS, 1973, P.75 apud PÉREZ GÓMEZ, 2001, P.15)

Anteriormente, abordei alguns aspectos que envolvem a problemática na qual estão inseridas as questões relativas aos afrodescendentes: a formação da identidade, contextualizando a cultura afro-brasileira, o sentido da vida, resiliência, instinto de sobrevivência e resistência, motivação e teoria do apego.

Todo este panorama excludente, discriminatório, segregador e sórdido, no meu entender, justifica a necessidade da criação de políticas de ação afirmativa na área, com a finalidade de atenuar a desigualdade racial existente no País. Nesse sentido, Santos (1999) afirma que “ação afirmativa é toda e qualquer prática de governos, órgãos públicos, empresas privadas ou instituições de ensino que tenha por finalidade eliminar ou reduzir desigualdades, vindas de discriminações baseadas principalmente em raça e sexo”.

Essas políticas sociais compensatórias ou de discriminação positiva, segundo Siss (2003, p.111), estão “compreendidas enquanto instrumento político corretivo do hiato entre o princípio constitucional da igualdade e um complexo conjunto de relações sociais profundamente hierarquizado”.

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), no seu Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais) Capítulo I (Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos), Art. 5º afirma que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição [...];

[...] XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei [...].

O disposto na Lei Maior não impede que ocorra a violação de direitos no que tange ao racismo e as suas indelévels conseqüências históricas para os afrodescendentes, todavia permite que dispositivos legais sejam criados e implementados com base nos seus preceitos, como é o caso das políticas de ação afirmativa, bem como inspira a pesquisa de estudiosos sobre a matéria.

“[...] Os negros são as vítimas ativas dessa guerra. Os não-negros quando sofrem nessa guerra o fazem, na maioria das vezes, de forma passiva. Sofrem-na porque vivem no Brasil, mas não sentem em sua pele os seus desdobramentos letais. Inquietam-se e sofrem riscos, mas são cidadãos de primeira classe num país definitivamente racista.” (SANTOS, 2006)

Um dos muitos entraves à aceitação dessas políticas é o mito da democracia racial que pressupõe uma igualdade de direitos a todos os cidadãos do País. Entretanto, essa tal “democracia” e essa presumida “igualdade” não são refletidas, como anteriormente mencionada, nos índices de empregabilidade, de acesso à saúde, de escolaridade com qualidade e de renda da população negra, gerando muitas tensões. A sociedade brasileira valida uma falsa democracia e uma ilusória igualdade que insistem em “não ver a cor” e reafirma que somos todos iguais. Entretanto, diuturnamente, constatamos infundáveis mecanismos de discriminação que mascaram interesses obscuros e fortalecem o abismo existente entre brancos e negros ou como disse Siss (2003, p.111), “[...] aqueles considerados como cidadãos, daqueles percebidos como não-cidadãos”.

3.5.1 As Ações Afirmativas nos Estados Unidos: defensores e opositores

[...] a maioria das crianças, adolescentes e jovens negros não conseguiu ingressar de modo representativo no sistema de educação existente que, embora não contemplasse sua história, cultura e visão de mundo, é indispensável para sua inclusão e mobilidade no mercado de trabalho e em outros setores da vida nacional. (SISS, 2003, p.10)

Por oportuno, trazemos à tela um breve histórico sobre a origem das ações afirmativas que ocorreu nos Estados Unidos, para estabelecer um paralelo com a sua gênese no Brasil. Isso auxiliará a sua compreensão nas próximas reflexões que serão realizadas posteriormente nesta investigação, bem como compreendê-las dentro das especificidades do contexto brasileiro.

As pessoas não discriminam grupos porque eles são diferentes. O ato da discriminação constrói categorias de diferença que localizam hierarquicamente as pessoas como “superiores” ou “inferiores” e, então, universalizam e naturalizam tais diferenças. (MCLAREN, 2000, p.264)

As políticas de ações afirmativas, nos Estados Unidos, surgiram em 1935 (SISS, 2003, p.113) na legislação trabalhista, segundo a qual o empregador não poderia discriminar sindicalistas ou operários sindicalizados sob pena de ser penalizado por tal motivo.

Os mecanismos e estratégias importantes de combate e de superação das desigualdades raciais e de gênero (Idem) foram criados no governo Lyndon Johnson (1963-1968), o que nos permite vislumbrar a longa caminhada que aquele país percorreu até consolidar as políticas de discriminação positiva e ao reconhecimento de que, de fato, existe discriminação.

Apesar das questões de gênero não serem o foco desta investigação, é importante ressaltar que, na esfera social, política e econômica do Brasil, não é o mesmo ser homem branco e homem negro, mulher branca e mulher negra. A discriminação, traduzida em empobrecimento e sonegação dos diferentes bens que promovem o bem-estar do cidadão (moradia, educação, saúde, trabalho, lazer, acesso à cultura, entre outros), é muito mais cruel para a mulher do que para o homem e mais execrável ainda, para a mulher negra do que para as demais categorias. Estas categorias construídas socialmente geram desigualdades que,

segundo SISS (Idem, p.117), “não são naturalmente dadas nem existem de forma absoluta, mas são sempre desigualdade em relação, continuamente atualizadas, principalmente no processo de apropriação de recursos”.

Guimarães (1999, p.154 apud SISS, 2003, p.114) estabelece um paralelo sobre a concepção que se tinha das políticas de ação afirmativa em 1935 e a que se tem na atualidade e enfatiza que

a antiga noção de ação afirmativa tem até os dias de hoje, inspirado decisões de Cortes americanas, conservando o sentido de reparação por uma injustiça passada. A noção moderna se refere a um programa de políticas públicas ordenado pelo executivo ou pelo legislativo, ou implementado por empresas privadas para garantir a ascensão de minorias étnicas, raciais e sexuais.

Siss (Idem) adverte que, em meados do século passado, percebeu-se que os efeitos historicamente acumulados de discriminação permaneceram os mesmos, ainda que houvesse todo esse aparato legal para dirimi-los, fato que provocou a criação de medidas adicionais. Uma resposta eficiente a este panorama, segundo Siss, foi a Ordem Executiva 11746, de 1965, promulgada pela administração Kennedy-Johnson, pois

A legislação inicial dos direitos civis, promulgada na administração Kennedy-Johnson, era composta por leis que coíbiam a segregação e a discriminação raciais, e que visavam, assim, criar as condições de igualdade de oportunidades educacionais, de vida e de trabalho entre todos os americanos. Eram leis e políticas que se coadunavam com o que Lipset (1993) chama de ações compensatórias, ou seja “que compreendem medidas para ajudar grupos em desvantagem a se alinhar aos padrões de competição aceitos pela sociedade mais abrangente”. São políticas com esse espírito que Lipset contrasta com políticas que ele chama de tratamento preferencial, e para os quais o termo “Ação Afirmativa” passou a ser um codinome (GUIMARÃES, 1999, P.155 apud SISS, 2003, PP.114-115).

Siss (Idem, p.18) afirma que “a partir de 1964 e até o início dos anos 80, as políticas de ação afirmativa nos EUA, passaram por um processo de crescimento gradual, sendo sistematicamente implementadas ao longo desses anos”. O autor adverte que, no governo do Presidente Ronald Reagan, as ações afirmativas sofreram um forte refluxo e voltaram a fortalecer-se no governo do Presidente Clinton. Esse fato nos permite constatar, pelos argumentos até aqui referidos e pela revisão bibliográfica aludida, que não há um consenso no que concerne à criação e implementação das políticas de ação afirmativa e que os argumentos defendidos pelos defensores e pelos opositores são muitos.

A seguir, tomando-se por base os estudos de Siss (Idem, pp.119-128), nove argumentos contrários a essas políticas nos EUA serão alinhados, assim como a contraposição aos mesmos (argumentos favoráveis), serão aqui referidos, pois os mesmos são defendidos e rechaçados, também, no Brasil.

O primeiro argumento é o meritocrático. Estudiosos como Seymour Martin Lipset (1993 apud SISS, 2003) argumentam que tais políticas caminham no sentido contrário ao sistema meritocrático, pois os critérios de eleição deveriam estar baseados nas habilidades, qualificação profissional e educacional dos indivíduos.

Entretanto, os defensores das políticas de ação afirmativa, ainda que reconheçam a existência de competências individuais, afirmam que “os segmentos sociais que funcionam como fornecedores da força de trabalho nos Estados Unidos são fortemente enviesados por relações de parentesco, pela classe social, pela etnicidade, por relações sociais ou ainda por diferentes formas de dinâmica social dessa natureza.” (Siss, Idem, p.121) Mas esse “mérito” não é muito contestado e tampouco gera tantas discussões acaloradas e protestos quanto às políticas de discriminação positiva baseadas na raça e o que é pior: cristaliza, sedimenta e transfere a riqueza e o poder entre os membros de uma rede intergeracional.

O segundo argumento, segundo Siss, deriva do anterior e nele “está presente a idéia de que tais políticas ao levantarem o critério do mérito levam necessariamente a baixos padrões de desempenho.” Desse argumento é possível, sem grande esforço de interpretação, observar que os defensores dessa idéia consideram os negros menos capazes que os brancos e/ou que não ocupam determinados cargos por falta de qualificação, ignorando a falta de oportunidades e os obstáculos interpostos a esta parcela significativa da população.

Esse argumento, de acordo com Siss (Idem), é refutado nos estudos de Jonathan Leonard (1997) e Michael Rosenfeld (1997) que visavam analisar o impacto da implementação dessas políticas nos EUA. Esse fato foi corroborado em pesquisas realizadas nos anos noventa por Rosabeth Moss Kaner onde a investigadora constatou que “o desempenho em termos de fortuna das 500 firmas que seguiram o programa de ações afirmativas superou o daquelas que não o possuem” (Siss, 2003, p.122).

O terceiro argumento é o de que há uma estigmatização dos beneficiários das políticas de ação afirmativa, fazendo com que esses sejam vislumbrados e se sintam inferiorizados quando comparados aos selecionados por critérios de mérito individual.

Esse argumento não se sustenta, já que aqueles que conseguem ascender pessoal e socialmente servem de “espelhos”, de referências para os seus pares, motivando-os à busca de oportunidades e de modos de vida semelhantes. Assim, esse sentimento de inferioridade não ocorre entre as “minorias”. É importante ressaltar que nessa investigação o termo ‘minorias’ será empregado não como sinônimo de quantidade, senão como um indicador de pessoas que não detêm o poder, que não participam diretamente das esferas decisórias, que precariamente utilizam os serviços de saúde, que não têm acesso à educação de qualidade e aos bens considerados “patrimônio da humanidade”, que não utilizam as tecnologias da informação e da comunicação, enfim, pessoas que vivem e sobrevivem à margem de muitos recursos sociais, financeiros e econômicos da nossa sociedade.

O quarto argumento é o de que as ações afirmativas beneficiam apenas os imigrantes e os afrodescendentes que possuem mais escolarização e que elas não atingem a maioria dos membros desse grupo racial.

Os estudos de Walters (1997 apud SISS, 2003, p.123) revelaram que “os afro-americanos como um todo e principalmente as mulheres – embora com índices diferenciados entre eles –, tiveram ganhos inegáveis com a implementação das ações afirmativas”.

O quinto argumento é o de que as ações afirmativas são responsáveis pela formação de uma classe média afro-americana que “tornou-se altamente dependente do *welfare* – previdência social, afastou-se do trabalho e possui uma alta incidência de mães solteiras e/ou adolescentes” (HERINGER, 1999, p.55 apud SISS, 2003, p.119)

Esse argumento estigmatiza os afro-americanos e reproduz um pensamento retrógrado, preconceituoso e desprovido de bases científicas que o comprovem. É mais uma tentativa de macular a imagem de um grupo em função das suas características físicas. Siss (2003, p.123) defende o argumento de que o aumento da escolaridade dos afro-americanos e afro-americanas exerceu um papel importantíssimo na elevação da empregabilidade das mulheres negras na força de trabalho dos EUA e que

[...] a educação, escolarizada ou não, é uma esfera propícia à produção, reprodução e cristalização das desigualdades, sejam de classe, gênero, étnicas ou raciais. É uma arena mestra para as iniciativas que se propõem a reduzir, se não eliminar os mecanismos que impactam fortemente e de forma negativa as trajetórias individual e social dos membros dos grupos sociais colocados em posição de subalternização. Não é estranhável que parcela significativa dos afro-americanos tenha se valido das políticas de ação afirmativa aplicadas à esfera da educação para aumentar seu capital educacional.

O sexto argumento é o de que essas políticas não funcionam ou porque não têm obtido sucesso e por isso devem ser eliminadas, não modificando o nível de pobreza das “classes inferiores minoritárias”. A *contrario sensu*, Siss (Idem, p.125) afirma que os defensores deste argumento “omitem o importante fato de que a ação afirmativa não foi a única iniciativa política criada nos anos sessenta com o objetivo de reduzir o nível de pobreza das “minorias” [...] e, também, que a elevação dos índices de pobreza no país se deve à eliminação ou enfraquecimento dos programas federais e estatais destinados a combater a pobreza nos EUA. A discriminação, adverte Siss (Idem, p.126), “não é tão cruel ou perversa quanto o era em décadas passadas”, porém as conseqüências da discriminação passada causaram um impacto muito forte no presente, limitando e dificultando a vida dos afro-americanos.

O sétimo argumento me parece, no mínimo, controvertido, pois afirma que não há discriminação no mercado de trabalho nos EUA e que “os afro-americanos não estão mais sub-representados nesse setor” (Idem, p.120), o que demonstra um grande esforço em dissimular o racismo existente nesse país. Se isso refletisse a realidade concreta não haveria abismais diferenças entre o nível socioeconômico e no acesso às oportunidades entre brancos e negros. Esse fato é “conseqüência direta da discriminação estrutural que limita a mobilidade vertical ascendente dos membros desses grupos.” (Idem, p.126)

O oitavo argumento evoca uma tensão entre direitos individuais e coletivos, pois “ao tentar instituir uma democracia de oportunidade, acabam operando uma discriminação inversa, ainda que involuntária [...]” (Idem, p.120) Esse argumento defende, também, que as gerações atuais não deveriam pagar e serem penalizadas pelos crimes cometidos no passado.

Os defensores das políticas de ação afirmativa contrariam este argumento afirmando que não há exclusão do grupo racial branco do processo de competição, pois esse grupo segue dominando o poder e transita com facilidade em todos os segmentos, sejam eles políticos, científicos, tecnológicos, legal, cultural, intelectuais, econômicos e etc. Neste sentido, ratificando e corroborando cientificamente o mencionado, Walters (1997 apud SISS, 2003, P.127) sustenta que

Os homens brancos estão presentes em 80% das vagas dos professores titulares, ocupam 97% das vagas de superintendentes de escola, detendo ainda 63% das vagas de oficiais eleitos, além de dominarem 87% do total das vagas de editores dos principais jornais e revistas do país.

O nono argumento dos opositores das políticas de ação afirmativa baseia-se no princípio “liberal” da Constituição dos EUA que protege as pessoas e não os grupos, segundo o qual a nação estaria “cega à cor” (*colorblind*) de seus membros. Seria por “casualidade”, como visto anteriormente, que os brancos americanos detêm os melhores empregos e conseqüentemente a maior parte da renda e das riquezas daquele país? O que parece haver é uma “cegueira parcial” que desconhece, desprestigia, desqualifica os afro-americanos, criando mecanismos discriminatórios com a finalidade de restringir-lhes o acesso às oportunidades.

Siss (2003, p.128), após este retrospecto sobre a aplicação e conseqüências das políticas de ação afirmativa nos EUA, no qual opositores e defensores expuseram seus argumentos, acredita que elas têm funcionado positivamente quanto à inclusão social dos afro-americanos e que esses, assim como outros grupos considerados membros das chamadas “minorias”, “tiveram acesso à proteção contra diversas discriminações em seus locais de trabalho e “em outros cenários” daquela sociedade.”

A implementação dessas políticas nos EUA foi utilizada como referência no Brasil, observando-se, evidentemente, as especificidades de cada país, cultura e contexto no qual o grupo afrodescendente está inserido.

As experiências feitas pelos países que convivem com o racismo poderiam servir de inspiração ao Brasil, respeitando as peculiaridades culturais e históricas do racismo à moda nacional. Podemos, sem copiar, aproveitar as experiências positivas e negativas vivenciadas pelos outros para inventar nossas próprias soluções, já que estamos sem receitas prontas para enfrentar nossas realidades raciais. (MUNANGA, 2001, p.32)

Sob essa ótica, impõe-se reconhecer que o empenho do Movimento Negro que foi e continua sendo substancial na luta anti-racista e para garantir a democracia, tema que será abordado nos próximos parágrafos.

3.5.2 As Conquistas do Movimento Negro no Brasil

As políticas de ação afirmativa no Brasil tiveram a sua gênese na luta persistente e nas reivindicações do Movimento Negro. Nesse sentido, Tavares (2006, p.11) afirma que “a

história do Movimento Negro no Brasil se confunde com a história da luta pela democracia”, estando, a presença negra em diferentes períodos dessa história, arraigada às lutas pela liberdade e garantia de direitos.

Alguns fatos históricos são mencionados por Tavares (Idem, pp. 11-13) e relevantes para que se compreenda a gênese, bem como a trajetória de lutas e conquistas do Movimento Negro, são eles:

- Em 1945 foi criado o Teatro Experimental do Negro;
- Nos anos de 1970, floresceram novas lideranças, lutando pelas liberdades democráticas e contra a discriminação racial, resultando, em 1978 o surgimento do MNUCDR (Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial), motivado pela violenta morte de um jovem paulista que foi agredido pela polícia e acusado de roubar frutas.
- Nos anos de 1980 o MNU se ampliou por todos os estados brasileiros e se fortaleceu, muitas entidades negras foram criadas e cresceu, também, o número de candidatos negros a cargos do Executivo ou do Legislativo.
- Nos anos 1980 houve, também, a forte presença de programas de cooperação internacional para denúncia de atos de racismo.
- No Centenário da Abolição, em 1988, no Rio de Janeiro, foi realizada a maior marcha política da História do Brasil Republicano contra a ditadura racial estabelecida.
- As frentes estabelecidas nos anos de 1990 foram, segundo Tavares (Idem, p.13), “responsáveis pelo aprimoramento do perfil do Movimento Negro como movimento social.”

Tavares (Idem) adverte que, se por um lado o movimento cresceu e se multiplicou, por outro, o MNU (Movimento Negro Unificado), tornou-se mais uma entre as muitas instituições, resultando na pulverização do Movimento Negro em muitas organizações não governamentais.

“[...] nossos livros é que vão contar a nossa História, porque nossa revolução, com certeza, não será televisionada.” (GARCIA, 2006, p.25)

A luta do Movimento Negro nos anos de 1970/1980 foi árdua e marcada por inúmeras adversidades, segundo Garcia (2006, p.23), pois, de acordo com o regime ditatorial, o racismo estava enquadrado na Lei de Segurança e por isso qualquer texto, discurso ou reunião sobre racismo no Brasil era considerado crime de subversão. Contudo, os negros se reuniam, publicavam jornais e criaram entidades o que poderíamos denominar como uma atitude de resistência contra o poder dominante na época.

Toda essa construção histórica e esse legado de lutas pela democracia prepararam o terreno para que em 2001, na Conferência de Durban, se estabelecessem as políticas de Ações Afirmativas para os afro-brasileiros.

A Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África, de 31 de março a 8 de setembro de 2001, foi considerada a terceira conferência mundial sobre o racismo. As duas precedentes, de 1978 e de 1983, foram dedicadas ao *apartheid* e ao sionismo.

A Conferência de Durban, segundo Cardoso (2006) “foi um dos balizadores para a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), em 21 de março de 2003, ao das lutas históricas dos movimentos contra o racismo”.

A criação da SEPPIR é o reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro. A missão da SEPPIR é estabelecer iniciativas contra as desigualdades raciais no País.

Seus principais objetivos são:

- Promover a igualdade e a proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra;
- Acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do Governo Brasileiro para a promoção da igualdade racial;
- Articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais;
- Promover e acompanhar o cumprimento de acordos e convenções internacionais

assinados pelo Brasil, que digam respeito à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica;

· Auxiliar o Ministério das Relações Exteriores nas políticas internacionais, no que se refere à aproximação de nações do continente africano.

Matilde Ribeiro, Ministra da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, afirma que a criação dessa Secretaria recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal.

O anteriormente exposto teve a pretensão de elucidar, resumidamente, a grande contribuição do Movimento Negro que, no Brasil, buscou a promoção da igualdade racial, a quebra da hegemonia racial, a equidade, bem como “construiu uma estética de revalorização e de auto-estima, consolidou uma ética da igualdade racial e redefiniu um projeto nacional fundado na diversidade cultural, que se afirma em um Brasil que busca a democracia ampla, geral e irrestrita. (CASTRO, 2006, p.29). Essas vozes, muitas vezes silenciadas por diferentes formas de violência e opressão, prepararam um terreno fértil (às vezes árido), para que se refletisse sobre a necessidade das políticas de ação afirmativa para o grupo racial negro brasileiro.

3.5.3 As Políticas de Ação Afirmativa no Brasil

3.5.3.1 A Categoria “Raça”

É imperioso, antes de abordar a questão das políticas de ações afirmativas no Brasil, tecer algumas considerações sobre os conceitos aqui mencionados sobre o que se entende por “raça”, já que este esclarecimento será a base na qual se estruturam aquelas políticas. Em alguns momentos desta investigação se inscreverá nas elucidações, indagações e posicionamentos uma postura crítico-dialógica na qual o contraditório demarcará a complexidade do tema. Assim, se por um lado acredita-se que fazemos parte da raça humana, não havendo, no caso brasileiro, devido à “mestiçagem”, como distinguir as pessoas por critérios raciais, por outro lado, as desigualdades, as desvantagens e a desvalorização são

diuturnamente infligidas a um mesmo grupo, baseando-se em suas características raciais e/ou fenotípicas. Nesse sentido, McLaren (2000) afirma que as atuais definições legais de raça assumem a norma de “não ver a cor” e, dessa forma, desconectam a raça da identidade social e da consciência de raça.

Harris (apud MCLAREN, 2000, p. 262) elucidando o anteriormente exposto e problematizando a questão do uso do conceito de “cor” em detrimento da terminologia “raça” nos diz que:

Definir a raça como sendo simplesmente cor e, portanto insignificante, é tão subordinante como definir a raça como cientificamente determinante de deficiência inerente. A velha definição cria a falsa ligação entre raça e inferioridade, a nova definição nega a verdadeira ligação entre a raça e a opressão, sob uma supremacia branca sistemática, distorcendo e negando a realidade. As duas definições sustentam a subordinação de raças. Como argumentou Neil Gotarda, “não ver cor” é uma forma de subordinação de raça no sentido de que nega o contexto histórico da dominação branca e da subordinação negra (1993, p.1768)

Desse modo, reitero que a categoria “raça” será utilizada nesta Dissertação não como um conceito biológico, mas no sentido que utiliza Passos (2006, p.4) em sua pesquisa que se intitula *Jovens Negros: Trajetórias Escolares, Desigualdades e Racismo*: “Consideramos raça uma realidade social e política, culturalmente construída – uma categoria social de dominação e de exclusão presente na sociedade brasileira, capaz de manter e de reproduzir desigualdades e privilégios. Guimarães (2002, p. 50 apud Passos, 2006, p.4) corrobora este pensar ao afirmar que:

[...] “raça” não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas, também é uma categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente racistas e não apenas de “classe”. Reconheço, todavia, que não há raças biológicas [...]. O problema que se coloca é, pois, o seguinte: quando no mundo social podemos dispensar o conceito de raça?

O conceito de “raça” poderá ser dispensado quando as pessoas não se utilizarem de marcadores valorativos, rótulos, identidades que as diferenciem das demais com o propósito de estabelecer padrões, inferiorizando e discriminando os seus semelhantes.

O lugar do negro é o lugar de seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo. (PIZA, 2002, p. 72 apud PASSOS, 2006, p.6).

Segundo Foucault (1996, p.69) “[...] há duas raças quando há dois grupos que, apesar da coabitação, não tenham se miscigenado por causa das diferenças, assimetrias, obstáculos devido ao privilégio, aos costumes e aos direitos, à divisão das fortunas e à forma de exercício do poder”. O conceito de raças, portanto, foi criado para que se estabelecesse uma relação de poder e não está ligado de imediato a um significado biológico estável.

Foucault (apud PINTO, 2004) pensava as relações de poder como constitutivas das relações sociais e que sempre existirão nas relações sociais diferenças que serão constituídas a partir da forma como eu me relaciono com o outro. Neste sentido Pinto (2004) afirma que

Toda vez que um grupo consegue uma cota especial para si, em listas partidárias, ou em universidades alguém está deixando de ocupar um lugar, alguém está perdendo poder. E se pensarmos em construção de democracia isto é bom, não porque estejam perdendo poder, mas porque mais pessoas estão tendo poder. A grande problemática em relação ao poder, não é que as pessoas o tenham, mas que só poucas pessoas o tenham.

A lógica racista está tão arraigada à nossa história que, muitas vezes, desconhecemos as suas origens, no entanto, segundo McLaren (2000) é necessário que se tome uma decisão firme para superar o que temos de confirmar que existe, para não dizer confrontar no campo de batalha das nossas almas e acrescenta:

Cornel West identificou três lógicas da supremacia branca, a lógica judaico-cristã, a lógica racista científica e a lógica racista psicossocial. A lógica judaico-cristã é refletida na história bíblica de Caim, filho de Noé que, por não conseguir cobrir a nudez de seu pai, teve sua descendência tornada preta por Deus. Nessa lógica, os comportamentos revoltados e as rebeliões católicas estão ligadas a práticas racistas. A lógica racista científica é identificada com a avaliação dos corpos físicos, à luz de padrões greco-romanos. Dentro dessa lógica, as práticas racistas são identificadas com a feiúra física, a deficiência cultural e a inferioridade cultural. A lógica psicossocial identifica as pessoas negras com os discursos sexuais ocidentais, associados a façanhas sexuais, luxúria, sujeira e subordinação. (MCLAREN, 2000, p.258)

Os argumentos expostos, ademais de incitarem uma reflexão mais aprofundada sobre algumas concepções que se têm sobre a questão da “raça”, fornecem subsídios para que se compreenda o porquê da necessidade das políticas de ações afirmativas no Brasil, bem como o porquê de tanto frenesi nas discussões, polarizando-as em grupos a favor e contra a implementação dessas políticas. O tema, como se pode observar, é complexo e, nos

posicionamentos desses grupos, subjetividades, posições de identidade e de sujeito, ideologias e visão de mundo vêm à tona nessa teia global.

3.5.3.2 Iniciativas do Estado

No Brasil há abismais desigualdades sociais associadas à raça e essas só podem ser combatidas, segundo Guimarães (2006, p.280), “com ações e políticas que reforcem essas identidades raciais. Ou seja, as políticas de ações afirmativas requereriam políticas de identidade”. Assim como nos EUA, no Brasil também há defensores e opositores fervorosos argumentando sobre essas políticas de ações afirmativas e sobre o que vem a ser uma “democracia racial”.

O pronunciamento do Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, durante as comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra, Serra da Barriga, Alagoas, 2003, demonstra a conscientização do atual Governo sobre os prejuízos que foram causados por séculos aos afrodescendentes, a necessidade de que se estabeleça, de fato, uma democracia no País, baseada na igualdade racial que supere a estratificação social fundamentada na raça e supere o discurso até então vigente de que vivemos em harmonia.

Vencer a desigualdade racial é, também, lutar por soberania. Não a soberania baseada na dominação de um povo sobre o outro. Mas aquela baseada no estreitamento de relações comerciais, políticas e culturais com aqueles povos e continentes, que aspiram, como nós, um futuro de independência e dignidade. Sinto-me de alma lavada por ter sido o presidente da República que, no primeiro ano de mandato, decidi saldar uma dívida antiga do Brasil: acabamos de percorrer uma parte do imenso continente africano para dizer e ouvir em cinco países: somos irmãos, somos parceiros, temos desafios comuns, temos lições a trocar. Vamos caminhar juntos. Vamos acelerar o nosso passo, conscientes de que não é possível superar, em quatro anos, o que se estabeleceu em quatro séculos nos dois continentes. Mas essa é a verdadeira globalização humanitária; essa é uma forma de desenvolvimento pela qual vale a pena viver e lutar: aquela na qual a cor de um ser humano não define o seu caráter, a sua inteligência, os seus sentimentos e a sua capacidade, mas apenas expressa a maravilhosa diversidade racial e cultural da qual somos feitos. Luis Inácio Lula da Silva (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES)

A responsabilidade do Estado é árdua, pois são muitos os anos de dominação, hegemonia e de uma cultura eurocêntrica, em que posições de poder foram ocupadas e transferidas entre as gerações de um mesmo grupo racial. Nesse sentido, Nogueira (2005, p.61) afirma que “[...] o Estado precisa ser assimilado tanto como estrutura de dominação

quanto como parâmetro ético de convivência e *locus* para o encontro de soluções positivas para os problemas sociais”.

Segundo o Estatuto da Igualdade Racial 2006, Projeto de Lei do Senado Nº 213, de 2003 (SUBSTITUTIVO), Título I, em suas Disposições Preliminares: “entende-se por *políticas públicas*, as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais”. As *ações afirmativas*, por esse Estatuto, são as políticas públicas adotadas pelo Estado para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Algumas iniciativas do Estado, nos diferentes segmentos, elencadas pela Fundação Cultural Palmares, são positivas na busca da reversão e/ou atenuação das desigualdades existentes no País, entre elas:

Na saúde:

- Programa AfroAtitude: programa integrado de Ações Afirmativas para Negros do Ministério da Saúde com universidades que possuem programas de Ações Afirmativas para negros e que adotam o regime de cotas para acesso dessa população.

Na educação:

- Programa Pró-Uni: reserva bolsas aos cidadãos portadores de deficiência e aos autodeclarados negros, pardos ou índios.
- Programa Uniafro: programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas instituições públicas de educação superior o qual contribui para a implementação de políticas de ação afirmativa voltadas para a população negra.
- Bolsas-Prêmio de Vocação para a Diplomacia: programa de Ação Afirmativa do Instituto Rio Branco (Ministério das Relações Exteriores/ Itamaraty) onde oferta bolsas para candidatos afrodescendentes se prepararem para os exames de seleção à carreira diplomática.

Trabalho e renda:

- Projeto Terra Negra Brasil: Desenvolvido especialmente para promover o acesso à terra a jovens de comunidades negras rurais.

Essas iniciativas contribuem para o começo de uma reestruturação da sociedade brasileira pautada na democracia e na equidade. Contudo, ainda que elas sejam indispensáveis à garantia do direito de ter direitos, é necessário que se fiscalize a sua aplicação, bem como que se monitorem os seus reflexos, resultados e a sua efetividade aos seus destinatários numa sociedade multicultural e multiétnica como é a do Brasil.

Petrucelli (2006, apud Guimarães 2006, p.280) define o multiculturalismo como uma “ideologia apropriada ao Estado contemporâneo, que necessita reconhecer as novas identidades sociais baseadas na raça e na cultura, ou seja, os novos grupos sociais e atores políticos (os negros, os indígenas etc.)”.

Entretanto as linguagens não são unívocas no que se refere a esse conceito e encerram diferentes concepções, pois, para outros (Carvalho apud GUIMARÃES, 2006, p.280), o multiculturalismo “é uma ideologia profundamente contrária ao espírito que norteou a formação histórica da nação brasileira.” Esses argumentam que as políticas de cotas provocariam a criação de comissões para julgar e decidir sobre a “cor” ou a “etnia” de um possível beneficiário, desrespeitando o “direito individual de nomear-se ou auto-representar-se”.

Assim como há discordâncias em relação ao que vem a ser o “multiculturalismo”, também há no que se refere às políticas de ação afirmativa, principalmente sobre as “políticas de cotas” que, em muitas discussões, são utilizadas, equivocadamente, e compreendidas como sinônimo de “ação afirmativa”. Essas discussões, afirma Siss (2003, p.131), vêm ocorrendo nas últimas décadas do século XX e quase sempre pelas organizações do Movimento Negro nacional. O autor alerta para a inexistência de consenso no Movimento Negro sobre o tema e que há muitos questionamentos sobre a validade, necessidade e implementação dessas políticas. Os argumentos não diferem aos já explicitados anteriormente dos defensores e opositores nos Estados Unidos.

As políticas de cotas para negros na universidade é um assunto que vem polarizando discussões acirradas quanto à competência dos afrodescendentes para “acompanhar” as aulas

e obter um bom rendimento. Nesse fato subjaz um sentimento de menosprezo, menosvalia com relação ao grupo racial negro e permite que conclusões falaciosas sejam pronunciadas com status de “verdades absolutas e irrefutáveis”. Contrariando este argumento e embasado em dados obtidos da realidade concreta, o Frei David Santos Ofm, sacerdote franciscano e diretor-executivo da Educafro, rede de 255 pré-vestibulares comunitários para negros, em artigo publicado na Revista “Raça Brasil”, traz algumas considerações importantíssimas para que se compreendam os resultados dessas políticas de discriminação positiva, pois, segundo ele

[...] Mais de trinta instituições superiores de ensino público já adotaram ações afirmativas para o ingresso de seus alunos (veja a lista completa em www.racabrasil.com.br). Nenhuma delas está arrependida. Muito pelo contrário. Todas estão surpresas com a capacidade de superação dos cotistas. Em geral, no vestibular, eles tiram notas 30% abaixo das alcançadas pelos alunos da classe média que freqüentaram cursinhos caros. Um ano após terem ingressado na universidade, seria normal terem média acadêmica 30% abaixo dos demais, que entraram com o auxílio de cursinhos pagos. No entanto, o que se vê? Eles têm notas próximas, iguais ou superiores. Isso se verificou na Escola Paulista de Medicina, nas federais do Paraná, da Bahia, de Mato Grosso, de Brasília e em diversas outras universidades.

Na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, após um ano de aplicação das cotas, a pesquisa foi bastante abrangente. Vamos levar em conta aqui apenas a avaliação do desempenho dos alunos que tiveram médias finais entre 7 e 10. Após um ano de análise dos dois grupos - freqüentando a mesma sala, com o mesmo professor e com acesso à mesma biblioteca -, dos alunos que entraram pelo método tradicional, sem as cotas, apenas 47 % obtiveram média final entre 7 e 10 pontos. Já entre os cotistas, pobres, negros, de escolas públicas, que só entraram porque foram beneficiados por esse tipo de ação afirmativa, o índice dos que obtiveram a mesma média sobe para 48,9% [...].

Originariamente, compete ao Estado promover o bem comum de sua população e corrigir as desigualdades. Desse modo, deve facilitar e promover o ingresso na universidade dos afrodescendentes a fim de que se atenuem a relação de poder historicamente construída e centralizada nos não-negros, pois é notório que o maior grau de escolarização está diretamente ligado à mobilidade vertical ascendente da pirâmide social.

Uma verdadeira democracia se afirma quando o Estado se preocupa e promove ações que garantam a melhor divisão do poder entre todos seus cidadãos.

A revisão da literatura anteriormente aludida teve a intenção de fornecer subsídios teóricos para a compreensão dos temas abordados, bem como validar as análises das entrevistas que serão posteriormente mencionadas nesta Dissertação. Diversos teóricos e

estudiosos foram referidos e suas vozes, às vezes em uníssono, outras discordantes, foram inseridas com a finalidade de permitir que o contraditório se estabelecesse nesse diálogo.

Entretanto, de maneira tácita ou explícita, o meu posicionamento pessoal permeou todos os argumentos proferidos, por não acreditar numa pretensa ou pseudo neutralidade e por estar ciente de que as palavras desvelam e revelam muito do que se é, deixando transparecer o conhecimento enciclopédico, a visão de mundo, paradigmas e posições de sujeito que assumimos e com as quais nos identificamos. Oportunamente, as vozes dos participantes da pesquisa serão inseridas e novos diálogos, indagações e inferências serão realizados, favorecendo o aprofundamento de alguns assuntos e de um olhar multidimensional sobre a complexa temática tratada nesta pesquisa, bem como sobre as relações poliédricas estabelecidas no contexto vivenciado pelos afrodescendentes.

4 METODOLOGIA

4.1 ABORDAGEM

O pesquisador, em sua análise e extração de dados, precisa ser cauteloso no que tange às questões multifacetadas inerentes ao fenômeno, sob pena de escapar-lhe informações relevantes a sua pesquisa. Essa percepção pode dar-se pela impregnação/ imersão do autor na sua investigação, bem como através da empatia com os sujeitos da pesquisa. Neste sentido, por não acreditar em neutralidade, utilizei a primeira pessoa do singular, na escrita da Dissertação, para fins de validação, identificação e comprometimento com os participantes desta investigação. Este pensar é validado por Moraes (2002) ao afirmar que

o pesquisador precisa assumir sua própria leitura, influenciada por suas teorias e idéias. Fazer análises qualitativas de materiais textuais implica assumir interpretações dos enunciados dos discursos, a partir dos quais os textos são produzidos, tendo consciência de que isso sempre envolve a própria subjetividade.

Sob este mesmo prisma, a escolha por uma abordagem qualitativa na análise do material produzido desvenda o meu paradigma pessoal e se justifica na medida em que o meu objetivo, enquanto pesquisadora, não é a propositura de hipóteses para testá-las, corroborá-las ou refutá-las, senão a compreensão do fenômeno investigado.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo, responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2004, pp. 22-23)

Dessa maneira, utilizo como referencial teórico, principalmente, os textos de Roque Moraes (2003 e 2007) no que se reporta à análise textual discursiva, e os escritos de Uwe Flick (2005) sobre pesquisa qualitativa.

A partir de entrevistas centralizadas na problemática proposta por esta investigação pretendeu-se coletar dados biográficos para posterior análise. Essa entrevista (Witzel apud Flick, 2005) caracteriza-se por três critérios centrais: *centralização no problema*, ou seja a “orientação do pesquisador para um problema social relevante”; *orientação do objeto*, isto é, que os métodos sejam desenvolvidos ou modificados com respeito a um objeto de pesquisa; e, finalmente, *orientação do processo* no processo de pesquisa e na compreensão do objeto de pesquisa.

O enfoque dado foi baseado essencialmente na pesquisa narrativa e suas especificidades, bem como em algumas considerações de Minayo no que concerne à pesquisa qualitativa. Minayo considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. [...] advoga, também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais apresentam.” (MINAYO, 2004, pp.24-25).

4.2 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa são negros (três homens e três mulheres), bem sucedidos profissionalmente, acima dos 39 anos de idade, com situação econômico-financeira estável, pertencendo à classe média e média alta. Tanto os participantes quanto as participantes tiveram as suas vidas marcadas por diferentes tipos e graus de adversidade. Para efeito de preservação das suas identidades, os nomes atribuídos aos entrevistados e entrevistadas, bem como das pessoas mencionadas nas suas falas são todos fictícios. Convém advertir que em alguns momentos desta Dissertação, utilizo na linguagem as formas masculinas e femininas (mais inclusivas) para referir-me aos participantes da pesquisa, em outros, apenas a forma masculina (adoção da gramática formal) para facilitar a compreensão do texto e não por compactuar com o teor hegemônico que o termo acarreta.

A investigação compreende os seguintes participantes:

Soraia- Auditora da Receita Federal do Brasil, de 64 anos, aposentada;

Talita- Auditora da Receita Federal do Brasil, de 52 anos, aposentada;

Sérgio- Técnico de Segurança do Trabalho, de 52 anos, estudante de Direito, militante e membro da Comissão Especial de Políticas da Promoção da Igualdade Racial;

Celso - Professor Doutor. Professor em Cursos de Pós-Graduação e Coordenador de Departamento de uma Universidade privada, de 57 anos;

Airton – Contador Especialista, de 39 anos, Sócio de uma multinacional de auditoria externa e

Liana - Psicóloga e Enfermeira, de 39 anos.

4.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta dos dados foi realizada através de uma entrevista semi-estruturada, gravada em áudio e posteriormente transcrita, visando analisar a trajetória de vida dos participantes, englobando: infância, família, período escolar e visão sobre as políticas públicas adotadas, até se chegar à ascensão social de cada um deles. A partir das narrativas é possível identificar, além de outros fatores, aproximações nos caminhos percorridos.

A “questão gerativa narrativa” (HERMANNNS, apud FLICK, 2005) proposta aos participantes foi:

Eu quero que você me conte a história da sua vida. A melhor maneira de fazer isso seria você começar pelo seu nascimento, desde bem pequeno, e, então, contar todas as coisas que aconteceram, uma após a outra, até o dia de hoje. Você não precisa ter pressa, e também pode dar detalhes, porque tudo que for importante para você me interessa.

No tocante à análise das entrevistas, será observado o que diz Strauss (apud FLICK, 2005, p.184): “Parece mais racional que a transcrição atenha-se apenas ao limite da quantidade e da exatidão exigido pela questão de pesquisa.” Segundo Flick (2005),

uma transcrição de dados excessivamente exata absorve tempo e energia que poderiam ser investidos de forma mais racional em sua interpretação. em segundo lugar, a mensagem e o significado do que é transcrito são, às vezes, ocultados ao invés de revelados na diferenciação da transcrição e da conseqüente obscuridade dos protocolos produzidos.

Muitos teóricos se dedicaram a inúmeras classificações e categorias sobre o papel do narrador, abordarei apenas duas delas a título de ilustração do meu papel enquanto narradora (secundária) da vida de outros narradores (primários). Para Jean Pouillon (apud LEITE, 2005) haveria três possibilidades na relação narrador-personagem: a VISÃO COM, a VISÃO POR TRÁS E A VISÃO DE FORA. Na VISÃO POR TRÁS o narrador é onisciente, isto é, sabe tudo o que vai ocorrer com a personagem. Na VISÃO COM o saber do narrador está limitado ao que a própria personagem sabe sobre si mesma e sobre os acontecimentos. Na VISÃO DE FORA o narrador limita-se à descrição dos fatos, renunciando ao saber que a personagem tem. Tenta manter uma imperturbabilidade.

Leite (2005) elucidando os estudos de Norman Friedman explica que este levanta questões a que é preciso responder para tratar do papel do narrador: 1) quem conta a história? Trata-se de um narrador em primeira ou em terceira pessoa? de uma personagem em primeira pessoa? não há ninguém narrando?; 2) de que posição ou ângulo em relação à história o narrador conta? (por cima? na periferia? no centro? de frente? mudando?); 3) que canais de informação o narrador usa para comunicar a história ao leitor? (palavras? pensamentos? percepções? sentimentos? do autor? da personagem? ações? falas do autor? da personagem? ou uma combinação disso tudo?); 4) a que distância ele coloca o leitor da história (próximo? distante? mudando)?

Friedman (apud LEITE, 2005), assim como Pouillon, também estabelece uma tipologia do narrador na qual busca responder as questões por ele suscitadas. São elas:

Autor onisciente intruso: narra à vontade, para além dos limites de tempo e espaço. Pode adotar sucessivamente várias posições: da periferia dos acontecimentos, de frente, de fora. É intruso porque faz comentários sobre a vida, os costumes, que podem ou não estar relacionados à história narrada.

Narrador onisciente neutro: se assemelha muito ao autor onisciente intruso, distinguindo-se apenas pela ausência de instruções e comentários, ainda que a sua presença entre o leitor e a história seja sempre muito clara.

Narrador testemunha: narra em 1ª pessoa, todavia é um “eu” que observa desde dentro os acontecimentos e os vive como personagem secundária, embora sua visão seja mais limitada por narrar da periferia dos acontecimentos.

Narrador-protagonista: embora seja o personagem central, o narrador não tem acesso ao estado mental das demais personagens, narra quase que exclusivamente as suas percepções, pensamentos e sentimentos. Desaparece a sua onisciência.

Onisciência seletiva múltipla: não há propriamente um narrador. A história é apresentada através da mente das personagens. Há a predominância do discurso indireto livre, ainda que este não tenha sido textualmente mencionado por Friedman.

Onisciência seletiva: se difere da anterior apenas por tratar-se de uma só personagem e não de muitas.

Modo dramático: já não existe autor nem narrador e tampouco os estados mentais das personagens. O texto se faz por uma sucessão de cenas.

Câmera: a câmera não é neutra, pelo contrário, existe alguém que por trás dela seleciona as imagens que se quer mostrar.

Observando a classificação proposta por Friedman, me questiono acerca do tipo de narradores que são os participantes. E quanto a mim? Reservo-me apenas o papel do “autor intruso”. Um tipo não proposto por Friedman, mas que vem ao encontro do meu papel como investigadora: narrar atentamente, fazer inferências e interpretações sem a pretensão da onisciência e superando a pseudo neutralidade. Uma narradora, mas também uma autora que segundo Foucault (2006, p.26) não entendido como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, “mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.”, considerando sempre que “toda leitura já é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva”. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.14)

As etapas concernentes à análise dos dados são as utilizadas por Roque Moraes na Análise Textual Discursiva. A escolha desta, para análise e interpretação dos textos produzidos pelos participantes da pesquisa, justifica-se na medida em que essa “não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.11)

A análise textual discursiva está organizada em torno de quatro focos (Idem, pp.11-12), são eles:

1- **Desmontagem dos textos:** é também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.

2- **Estabelecimento de relações:** este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.

3- **Captação do novo emergente:** a intensa impregnação nos materiais de análise desencadeada pelos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um

esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

4- **Um processo auto-organizado:** o ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa se concretizar-se.

Moraes e Galiazzi (2007, p.12) defendem o argumento de que a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novas concepções emergem a partir de uma seqüência recorrente de três componentes: a desconstrução dos textos do "corpus", a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

O “corpus” da análise textual é constituído de produções textuais, entendendo-se os textos como “produções lingüísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo e contexto.” (Idem, p.16) Essas produções escritas devem ser compreendidas num sentido mais amplo “incluindo imagens e outras expressões lingüísticas” (Idem)

A unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se à custa da desordem. O estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, representando novas compreensões em relação aos fenômenos investigados.

A desconstrução e unitarização do “corpus” se refere ao processo de desmontagem dos textos, ressaltando as unidades de sentido encontradas pelo pesquisador. Assim, é posto o foco nos detalhes, fragmentando e desconstruindo o texto, minuciosamente, em busca das unidades de análise, ou seja, as unidades de significado ou de sentido. Nesse movimento gradativo, recorrente de construção/desconstrução/reconstrução, o pesquisador necessita ser criterioso e manter sempre em sua mente o seu projeto de pesquisa, a fim de selecionar as unidades que melhor ilustrem os seus objetivos.

A unitarização pode ser concretizada em três momentos distintos (MORAES, 1999 apud MORAES e GALIAZZI, 2007, p.19):

- 1- fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;
- 2- reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma;
- 3- atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida.

O processo de categorização, na análise textual discursiva, é aquele através do qual as unidades definidas na fase anterior são comparadas, possibilitando o agrupamento de acordo com as suas semelhanças. Nesse processo, “as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão”, sempre à luz dos conhecimentos tácitos e/ou implícitos do pesquisador. Neste sentido, é importante mencionar que

Toda categorização implica teoria. O conjunto de categorias é construído a partir desse referencial de abstração que o suporta. Esse olhar teórico pode estar explícito ou não, ainda que seja desejável sua explicitação. O modo de conceber as teorias em relação à pesquisa e à categorização das informações origina diferentes tipos de categorias. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.28)

Durante a categorização diferentes níveis de categorias podem ser construídos, assumindo as seguintes denominações: categorias iniciais, intermediárias e finais. A partir dessas categorias o metatexto vai se organizando e as descrições e interpretações do *corpus* vão sendo realizadas. Essas categorias de análise textual podem ser produzidas de acordo com diferentes metodologias, mas, nesta pesquisa opto pelo método indutivo no qual são produzidas as categorias “a partir das unidades de análise construídas a partir do ‘corpus’” [...] Este é um processo indutivo, do caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina de categorias emergentes. ”(Idem, pp.23-24).

A construção de metatextos é possibilitada pela análise textual discursiva. Essa produção escrita origina-se da unitarização e da categorização, processos descritos, singelamente, nos parágrafos anteriores e

caracteriza-se por sua permanente incompletude e pela necessidade de crítica constante. É parte de um conjunto de ciclos de pesquisa em que, por meio de um processo recursivo de explicitação de significados, pretende-se atingir uma compreensão cada vez mais profunda e comunicada com maior rigor e clareza. Desse modo, toda análise textual discursiva corresponde a um processo reiterativo de escrita em que, gradativamente, atingem-se produções mais qualificadas. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.32)

Os autores comparam o processo de análise textual em seu todo com uma *tempestade de luz* cujo processo analítico “consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se "flashes" fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados”. (Idem, pp.12-13) todo esse processo possibilita, através de um esforço de comunicação intenso, a emergência de novas compreensões atingidas ao longo da análise.

No entanto, é fundamental considerar que algumas compreensões já estão ancoradas a priori no arcabouço experiencial e vivencial (visão de mundo e o conhecimento enciclopédico) do pesquisador. É necessário considerar, também, que “todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas relacionadas com as intenções dos autores, com os referenciais teóricos dos leitores e com os campos semânticos em que se inserem.” (Idem) Este pensamento é corroborado no seguinte excerto:

A rigor, coisas como fatos, pura e simplesmente, não existem. Todos os fatos são, desde o início, fatos selecionados pelas atividades de nossa mente a partir de um contexto universal. São, portanto, sempre fatos interpretados, quer sejam fatos observados isoladamente de seu contexto, por uma abstração artificial, ou fatos considerados em seu ambiente particular. Tanto em um caso como no outro, eles carregam seus horizontes interpretacionais interiores e exteriores. (SCHÜTZ apud FLICK, 2005, p.47)

Flick (2005) afirma que grande parte da prática de pesquisa concentra-se em reconstruir histórias de vida ou biografias em entrevistas. Essa narrativa é realizada através da produção dos textos dos entrevistados e que, mais adiante, serão instrumentos de análise e interpretação pelo pesquisador. Todavia, é importante destacar que o texto oriundo da narrativa do participante da pesquisa está envolvido num processo mimético, isto é, há uma relação mimética entre as histórias de vida e as narrativas, assim:

... a mimese entre a vida assim denominada e a narrativa é uma questão de duas vias [...] A narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa. Nesse sentido, a “vida” é o mesmo tipo de construção da imaginação humana que a “narrativa”. É construída por seres humanos através do raciocínio ativo, pelo mesmo tipo de raciocínio através do qual construímos narrativas. Quando alguém lhe conta sua vida [...], é sempre um feito cognitivo, em vez de um relato cristalino de algo oferecido univocamente. No fim, é um feito narrativo. Psicologicamente, a “vida em si mesma” não existe. É, no mínimo, um feito seletivo de recordação da memória; mais do que isso, relatar a vida de alguém é uma façanha interpretativa. (BRUNER apud FLICK, 2005, p.51)

Flick (2005) afirma, nesse sentido, que no momento em que o participante narra a sua própria vida não existe uma representação de processos factuais. O que ocorre é uma apresentação mimética de experiências que são construídas na forma de uma narrativa para esse propósito na entrevista.

A opção pela pesquisa qualitativa, através da análise de narrativa anteriormente explicitada, se justifica a partir do momento em que aquela converge com o meu ideário e postura como ser humano e esta investigação pretende trazer à tona dados e informações que favoreçam o rompimento com a estigmatização, a discriminação e o preconceito que imperam em nossa sociedade, analisando e criticando o que já foi produzido em termos de bibliografia e campanhas governamentais, apontando, também, possíveis caminhos para a resolução pacífica dessa problemática.

4.4 QUESTÕES DE PESQUISA

Que fatores e/ou pessoas os entrevistados e as entrevistadas identificam como promotores do seu desenvolvimento pessoal e da sua resiliência?

Que semelhanças existem na trajetória de vida, bem como nos fatores bio-psico-sociais dos participantes da pesquisa?

Como a escola que cada um frequentou concorreu ou não para o fortalecimento da cultura afro-brasileira?

Como os entrevistados e as entrevistadas percebem as políticas públicas de ação afirmativa?

5. POLIFONIA – AS MÚLTIPLAS VOZES QUE ECOARAM DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Valeu Zumbi! O grito forte dos Palmares
Que correu terras, céus e mares
Influenciando a Abolição¹.

5.1 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Um breve histórico sobre a vida dos participantes da pesquisa facilitará a compreensão do contexto sociocultural no qual viveram desde a infância até a fase adulta, nos tipos de adversidades que enfrentaram, bem como as similitudes e diferenças nas suas trajetórias de vida, para que, a partir das narrativas, seja possível reconhecer determinados “padrões de conduta” das pessoas resilientes, os fatores que auxiliaram esse desenvolvimento, bem como algumas maneiras de se promover a resiliência. Entretanto a escolha pela narrativa e análise dessas histórias de vida exitosas com diferentes níveis de adversidades não pressupõe, em absoluto, a crença de que os participantes da pesquisa são invulneráveis ou que consigam viver tranquilamente sem os fantasmas do passado e as animosidades do presente. Não significa, tampouco, que a resiliência está associada ao sólido nível econômico-financeiro como o dos participantes da pesquisa. Ainda que no presente estudo o interesse esteja voltado aos afrodescendentes, as informações encontradas poderão aplicar-se a outros contextos.

À cicatrização da ferida real se acrescentará a metamorfose da representação da ferida. Mas o patinho feio vai levar muito tempo para compreender que a cicatriz nunca será segura. É uma brecha no desenvolvimento da sua personalidade, um ponto fraco que sempre pode reabrir-se com golpes que o destino decida dar. Esta fenda obriga o patinho feio a trabalhar incessantemente na sua interminável metamorfose. Somente então poderá ter uma existência de cisne, bela, mas frágil, pois jamais poderá esquecer o seu passado de patinho feio. Todavia, uma vez transformado em cisne, poderá pensar nesse passado de uma maneira que lhe seja suportável. (CYRULNIK, 2005, p.24)

¹ Kizomba, Festa da Raça, samba-enredo de Vila Isabel, em 1988 (Rodolpho de Souza – Jonas Rodrigues – Luiz Carlos da Vila)

Entretanto é imperioso mencionar que, por se tratar de histórias de vida com muitas dificuldades, os discursos mencionados serão inseridos de acordo com o que os entrevistados e as entrevistadas selecionaram para o seu relato. É mister ressaltar que o “voltar ao *cordis*” não é uma maneira de captar o passado, já que este é intangível por não poder ser recriado na sua exatidão e que a maturidade e a estabilidade psicológica dos participantes da pesquisa no momento atual podem ocasionar uma fantasia com relação aos fatos passados, com a maximização de situações e com o apagamento de outras. Recordar, nem sempre é um momento prazeroso, pois há feridas que parecem doer por toda a vida e com a mesma intensidade. Há máculas deixadas na alma que estarão sempre expostas e causarão sofrimento quando vêm à tona.

Isso é o que Celso transmite ao recordar, como um período muito ruim, o pouco tempo que viveu com o seu pai, pois

[...] ele era uma pessoa muito ruim, não entendia que eu era uma criança, me deixava preso em casa o dia inteiro, me levava comida somente à noite. Uma vez me levou para a casa de uma amante e eles acharam que eu deveria ficar lá. Tratavam-me como um serviçal, eu tinha uns 7 ou 8 anos. Um dia eu não lavei a louça direito, deixei sabão, e ela falou para ele. Ele tirou a cinta e me bateu forte, fez marcas nas minhas pernas que ficaram até hoje. Estas marcas que estão na pele estão muito mais fortes na minha alma, ficou lá dentro de mim. (CELSONO)

Com relação a esse voltar ao passado e “revivê-lo” através da memória, Lecomte (2005, p.202) afirma que “ser resiliente não significa começar de zero, senão aprender da experiência e tirar dela lições de vida. Neste processo, a memória tem um papel importante.” O autor ressalta que há uma tendência em contrapor a memória ao esquecimento e que isso não está correto, já que há uma força que une estes dois elementos, pois, segundo ele, “a nossa existência se baseia em parte na dialética da memória e do esquecimento”.

Há um bom uso e um mau uso da memória, bem como um bom uso e um mau uso do esquecimento segundo Lecomte (Idem, pp. 202-203). Ele afirma que é necessário entender o bom uso da memória e do esquecimento como fatores de resiliência. O esquema abaixo resume a concepção de Lecomte, uma visão mais complexa da realidade, sob outra perspectiva “que estabelece uma aproximação entre a ‘boa memória’ e o ‘bom esquecimento’ e que, por outra parte, destaca a posição entre a ‘boa’ e a ‘má’ memória e entre o ‘bom’ e o ‘mau’ esquecimento.”

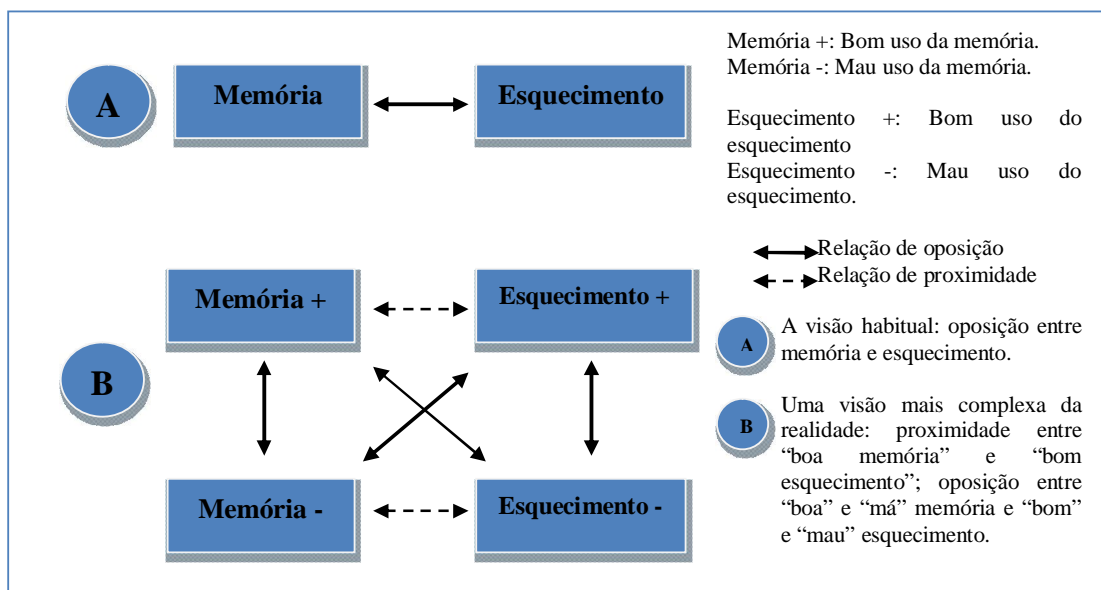


Fig. 6 - Esquema proposto por Lecomte (2005, p.203) para compreensão do bom e do mau uso da memória e do esquecimento.

Lecomte (Idem, p.212) destaca a importância da memória na resiliência, seja esta individual ou coletiva e que, lembrar-se de algum sofrimento do passado, é uma das melhores maneiras de evitar a sua repetição e até mesmo de utilizar essa vivência a serviço da humanidade. O autor afirma que em alguns momentos temos que deixar de lado as más recordações (sem negá-las), procurando que elas não invadam a vida psicológica diária do indivíduo ou do grupo e que o essencial não é lembrar-se, senão saber do que lembrar-se e com qual finalidade.

Segundo Lecomte (Idem, p.207), para ativar a resiliência é necessária “uma atitude que consiste em afastar algumas lembranças dolorosas cuja evocação é mais traumática que formativa.” Entretanto o autor adverte que “as lembranças sempre estão presentes no psiquismo, prontas para se manifestarem se a pessoa quer acudir a elas, mas não invadem a vida psicológica diária.”

Neste sentido, considerando as especificidades dos narradores, dependendo do seu momento psicológico nos dias marcados para as entrevistas e de como foi essa “visita ao passado” (boas e/ou más recordações), alguns dados podem ter sido por eles subtraídos (in) conscientemente. Assim, nos próximos parágrafos, será realizada a inserção das vozes de: Soraia, Talita, Sérgio, Celso, Airton e Liana, de acordo com a quantidade de unidades

significativas por eles produzidas durante os seus relatos. Celso, diversas vezes procurado para entrevistas sobre a sua vida, no preâmbulo da sua narrativa, explicita em que momento a sua história se iguala e se diferencia das dos demais brasileiros, afirmando que

[...] a minha história não é nenhuma novidade, mas também tenho a certeza de que ela é a minha história. Vista por mim, dita por mim, sentida e sofrida por mim, ela é a minha história. E para mim ela é diferente da dos outros. Ainda que eu entenda e aceite que existem milhares semelhantes. Mas o que eu senti eu não sei se esses milhares sentiram da forma como eu senti, por isso eu me reservo o direito de dizer que ela é a minha história. (CELSONO)

Soraia, de família pobre, tem quatro meio irmãos. Um pouco antes dos sete anos, quando começou a estudar, descobriu que o seu nome era Soraia e não o apelido pelo qual a chamavam em casa. Identifica este período como um “divisor de águas” entre as duas denominações. Muito cedo descobriu que ela era diferente das pessoas com as quais convivia e passou a identificar-se, ao longo da sua vida, com algumas professoras.

Estudou sempre em escola pública, fez o curso Magistério no Instituto de Educação General Flores da Cunha, o que foi decisivo para que já na fase adulta passasse no vestibular para Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Teve três filhos (entre eles o Airton, um dos entrevistados). Atualmente está aposentada e faz trabalho voluntário numa ONG e diz para os seus adolescentes: “*Vocês podem, mas precisam batalhar pelo seu lugar.*” (SORAIA)

Talita, filha de uma dona de casa e de um cozinheiro, é proveniente de uma família numerosa, “a quarta filha de uma família de nove irmãos”. Na sua casa os pais valorizavam mais os filhos homens e em alguns momentos Talita se sentia inferiorizada. Tinha dificuldades de aprendizagem e recorda: “eu fiz o primeiro grau, antigamente era o primário; repeti dois anos, quando eu fui para o antigo ginásio passei, nunca mais rodei”.

Terminou o Ensino Médio (Segundo Grau na época), e depois cursou a faculdade com muito esforço. Fez concurso público, criou três filhos e atualmente tem uma vida financeiramente estável que lhe permite fazer trabalho voluntário e receber o que denomina “salário satisfação”: “*eu sou aposentada, então pra eu estar aqui, eu tenho um salário satisfação, eu venho pra cá, eu me envolvo, eu converso [...]*” (TALITA)

Sérgio, filho de uma lavadeira e de um “pai ausente” (assim ele se refere ao pai), tem quatro irmãos. A sua família era muito pobre e aos cinco ou seis anos começou a trabalhar, carregando roupa na cabeça para ajudar à mãe e cuidava dos irmãos. Aos dezesseis anos teve diversos trabalhos insalubres:

já não mais carregava roupa com a minha mãe, mas trabalhava de ajudante de pedreiro, pintor, marceneiro, serviços gerais, trabalhando com um vizinho que morava próximo da nossa casa que empreitava uma obra desde a fundação até o acabamento e eu trabalhava com ele de ajudante, fazia todas as tarefas, desde virar concreto até pintura, marcenaria, serviços de construção em geral. (SÉRGIO)

A dificuldade para freqüentar a escola em virtude dos trabalhos que fazia trouxe algumas deficiências à formação inicial de Sérgio. Entretanto ele conseguiu terminar o curso técnico e atualmente está na Faculdade cursando Ciências Jurídicas e Sociais. A vida de Sérgio está permeada de uma militância ativa em prol dos direitos dos trabalhadores e das chamadas “minorias”. Sérgio tem dois filhos.

Os pais de Celso vieram a Porto Alegre de diferentes cidades do interior do Estado do Rio Grande do Sul em busca de condições de trabalho para tentar uma vida melhor, acabaram encontrando-se nas festas da época e tendo dois filhos, Celso e a sua irmã, mas nunca viveram juntos.

Logo após o nascimento, Celso foi dado pela mãe, que trabalhava em casa de família, a uma tia dela. Esta experiência, até um determinado momento, foi muito boa, pois ele era o “xodó” da família: “*eu tenho algumas lembranças [...]. Ali foi a primeira idéia de família que eu tive.*” (CELSO) Entretanto, com a morte da matriarca, a família da qual ele fazia parte começou a “desintegrar-se” e a vida de Celso começou a tomar outros rumos.

Celso, dos entrevistados, é o único que numa fase da vida viveu nas ruas de Porto Alegre e nesse período vendeu jornal e engraxou sapatos para sobreviver. Assim a adversidade, além de outras formas de risco, era para ele uma ameaça constante, um perigo iminente a cada dia, a cada noite. Celso teve um filho do seu primeiro casamento. Estudou nas melhores universidades do País, fez Mestrado e Doutorado e é Professor na Pós-Graduação e Coordenador de Departamento de uma universidade privada.

Airton, de todos os entrevistados, é o único em que no fenótipo apresenta características não muito comuns na raça negra (pele e cabelos claros e olhos verdes),

sofrendo, muitas vezes, uma espécie de “branqueamento” por parte de outras pessoas e tendo com isso que reafirmar a sua negritude: “*algumas pessoas têm até aquela percepção [...] ‘você não é negro porque você tem olhos claros’, mas não tem nada a ver, eu sou negro, meu pai é negro, minha mãe é negra, tenho olhos claros, eu tenho uma pele um pouco mais clara, não quer dizer que eu não o seja*”. (AIRTON)

Estudou sempre em escola pública e nunca teve problemas de repetência. Destacou-se no Ensino Médio, estudou na Universidade Federal e por esse motivo foi selecionado para integrar um programa de *trainee* de uma multinacional. É filho de Soraia (entrevistada), está casado com Liana (entrevistada) desde a adolescência e tem um filho.

Liana é filha de pais que têm uma diferença de idade de 16 anos. A sua mãe tinha 32 anos quando ficou grávida e ela já vivia com o seu pai há algum tempo. A sua mãe tinha três filhos do primeiro casamento e o seu pai era solteiro. O nascimento de Liana foi complicado.

Eu nasci em casa. O parto feito pela minha madrinha (acabou sendo minha madrinha), pelo meu pai que estava embriagado e pela minha mãe. Dizem que eles tiveram que fazer bastante força em função de que eu nasci com o cordão umbilical enrolado no pescoço. Após o nascimento a minha mãe teve que ir para o hospital e eu fiquei em casa porque ela teve que fazer uma cirurgia. Ela não sabe dizer que cirurgia foi, mas foi em função do parto difícil. (LIANA)

Estudou em escola particular no Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, decidiu estudar na escola pública porque repetiu o ano: “*quando eu repeti de ano e aí, por uma decisão minha, eu optei por ir para uma escola municipal*.” (LIANA) A mudança foi grande. Liana começou a comparar o ensino nos dois ambientes, a atuação dos professores e a postura dos colegas. Liana se formou em Psicologia e Enfermagem. Está casada com Airton e dessa união, que dura desde a adolescência, tem um filho.

5.2 ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE AS TRAJETÓRIAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes.

Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as *categorias*. (MORAES, 2003, p.9)

Moraes e Galiazzi (2007, p.79), através de uma criativa analogia, comparam a categorização ao processo de criação de um mosaico no qual o artista inicia o seu trabalho sem saber de antemão qual será o seu produto final. E, dessa maneira, “o conteúdo e a forma do mosaico serão definidos a partir dos materiais trabalhados, emergindo o quadro final a partir das intuições criativas do artista.” Neste sentido, a triangulação entre os elementos textuais das narrativas, o processo intuitivo da investigadora e do suporte teórico mencionado ao longo desta Dissertação, resultou na emergência das categorias a serem analisadas posteriormente.

As questões norteadoras da pesquisa, respondidas através da questão gerativa narrativa (“Eu quero que você me conte a história da sua vida. A melhor maneira de fazer isso seria você começar pelo seu nascimento, desde bem pequeno, e, então, contar todas as coisas que aconteceram, uma após a outra, até o dia de hoje. Você não precisa ter pressa, e também pode dar detalhes, porque tudo que for importante para você me interessa.”) e, também, de onze perguntas pontuais (Apêndice A), mencionadas anteriormente, encaminharam este estudo à construção de cinco categorias finais que emergiram dos discursos produzidos, a saber:

Categorias	Título
1	O Estabelecimento de vínculos: a base para um Desenvolvimento Saudável por Toda a Vida
2	Tocando o Barco Sozinho (a): a superação das adversidades e a ressignificação do caminho acidentado
3	Auto e heteromotivação: o desejo de “querer-ser”
4	A Formação Profissional: a busca de um sentido na vida
5	O Papel do Estado no Desenvolvimento da Resiliência dos Afrodescendentes

Fig. 7 - Categorias de Análise

As questões relacionadas à resiliência permearão todas as categorias referidas já que este é o tema principal desta Dissertação.

5.2.1 O Estabelecimento de Vínculos: a base para um desenvolvimento saudável por toda a vida



Pierre Verger – Conakry (Guiné) 1948-1958

Os vínculos estabelecidos na infância e ao longo da vida são fundamentais nas relações interpessoais, promovendo a auto-estima, a auto-imagem, o autoconceito positivo, a autoconfiança e favorecendo o desenvolvimento humano. A resiliência não é um traço de personalidade, ela é relacional, pois se dá na inter-relação com pessoas significativas, possibilitando a estabilidade ao longo do desenvolvimento, nesse sentido Melillo (2005, p.29) afirma que a

“estabilidade ao longo do desenvolvimento” significa que, se o ambiente provê os recursos necessários para que a criança que vive em situação de adversidade possa continuar se adaptando positivamente, durante as diferentes etapas do desenvolvimento, pode-se dizer que a resiliência se manterá como uma capacidade estável durante a vida.

Os entrevistados e as entrevistas referiram algumas pessoas que tiveram papel significativo no seu desenvolvimento pessoal, em diferentes fases das suas vidas. A família foi a mais citada, principalmente os pais. Nesse sentido, Cyrulnik (2005, p.27) afirma que, quando o temperamento está bem estruturado devido a uma vinculação segura a um lar paterno amigável, a criança, no caso de ser submetida a situações de prova, será capaz de encontrar os meios necessários e mobilizar-se em busca de um substituto eficaz.

O autor (Idem, p.26) chama a atenção para a importância do ambiente afetivo vivenciado nos primeiros anos de vida, antes mesmo “da aparição da palavra”, como possível responsável pela memória biológica não consciente com um modo de reação, um

temperamento e um estilo de comportamento que, mais tarde, se convertem em mecanismos de defesa, “mecanismos que apareceram em forma de operações mentais capazes de permitir a diminuição do mal-estar provocado por uma situação dolorosa.” Considerando esses aspectos, Cyrulnik (Idem pp.26-27) afirma que todo estudo da resiliência deveria trabalhar três planos principais:

1. A aquisição de recursos internos que se impregnam no temperamento, desde os primeiros anos, no transcurso das interações precoces pré-verbais, explicará a forma de reagir diante das agressões da existência, já que colocam em funcionamento uma série de guias de desenvolvimento mais ou menos sólidas.
2. A estrutura da agressão explica os danos provocados pelo primeiro golpe, a ferida ou a carência. Entretanto, será a significação que esse golpe tenha adquirido mais tarde na história pessoal da pessoa ferida e no seu contexto familiar e social o que explicará os devastadores efeitos do segundo golpe, o que provoca o trauma.
3. Por último, a possibilidade de regressar aos lugares onde se encontram os afetos, as atividades e as palavras que a sociedade dispõe em ocasiões no entorno da pessoa ferida, oferece os pilares da resiliência que permitirão prosseguir um desenvolvimento alterado pela ferida.

Eu poderia ser filho de várias senhoras que trabalhavam ali. [...] Talvez eu tenha tido várias mães mesmo sem ter nenhuma. (CELSO)

A trajetória de Celso exemplifica os itens propostos por Cyrulnik (Idem) sobre os planos que devem constar nos estudos sobre a resiliência. Para que pudesse desenvolver-se moral, psicológica, social e cognitivamente, ele contou com a ajuda de muitas pessoas que reconheceram nele “*essa capacidade de atrair pessoas que me ajudassem talvez até pelo fato da minha ingenuidade, da minha forma de ser*”. (CELSO) Foi muito bem quisto no internato e fez muitas amizades da LBA (Legião Brasileira de Assistência) e construiu um forte vínculo com as senhoras que trabalhavam ali: “*Uma me trazia merenda, outra me comprava livros, outra me mandava arrumar os dentes. Não sei se é porque todas viam que eu queria estudar, que eu era bom*”.(CELSO)

O vínculo construído por Liana e o seu pai desde o nascimento, passando pela infância e chegando à fase adulta transformou a vida dos dois. O pai, que esperava que o seu primeiro filho fosse homem, pintou o quarto de azul. Mas, quando soube que era uma menina, não se decepcionou, rapidamente pintou o quarto de rosa.

O pai de Liana era alcoólatra e bebeu por mais dois anos após o seu nascimento, tendo sido internado para curar-se. O vínculo familiar não se desfez com a internação do pai, pois

Liana e a sua mãe o visitavam nos fins-de-semana e participavam das festas natalinas que lá eram realizadas. A presença de Liana motivou o processo de cura do seu pai o que fortaleceu a relação de apego e cuidado entre os dois: *“à medida que eu fui crescendo, ela foi mostrando pra ele que ele tinha uma filha e que ele precisava se curar, porque essa filha precisava dele. Ele diz que essa foi a motivação que ele teve pra conseguir parar de beber”*. (LIANA)

A infância de Liana se difere um pouco da de alguns entrevistados e muito da infância de outros, pois ela não enfrentou privações financeiras e relata ter sido um período tranquilo, bem vivido, passeava bastante, o pai sempre foi uma pessoa presente e que

apesar de ter um trabalho que o prendia muito, que era o armazém, ele era muito carinhoso, muito afetivo. Passava o dia inteiro fora, fora no modo de dizer, porque era em casa, não em contato com a gente, mas quando ele chegava, ele brincava de cavalinho, brincava de cachorrinho, abraçava, tinha o ritual de dizer, boa noite meu pai, boa noite minha filha. (LIANA)

Os estudos de Grotberg (2005, pp.16-17) sobre a promoção de fatores resilientes e as diferentes estratégias necessárias para se ter condutas resilientes apontam quatro categorias diferentes: “‘eu tenho’ (apoio); ‘eu sou’ e ‘eu estou’(relativo ao desenvolvimento da força intrapsíquica); ‘eu posso’ (aquisição de habilidades interpessoais e resolução de conflitos).” Essas categorias estão presentes nas trajetórias de vida dos entrevistados e serão exemplificadas nos próximos parágrafos.

As estratégias apontadas por Grotberg assim como o proposto por Brooks e Goldstein (2004), em seus estudos sobre mentalidades resilientes, validam teoricamente a presença da resiliência ao longo da vida das entrevistadas e dos entrevistados desta pesquisa. Os autores afirmam que as pessoas têm crenças e atitudes sobre elas mesmas que irão influenciar o seu comportamento e as habilidades que desenvolvem, ou seja, o autoconceito e a auto-imagem em constante funcionamento, proporcionando retroalimentação à maneira de viver. Advertem, entretanto que “ter uma mentalidade resiliente não implica que a pessoa esteja livre do estresse, a pressão e os conflitos, senão que ela pode sair honrada dos problemas à medida que estes vão surgindo.” (Idem, p.20)

Uma mentalidade resiliente, segundo os autores (Idem), está composta por várias características principais e poderão ser percebidas nos discursos dos sujeitos da pesquisa, são elas:

- Sentir que controlamos a nossa vida.
- Saber como fortalecer a “resistência ao estresse”
- Ter empatia com os demais
- Desenvolver uma comunicação efetiva e capacidades interpessoais.
- Ter sólidas habilidades para solucionar problemas e tomar decisões.
- Estabelecer metas e expectativas realistas.
- Aprender tanto do êxito quanto do fracasso.
- Ser um membro da sociedade compassivo e contribuinte.
- Levar uma vida responsável baseada numa série de valores sensatos.
- Sentir-se especial (não egocêntrico) enquanto ajudamos aos demais a sentir o mesmo. (BROOKS e GOLDSTEIN, 2004, pp.19-20)

No que concerne “a levar uma vida responsável baseada numa série de valores sensatos”, Celso identifica na sua trajetória quando essa formação ocorreu e o quanto ela contribuiu para as próximas fases da sua vida. Recorda que o período que ficou na *Casa do Pequeno Jornaleiro*, de 1962 a 1967, foi decisivo, pois

ali eu me fiz um indivíduo. Ali eu iniciei a minha trajetória de uma maneira mais organizada, com perspectivas, com horizontes. Ali eu aprendi os primeiros conceitos, os primeiros valores, assimilei os outros os quais eu não percebia, mas já existiam na minha essência que é a honestidade, a dignidade.” [...] Eu saí dali encaminhado para continuar. (CELSONO)

Os pressupostos teóricos de Grotberg no que se refere às categorias necessárias à conduta resiliente serão validados, empiricamente, nos próximos parágrafos, através da inserção dos relatos de experiências dos participantes da pesquisa ao longo das suas vidas.

Eu tenho

- Pessoas do entorno em quem confio e que me querem incondicionalmente.
- Pessoas que me põem limites para que eu aprenda a evitar os perigos ou problemas.
- Pessoas que me mostram, por meio de sua conduta, a maneira correta de proceder.
- Pessoas que querem que eu aprenda a me desenvolver sozinho.
- Pessoas que me ajudam quando estou doente, ou em perigo, ou quando necessito aprender. (GROTBERG, 2005, p.17)

Celso teve uma vida muito difícil e marcada por adversidades constantes desde o nascimento: “A *minha história já começou com dificuldade pelo fato de eu não ser de uma família estruturada nos moldes da época em que eu nasci. Família estruturada era pai e mãe casados, com residência e domicílio certo. Pelo que eu sei o meu pai e a minha mãe nunca moraram juntos*”. (CELSONO) Entretanto, por seu relato, é possível identificar algumas pessoas

com as quais a relação de apego foi construída nos seus primeiros anos de vida. Morou, logo após o nascimento até uns dois ou três anos de idade, com uma família que denominou de estruturada (o casal e uma filha) na qual *“tinha o atendimento de todas as necessidades que uma criança precisa.”* (CELSO)

Esse primeiro vínculo, esse lar seguro, no qual Celso era tratado como o “xodó” da família, forneceu-lhe as bases para o enfrentamento dos diversos tipos de violências sofridas durante muitos anos da sua vida. Embora alguns anos depois tenha convivido pouco tempo com a sua mãe numa peça que era quarto, cozinha e sala, lembra que ela *“sempre foi uma mulher muito caprichosa, era aquela peça, mas estava sempre tudo muito alvo, muito limpo, naquela época não havia lençóis coloridos”*. (CELSO) Celso reconhece que a sua mãe o cuidava “dentro dos limites dela”, mas o deixava muito sozinho e o chaveava para sair à noite.

Liana, além da figura paterna, refere a importância do marido e da sogra no seu desenvolvimento pessoal. Esta última a apoiou no nascimento do seu primeiro e único filho e nas outras fases da sua vida: *“acabei ficando grávida do meu filho, do Breno, e quis tê-lo [...] acho que pra uma das primeiras pessoas para quem eu contei foi pra minha sogra, eu fui até a casa dela e contei, ela me deu apoio, não disse nada em contrário”*. (LIANA)

Sérgio contou com o auxílio e a proteção de muitas pessoas (não recorda o nome de muitas delas) para desenvolver-se e superar as dificuldades pelas quais passou na infância, mas vê na figura da mãe e dos irmãos os responsáveis pelo seu desenvolvimento: *“inegavelmente a minha mãe, principalmente os meus irmãos [...], acho que foi determinante num momento importante da minha vida, tem um monte de gente, não consigo lembrar [...]”*. (SÉRGIO)

Os professores e professoras nem sempre têm a dimensão de quão importante é o seu papel na vida dos seus alunos, principalmente daqueles que carecem das condições mínimas que todo o ser humano deveria ter: carinho, atenção, proteção, alimentação, educação de qualidade, respeito, acolhimento, empatia, compreensão, etc.

Sérgio relata que contava “com a boa vontade das professoras, que eram muito gentis conosco e compreendiam a situação”, já que ele cuidava dos irmãos e não podia frequentar a escola regularmente. O apoio da irmã, Soraia (entrevistada), que na época era “normalista”, foi decisivo para o estabelecimento do vínculo com Sérgio e para que ele se preparasse para o “exame de admissão” (Ensino Fundamental na atualidade).

Assim,

do ginásio como se chamava, havia três níveis, do Fundamental ao Médio, que era o primário, o ginásio e o científico, colegial e entre o fundamental e o ginásio tinha que fazer uma prova pra passar para o ginásio, então a minha irmã que me ajudou a eu estudar pra que eu pudesse passar para o ginásio. (SORAIA)

A trajetória de Soraia também está permeada de professoras as quais ela se refere como “luzes”. Com elas fortaleceu a sua auto-estima e o seu autoconceito positivo, desenvolveu a espiritualidade, aprendendo a importância da fé. Aprendeu que poderia ir além da quinta-série, nível máximo de estudos alcançado por muitas pessoas pobres daquela época (anos 50). Recorda com carinho e saudade as professoras, as luzes que brilharam no seu caminho e a fizeram brilhar.

Neste sentido, Vanistendael e Lecomte (2002, p.29) referindo-se à necessidade imperiosa que temos de ser amados e acolhidos em todas as fases da vida para nos desenvolvermos afirmam que “a resiliência nos lembra que nós todos, crianças e adultos, necessitamos ser amados. O amor significa a aceitação profunda da pessoa, seu reconhecimento estável na vida do outro, mesmo quando se manifestam comportamentos ou características de caráter que não se pode aceitar.”

[...] Até que surgem os meus onze anos e aí surge uma professora que eu jamais vou esquecer, a minha professora da quinta-série que me abraçou chorando no dia da formatura porque eu iria sair da vida dela. Não, ela nunca saiu da minha vida. Eu lembro dela com saudade e com carinho até hoje. Ela me ensinou a rezar, me ensinou a importância que a fé tem na vida da gente, me ensinou eu poderia ir além da quinta-série. Coisa que era raro nas famílias pobres [...] Ela me abriu caminhos procurando bolsa de estudos para mim, onde eu poderia fazer exame de seleção que era rigoroso na época, que é como o vestibular de agora. [...] Não sei se ela está viva ou não, mas no meu coração ela permanece viva. (SORAIA)

O anteriormente referido no que tange à importância das relações interpessoais com afetividade, aceitação e amor é corroborado por Brooks e Goldstein (2002, p.34), pois segundo os autores nós não podemos nos esquecer que inclusive na fase adulta necessitamos de outros adultos carismáticos na nossa vida. E que além da segurança ou da nossa autoconfiança não podemos menosprezar a importância de ter pessoas das quais habitualmente buscar forças.

O doutor Ned Haloweell (apud BROOKS e GOLDSTEIN, 2004, p.34) descreveu o poder das conexões e o que ele chama de os “momentos humanos” como um depósito de

forças. A essas forças que estiveram ao seu lado em toda a fase escolar e mais tarde na vida adulta, enriquecendo e fomentando esse “depósito”, Soraia atribuiu o nome de “luzes”. Aos quarenta anos se questionou se essas luzes já estavam dentro dela ou se as pessoas com as quais se relacionou as fizeram brilhar.

Por toda a vida no meu caminho tinha luzes que são essas pessoas especiais que eu vou lembrando de década em década. E depois, lá pelos quarenta eu pensava: Essas luzes estavam fora ou simplesmente fizeram brilhar a luz que já estava dentro de mim? Não sei, mas foi importante na minha vida em cada década encontrar, no mínimo, uma luz brilhante que iluminou o meu potencial para ir adiante. (SORAIA)

Os pais foram “o exemplo” e também os principais responsáveis pelo desenvolvimento pessoal de Airton. Não lhe faltaram carinho e afetividade, dentro do pouco tempo (mas com qualidade) que a mãe dispunha para ofertar-lhe e a seus irmãos:

a minha mãe foi muito um exemplo de estudo, de trabalho de dia e estudar à noite, ter que lidar com a casa, lidar com os filhos e mesmo assim, conseguir estabelecer com a família uma relação muito grande de carinho, afetividade, mesmo tendo muito pouco tempo para dedicar [...] (AIRTON)

É impressionante a força, a determinação, a flexibilidade e a autoproteção dos participantes desta pesquisa a ponto de eles conseguirem, até mesmo de situações adversas, ressignificar os seus infortúnios, transformando-os em fatores positivos durante as suas vidas. Histórias de vida como as dos participantes desta investigação e de tantos outros no mundo provocaram uma mudança nos paradigmas das pesquisas sobre resiliência.

No passado, afirma Cyrulnik (2005, p.35), “foi necessário avaliar os efeitos dos golpes, hoje em dia é preciso analisar os fatores que permitem que um determinado tipo de desenvolvimento se restabeleça.” Em síntese, os estudos psicológicos que antes enfatizavam e investigavam os fatores de risco passaram a preocupar-se em analisar os fatores que promovem a resiliência. Estes últimos são os que interessam nesta pesquisa e são os que apareceram em todos os relatos dos entrevistados.

O pai de Airton, assim como o de Liana, bebiam, mas ele acabou transformando esse problema com a bebida e com o cigarro num exemplo do que ele não deveria fazer, já que Airton não bebe álcool e tampouco fuma. Entretanto Airton reconhece as boas qualidades do pai:

o meu pai também foi um exemplo, eu acho que teve algumas coisas que foram exemplo negativo, como a relação da bebida e o cigarro, mas eu acabei transformando isso num exemplo positivo, mas tem vários outros exemplos, acho que ele era um profissional muito bom, muito reconhecido, ele tinha habilidades técnicas muito boas. (AIRTON)

Soraia destaca o seu avô como o responsável pelo seu desenvolvimento pessoal. Encontrou na simplicidade e no acolhimento do avô a poesia em forma de refrões, o exemplo através da coerência entre o dizer e o fazer, a identificação que não tinha com os demais membros da sua família e os valores morais que nortearam o seu viver:

ele gostava de estrelas, gostava de natureza, era um homem simples, de princípios, que me educava através de provérbios [...] ele trazia a sua filosofia através dos provérbios, pois assim ele foi educado. Assim ele tentava passar o que ele entendia, mas aquilo que ele dizia ele fazia, ele não era apenas uma frase feita. Ele era um homem simples, mas corretíssimo. (SORAIA)

A vida de Liana começou a transformar-se e a tomar rumos “inusitados” quando ela, após a separação dos pais, desentendeu-se com a sua mãe, encontrando no namorado (Airton) e na sogra (Soraia) o amor incondicional do qual necessitava para superar as dificuldades familiares e de auto-estima. Foi acolhida na casa da sogra por quase dois anos e lá percebeu, através do exemplo desta, que a sua vida podia ser diferente, que havia outras perspectivas para a mulher que não as socialmente aceitas numa cultura machista. Esse feliz encontro favoreceu o amadurecimento de Liana enquanto mulher e abriu-lhe os horizontes profissionais.

O espanto de Liana com relação à vida que levava a sogra (ter feito vestibular, cursado a Universidade Federal, ter um emprego estável com o qual mantinha a família) pode causar certa estranheza ou incompreensão em alguns ambientes. Contudo é importante ressaltar que Liana, ainda que não tivesse passado por dificuldades financeiras, vivia numa das vilas mais pobres de Porto Alegre, onde a realidade dos negros, e pior ainda, a das mulheres, é de extrema miserabilidade, desemprego ou subemprego e falta de oportunidades. A mãe de Liana não compartilhava dos mesmos ideais de independência financeira da sua sogra, ao contrário, quando Liana ficou grávida, esperando um filho de Airton, a mãe ficou muito feliz e pensou que Liana estaria segura, que iria ter um marido e que o fato de engravidar, na cabeça dela, significava: bom engravidou, agora vai casar [...]

[...] a vida não era só arranjar um marido casar, ser dona de casa, eu via a minha sogra sair todos os dias pra trabalhar, bem vestida, tinha um emprego, pra mim, eu nunca tinha visto mulher com uma posição igual a que ela tinha, com o salário que ela tinha, podia manter uma família e eu acho que isso me serviu de exemplo, nós conversávamos muito, sempre. Ela falava da questão da mulher ter sua independência, da mulher ter o seu espaço, de não depender de um marido, que deve ter um parceiro, um companheiro, mas não ter dependência econômica desse homem. E, então, eu acabei ficando motivada. Quando eu fui fazer o vestibular, eu tinha essa motivação, de ter visto uma mulher que tinha feito vestibular, na verdade eu não conhecia nenhuma outra que já tivesse feito alguma faculdade, então essa foi umas das motivações pra eu ir fazer faculdade. (LIANA)

O vínculo que nem sempre se solidifica na família, para alguns entrevistados, é encontrado na relação amorosa. Assim como Liana, Sérgio encontrou, em 1996, na segunda esposa, o apoio do qual necessitava para seguir seus projetos e estabilizar-se emocionalmente e reconhece que ela “*tem sido uma grande companheira, sem a qual eu não teria conseguido desenvolver muitas das atividades que eu tenho desenvolvido ao longo do tempo [...]*” (SÉRGIO)

A história de Talita difere-se um pouco das demais, no que se refere ao aprendizado pelo exemplo com pessoas da família ou na relação amorosa. Ela buscou nas histórias de vida exitosas a identificação que não encontrou em casa e a referência para traçar a sua caminhada: “[...] *eu sempre gostei de saber de histórias de pessoas que conseguiram do nada*”. Já na fase adulta, superada um pouco a sua timidez, admirava as pessoas que estavam ao seu redor e expressavam-se oralmente sem dificuldades como Soraia (entrevistada), a colega de trabalho no INSS: “[...] *eu tinha uma admiração, não só por ela, mas por outras pessoas também. A Soraia falava nas reuniões que eu ficava encantada. Eu não consigo, embora eu tivesse o raciocínio, mas eu não consegui assim [...]*” (TALITA)

Assim como os demais entrevistados, Celso encontrou numa senhora para a qual a sua mãe trabalhava quando ele tinha seis anos de idade, o amor incondicional e a ajuda que necessitou num momento crucial da sua vida. Essa senhora falou-lhe da oportunidade de ingressar na Casa do Pequeno Jornaleiro. Celso, determinado a conseguir uma vaga nesse local, começou a ir lá todo dia até conseguir uma entrevista com a Assistente Social. O ingresso nessa casa, na metade de 1962, foi decisivo para uma mudança radical na vida de Celso, pois “*dali que realmente as coisas começaram a exercer a busca de um horizonte, de uma perspectiva de vida, até então eu já sabia o que eu não queria*”. (CELSONO)

Eu sou

- Uma pessoa pela qual os outros sentem apreço e carinho.
- Feliz quando faço algo bom para os outros e lhes demonstro meu afeto.
- Respeitoso comigo mesmo e com o próximo. (GROTBERG, 2005, p.17)

Além de ser uma pessoa pela qual os outros sentem apreço e carinho, Soraia se impõe o compromisso de responsabilizar-se pelos que estão ao seu redor, de ser para eles “a luz” em seu caminho e um exemplo de determinação a ser seguido, pois ela um dia também contou com o auxílio de muitas outras “luzes” que lhe iluminaram a caminhada e auxiliaram no desenvolvimento da sua resiliência.

O que eu vejo olhando para trás: aquelas luzes que me empurravam parece que elas não estão mais comigo. Eu sou a luz agora. Eles me empurraram e agora eu como luz tenho a obrigação de iluminar o caminho de pessoas que também como eu lá no “Meu novo amigo²” precisei de ajuda. (SORAIA)

Entre as luzes que estiveram presentes iluminando a caminhada de Soraia, ela destaca uma professora de português, pois “*saber falar, saber organizar o pensamento, ter fortes argumentos, ter convicções, ter a ambição de saber mais, se interessar por muitos assuntos, isso faz a diferença. E isso me fortaleceu e mesmo agora ainda preciso exercer e sempre essa resiliência e é no argumento irrefutável que eu me afirmo*”. (SORAIA)

Assim, Soraia identifica a base da sua resiliência no conhecimento e nessa busca incessante de querer saber cada vez mais para poder argumentar, não mais em seu benefício, mas a favor daqueles que a necessitam, já que é preciso dar o exemplo e “*exercer a minha resiliência para que eles também saibam que têm algo dentro deles que ninguém destrói*”. (SORAIA)

‘Sacrifício’ é uma das palavras mais presentes na narrativa de Talita ao relatar o passado e, provavelmente, a que melhor descreva a sua trajetória. Durante a infância, morando numa vila do Partenon, considerava que tinha uma vida relativamente boa e que sacrifício passou depois que se casou, sem entrar em detalhes de sua vida conjugal. A vida familiar tampouco era das melhores, ainda que ela a considere “boa”, pois Talita sempre foi a preterida, já que os irmãos eram mais inteligentes. Entretanto, a sua mãe, no final da vida reconheceu o seu valor: “*a minha mãe disse pra mim: a melhor filha és tu, se eu pudesse*

² Refere-se ao seu livro “Meu novo Amigo” com o qual aprendeu a ler.

voltar atrás eu ia ser melhor para ti.” (TALITA) É difícil mensurar o que essas palavras representam no imaginário de Talita enquanto filha, mulher e mãe e em que medida influenciaram na educação dos seus filhos. Mas a importância da sua luta e do seu esforço são reconhecidos também pelas suas filhas:

A Andréia fala: mamãe tu nunca fala isso, eu queria que tu fosses bem assim, se tu não tivesses feito esse sacrifício, nós não teríamos a vida que nós temos hoje. As duas dizem pra mim assim: porque se tu não tivesses estudado, nós, de repente, estaríamos cheias de filhos, então a vida boa que nós temos é graças a ti. (TALITA)

Brooks e Goldstein (2004, p.100) consideram que a empatia, o colocar-se no lugar do outro, experimentando indiretamente os seus sentimentos, atitudes e pensamentos, “influi decisivamente na qualidade da nossa vida pessoal e profissional, sobretudo nas atividades que implicam as relações sociais.” Segundo eles, a empatia proporciona a fortaleza para que melhorem as nossas interações com as pessoas, facilitando a comunicação, a cooperação, o respeito e a compaixão, sendo considerada um componente essencial de uma mentalidade resiliente e está nos seus cimentos. A empatia de Liana com as mulheres que enfrentam situações análogas à sua, quando do nascimento do seu filho Breno, demonstra a sua consciência social:

Optei por fazer o trabalho de conclusão em uma área que de certa forma foi por uma situação vivenciada por mim, que é em saúde da mulher. Vou fazer na maternidade [...] aqui em Joinville, onde eu vou trabalhar o primeiro contato da mãe com o seu bebê prematuro. Na verdade, o meu bebê não foi prematuro, mas o meu primeiro contato com ele foi através de uma incubadora, porque ele teve sofrimento fetal. Ele teve taquipnéia, então eu passei por essa angústia, por essa situação, aí eu optei por fazer o trabalho de conclusão nessa área. (LIANA)

Sérgio exercita a sua empatia, demonstrando interesse e solidariedade na promoção de políticas sociais inclusivas, tais como: acessibilidade, gênero, etnia, livre orientação sexual, saúde do trabalhador, estágios para jovens, violência contra a mulher e contra a criança, direitos do idoso, etc. Questionado sobre a gênese dessa inquietação, consegue identificar no seio da família a origem desse sentimento e afirma que

[...] a raiz disso na verdade, se é possível definir uma linha do tempo onde começa, é na família, em casa. Nós fomos muito pobres [...] a minha mãe até morrer se aposentou ganhando salário mínimo e faleceu com a aposentadoria, ganhando salário mínimo. O meu pai foi muito ausente, ficava tempos fora de casa, voltava e ele faleceu quando eu tinha 20 anos [...], mas não teve muita presença conosco. Eu acho que vem dessa condição social, a mãe nos educou na dificuldade, dividindo tudo entre nós, desde a comida tudo era dividido de forma igualitária. (SÉRGIO)

Eu estou

- Disposto a me responsabilizar pelos meus atos.
- Certo de que tudo sairá bem.

Eu posso

- Falar sobre coisas que me assustam ou inquietam.
- Procurar a maneira de resolver os problemas.
- Controlar-me quando tenho vontade de fazer algo errado ou perigoso.
- Procurar o momento certo para falar com alguém.
- Encontrar alguém que me ajude quando necessito. (GROTBERG, 2005, p.17)

Talita exemplifica o afirmado por Grotberg (Idem) na categoria “Eu estou certo de que tudo sairá bem”, pois, além de ter superado o câncer por três vezes, se programa diariamente para que tudo saia bem na sua vida: *“Todos os dias, eu penso que eu tenho que melhorar, eu já tive câncer três vezes, eu acho que não vou ter mais, que eu não vou morrer disso. [...] eu exercito essa coisa em mim, quando eu me deito eu vou ser feliz amanhã, o dia vai ser melhor, eu amo a vida, isso é uma coisa que eu faço”*.

Responsabilizar-se pelos próprios atos implica, em alguns momentos, dar passos largos, às vezes incertos, para o alcance dos nossos objetivos. Durante o período em que estava na faculdade, Talita não tinha dinheiro para fazer a matrícula e teve que “humilhar-se” (expressão por ela utilizada) para os responsáveis pela faculdade, a fim de que lhe autorizassem o pagamento mediante cheques pré-datados. Não era uma negociação fácil, mas *“[...] eles me deixavam fazer. Eu incomodava tanto que eles me deixavam fazer a matrícula com cheque pré-datado.”* (TALITA)

Além do proposto por Grotberg na categoria “Eu posso”, é relevante a inserção de um subitem que não foi mencionado pela autora: Desafiar-me e buscar a concretização dos meus objetivos. Essa subcategoria implica autoconhecimento, autoconceito positivo, autoconfiança e persistência. Foi exatamente isso o que Soraia fez, utilizando a metáfora do vôo. Ao princípio duvidava das próprias capacidades, talvez por alguns desafetos vivenciados na infância. Porém, com o tempo, fortaleceu-se, buscou a força que habitava dentro de si mesma e conquistou o tão cobiçado cargo de auditora.

Eu comecei a me preparar para um vôo bem mais alto que era um cargo disputadíssimo, como é até hoje, para ser uma auditora. Achava que eu não teria jamais segurança para entrar numa empresa e conversar com os empresários. Mas o que me move sempre é um desafio lá dentro: se os outros podem, eu posso. É só tentar, me aperfeiçoar e eu vou. E consegui passar. (SORAIA)

A “casinha” concebida e elucidada por Vanistendael (apud BARUDY e DANTAGNAN, 2005, pp.56-57) precisa ser bem alicerçada interna e externamente. A casinha que deveria estar dentro de cada pessoa, com todos os meios necessários a sua subsistência, proteção e afetividade, precisa estar em consonância e realizando intercâmbios dinâmicos e positivos com a casinha externa, isto é, o ambiente no qual estamos inseridos, a fim de que a resiliência seja desenvolvida. Neste sentido, enfatizando a importância das relações interpessoais como provedoras dos meios necessários ao desenvolvimento da resiliência, os autores (Idem, p.58) afirmam que “a resiliência é uma capacidade que emerge das interações sociais. Esta capacidade é, sobretudo, o resultado de nutrientes afetivos, cognitivos, relacionais e éticos que os meninos e as meninas recebem do seu entorno.”

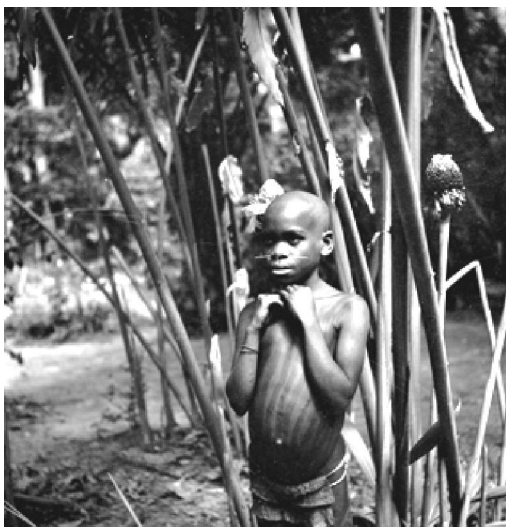
Celso encontrou a sua “casinha” quando ingressou, aos doze anos, na Casa do Pequeno Jornaleiro, pois ali passou a ter um referencial de casa, de uma grande família: “*a Direção, os professores, os monitores, os outros internos com os quais a gente tinha a convivência diária*”. (CELSON) Nessa casa encontrou a organização e a disciplina tão necessárias à sua existência, mas principalmente um horizonte, passando a ter uma perspectiva de vida. Aprendeu a ser responsável, trabalhando na venda de jornais pela manhã e pela tarde; assistia às aulas, aprendeu uma profissão, a devolver o que não era seu e a dividir.

A gente tinha roupa, uniforme, alimentação. Era um ambiente seguro, pelo simples fato de você ter a sua cama todos os dias, a sua cama trocada duas vezes por semana [...] era obrigado a tomar banho duas vezes por semana, obrigado porque no inverno era muito frio em Porto Alegre e não tinha banho quente. Passou a ser uma referência uma coisa organizada, estruturada, e seguramente ali eu iniciei a minha alfabetização, com doze anos. (CELSON)

As casinhas internas dos participantes da pesquisa, ainda que todos estejam estáveis psicologicamente, necessitam alguns reparos (algumas mais que as outras) que se traduziram em linguagens verbais e não-verbais durante a entrevista, tais como: pausas prolongadas entre algumas narrativas, voz embargada, inquietação, olhos mareados, movimentos bruscos, mudança repentina no tom de voz e no semblante, aliterações e alguns silêncios.

Como foi possível constatar nas narrativas anteriormente referidas, os valores morais, os vínculos afetivos estabelecidos com alguns familiares e outras pessoas de referência, bem como a aprendizagem através do exemplo, foram as características que mais se destacaram no que tange ao desenvolvimento pessoal dos sujeitos da pesquisa.

5.2.2 Tocando o Barco Sozinho (a): a superação das adversidades e a ressignificação do caminho acidentado



A minha história não é muito diferente de 95 % da população negra brasileira ou de 60% do total da população brasileira. As histórias se sucedem, de gerações a gerações, de etnias para etnias, mudam os atores, mas a essência das histórias permanece. [...] A história de um povo se faz a partir das suas diferentes peculiaridades. (CELSO)

Pierre Verger - Ituri (République Démocratique Du Congo) – 1952 (n° 1057)

A metáfora do “tocar o barco”, apropriadamente utilizada por Talita para identificar um período da sua vida, remete à sensação imperiosa de tomar o leme da própria vida para não soçobrar na desesperança e ao autocontrole.

É o que Brooks e Goldstein (2004, p.27) descrevem como uma sensação de controle pessoal que “tem um papel chave no bem-estar físico e emocional e na hora de enfrentarmos de forma efetiva o estresse e a pressão. Esta sensação de controle é uma característica fundamental de uma mentalidade resiliente.”

A expressão “navegar é preciso” tem duplo sentido. O primeiro refere-se à urgência, à necessidade de navegar-se para evitar algo desastroso ou simplesmente para buscar um sentido nesse navegar. O segundo encerra a exatidão, a precisão dos atos que devem ser executados para a obtenção de um determinado fim. Abstraindo-se a dualidade do termo ‘navegar’ e das suas implicações, buscando-se a conjunção entre as duas acepções, a complexidade encontrada elucidada os movimentos realizados pelos afrodescendentes neste mar revolto que lhes é imposto diariamente.

Em muitos momentos da vida, o afrodescendente tem que “tocar o barco sozinho” e ir de mãos dadas com a solidão amiga e companheira. As adversidades não são estáticas, mas se apresentam de diferentes maneiras: dentro de si mesmo, na família, na escola, no trabalho,

enfim, na sociedade em geral. Internamente, há momentos de inquietação e de descontentamento com relação aos que, sendo negros como ele, não conseguiram ascender socialmente e são mais discriminados. Na família, tem apoio de algumas pessoas, mas passa a ser objeto de inveja por parte de outras, o que acarreta a sua exclusão por não identificar-se com os mesmos códigos. Essa solidão, em alguns casos, se transfere, também, ao terreno matrimonial, como é o caso de Talita que se desiludiu com o marido e não teve o seu apoio para estudar e cuidar dos três filhos.

[...] meu ex marido não era aquilo que eu imaginava, não tinha nada a ver comigo [...], aí eu fiz vestibular na PUCRS para Administração Pública e passei. Em quatro anos eu tinha mais dois filhos, então em quatro anos eu me vi com três crianças e tendo que tocar o barco sozinha [...] (TALITA)

O mar é revoltoso e parece anunciar uma constante tempestade. É preciso decidir com que instrumentos o problema será enfrentado, planejar cuidadosamente a viagem, traçar metas de curto e de longo prazos, autocontrolar-se, fortalecer-se, soltar as amarras e partir ou ficar à beira da praia lamentando-se pela altura das ondas e pela incapacidade de transpô-las.

A autodisciplina e o autocontrole têm um papel muito significativo em todas as nossas atividades cotidianas. Quando pensamos antes de agir, quando levamos em consideração os sentimentos dos demais (quando temos empatia), quando refletimos sobre as possíveis soluções para um problema, quando nos comportamos de maneira racional e reflexiva, quando desenvolvemos um plano de trabalho, quando evitamos gritar com alguém que fez algo que nos irritou, estamos mostrando autodisciplina e autocontrole. (BROOKS e GOLDSTEIN, 2004, p.38)

Celso, ao longo da sua trajetória de vida, teve muitas vezes que “tocar o barco sozinho”. Após deixar a família com a qual morava em Uruguaiana para ir viver com a sua mãe em Porto Alegre parecia que a sua vida iria finalmente melhorar. Todavia não foi diferente dos dissabores que havia experimentado até o momento. A sua mãe estava com outro marido e tinha mais filhos. Celso estava feliz ao reencontrá-la e quis ajudar à família vendendo pastel, doce, jornal e engraxando sapatos, desiludindo-se um tempo depois, já que o companheiro da mãe não trabalhava, ficava o dia inteiro em casa e o que é pior “[...] o *dinheirinho que eu conseguia eu dava para a minha mãe e um dia eu a vi dando para ele comprar cigarro e bebida*”. (CELSO) Ele não se resignou naquela situação e começou a buscar uma maneira de sair dali.

Os valores transmitidos à Liana por sua família não eram os mesmos que ela e seu marido pensavam ensinar ao seu filho Breno, pois a casa da sua mãe era “*uma casa tumultuada, cheia de gente, cheia de confusão, de gritaria*”. Liana, assim como Soraia, sabia que era diferente da sua família e da maioria dos jovens daquela época que só gostavam de “*fazer festa, churrascada, beberagem. A gente não bebia e tinha idéia de querer crescer e pra isso nós pensávamos, acho, da mesma forma, então era ele trabalhar, eu administrar as coisas da casa, cuidar do Breno e ir levando a vida, foi o que a gente fez*”. (LIANA) As características pessoais de Liana e de seu marido (Airton) são próprias de uma mentalidade resiliente, pois “a autodisciplina e o autocontrole estão estreitamente relacionados com levar uma vida equilibrada e comportar-nos em consonância com nossos objetivos e valores”. (BROOKS e GOLDSTEIN, 2004, p.305).

Celso teve uma infância muito complicada, com diferentes graus de adversidade, mas ainda assim, desde muito pequeno tinha o discernimento entre o que era certo e o que era errado no que concerne aos valores. Questionei-o para saber de onde vinha essa formação, já que ele conviveu muito pouco com a mãe, morou com duas outras famílias e “habitou” nas e sobreviveu às ruas de Porto Alegre e ele respondeu:

[...] de dentro, eu também procuro essa resposta. [...] Eu estou entendendo que você tem dois caminhos um caminho é o da passividade, do pegar do outro, mas se isso fosse bom todos iriam por ali e se ele é tão bom assim por que ser punido quando não vai. Alguma coisa me dizia que não era por ali, que o meu caminho era outro. Era o mais difícil, penoso, mais solitário, mas não era seguramente aquele ali. Isso é de dentro que vem. [...] A minha mãe nunca roubou, era muito honesta, vivia com o que tinha. (CELSONO)

Focalizando-se sob esse mesmo prisma introspectivo, Soraia, revendo o seu passado, analisando a sua jornada se questiona: “*como é que eu consegui escolher essa trilha?*” (SORAIA) A sua percepção assemelha-se à de Celso, no sentido de buscar a origem dessa força interior dentro de si mesma e explica que “*todos têm essas luzes, só que nós precisamos conversar com os nossos instintos, eles nos dizem para onde ir. Se eu não consigo ouvir essas vozes, muitas vezes eu faço escolhas erradas, mas se eu estou em sintonia comigo mesmo é fácil seguir um caminho de desafio*”. (SORAIA)

Daniel Goleman e os seus colegas (apud BROOKS e GOLDSTEIN, 2004, p.284) destacaram a *autogestão* como sendo um elemento fundamental da inteligência emocional e a liderança efetiva. Nesse conceito de autogestão os autores incluem algumas características,

tais como: autocontrole emocional (manter sob controle as emoções e os impulsos perturbadores), a transparência (mostrar sinceridade e integridade) e a adaptabilidade (flexibilidade para adaptar-se às situações cambiantes ou aos obstáculos que surjam).

Ilustrando essa última característica Liana recorda algumas adaptações que teve que fazer na sua vida para poder conviver num ambiente diferente do seu e no qual outros valores eram apreciados. O fato de morar no morro não a envergonhava e tampouco ao seu marido, mas eles sabiam que chegar com os pés com poeira ou barro à faculdade que ela freqüentava ou ao trabalho do seu marido não seria o esperado nesses lugares:

eu e meu marido morávamos num morrão, que a gente tinha que levar um paninho dentro de uma sacolinha de plástico pra poder limpar o sapato quando chegava no escritório, porque não tinha que mostrar que morava num morro com barro e eu pra limpar o sapato na faculdade, porque também não tinha que mostrar, não era vergonha, mas não tem por que tu estar andando dessa forma. (LIANA)

A escola, lugar que deveria ser de acolhida e respeito às diferenças, às vezes é a arena na qual ocorre o embate entre os valores trazidos de casa e os valorizados no ambiente educacional. As armas utilizadas são as mesmas (a oralidade, a religiosidade, a musicalidade, as características físicas, a linguagem, etc.), porém os significados a elas atribuídos distam em progressão geométrica, hierarquizando e classificando a cultura e subdividindo-a em “popular” e “erudita”.

Quanto mais se ascende social e financeiramente, menor é a representação numérica de negros nos espaços de convivência. Esse fato foi mencionado por Soraia ao recordar a fase escolar: *“Pela primeira vez eu senti o que era ser uma criança negra numa turma só de brancos. A minha turma era a turma 11, os mais jovens da primeira série do Ginásio. Ali eu senti a diferença racial, mas não cultural.”* (SORAIA)

Outra vez é necessário tocar o barco sozinho, sem a presença de interlocutores que tenham passado pelas mesmas experiências adversas, nesse caminho árido e com profundos rochedos. Esse fato foi identificado, também, por Liana, no seu período escolar, como estudante de escola particular no Ensino Fundamental até o primeiro ano do Ensino Médio. Ela “vivenciou”, na adolescência, os dissabores de se formar parte de um grupo diminuto, de sentir-se uma ilha, de sentir-se só e ter que enfrentar o preconceito racial manifestado em

palavras, gestos e ações. As armas escolhidas, a ofensa e a luta corporal, não eram as mais adequadas. Entretanto eram as únicas que ela conhecia naquele momento para defender-se:

eram quatro alunos negros numa escola de primeiro e de segundo graus; não sei dizer quantos alunos tinha, mas eram várias turmas com mais de trinta e poucos alunos, então eu imagino que mais de mil alunos e só nós quatro de negros. Discriminação sempre teve, eu me lembro de uma situação em que eu briguei, bati literalmente em uma colega porque ela me chamou de negra, suja e piolhenta e eu bati, porque eu era negra, mas não era suja, nem piolhenta, então não aceitava que me dissessem esse tipo de coisa, de certa forma eu era bastante briguenta, talvez porque eu não soubesse me defender de outra forma e era a forma de eu me impor no meio daquele monte de brancos. (LIANA)

No âmbito profissional, dependendo do cargo que se ocupe, raríssimos vão ser os afrodescendentes com os quais identificar-se e compartilhar experiências laborais. Ultrapassar esse “funil” cada vez mais seletivo e competitivo é tarefa árdua que demanda esforço continuado e superação constante, pois há sempre a premissa, que já é de senso comum, até nas famílias negras, de que o negro tem que ser duas vezes melhor que o branco para conseguir ocupar o seu espaço.

Airton, a exemplo dos outros entrevistados, era uma exceção na primeira empresa aonde trabalhou e sabia que algumas dificuldades se apresentariam no seu caminho com a intenção de desqualificá-lo se não fosse suficientemente bom (o que equivale a ser duas vezes melhor que um branco). Todavia, Airton não percebe este contexto que para muitos seria excludente, este paradigma da exceção, como algo prejudicial.

Bom, quando eu entrei na empresa, lógico, tinham algumas dificuldades adicionais. . Aí eram apenas três candidatas, obviamente que em Porto Alegre eu era o único negro. [...] Em São Paulo, na turma de *trainees* inteira, que eram mais de 100 *trainees*, acho que tinha somente mais uma pessoa negra. Então, obviamente, que era uma exceção à regra e mesmo depois, fazendo auditorias, os clientes que eu fiz, muitas vezes eram do interior do Estado, regiões de colonização alemã, por exemplo, como Santa Cruz do Sul, onde em principio, talvez chamasse atenção, porque era algo diferente que eles não esperavam, mas acho que nunca atrapalhou. Eu nunca vi isso como um problema, nem dificuldade. (AIRTON)

A história de Talita é comovente, pois a adversidade estava permeada nas relações interpessoais vivenciada naquela que deveria ser a sua “casinha”. O vivenciado diuturnamente por Talita remete ao mencionado por Cyrulnik (2005, p.28): “Há famílias nas quais se sofre mais que num campo de extermínio.” Talvez esta não seja a percepção de Talita, mas é a que eu tenho ao ver o seu semblante duro, entristecido e amargurado, ao mencionar as diversas

formas de exclusão vivenciadas por ela, causando-lhe dor e sentimento de inferioridade como filha e como mulher:

A mãe servia o Ricardo, o Robson, o Pedrinho, depois era a minha vez. Aí ela servia o Chiquinho e o Marcos, depois eu. Sabe assim...eu me sentia inferior. [...] carteira de motorista o pai deu pra todo mundo, chegou em mim não deu, e deu para os pequenos, os dois depois de mim, tudo assim. [...] quando a gente ia festejar o dia do pai, da mãe, fazia aquela cerimônia pela manhã, todo mundo lia o cartão, menos eu, porque eu lia mal, porque eu lia muito baixo, porque eu lia me escondendo, então eu nunca lia o cartão. [...] eu não lia porque eu não era bem posicionada. (TALITA)

Assim como a história de Talita, a de Celso está marcada pelo abandono constante. A mãe o deu novamente para outra família e nessa segunda “adoção” ele foi viver em Uruguaiana. Aos 8 anos ainda não tinha ido à escola e naquela “nova família” parecia que a sua vida iria mudar. Entretanto esse desejo não se realizou, pois ele foi tratado como serviçal e tinha que lavar a louça, a roupa da família, o chão e limpar o banheiro.

5.2.2.1 O Reconhecimento da Própria Resiliência

A maior glória em viver não está em jamais cair, mas em nos levantar cada vez que caímos. **Nelson Mandela** (FRASES FAMOSAS)

Pierre Verger – Porto Novo (Bénin) 1948-1979
(nº 7762)



O termo ‘resiliência’ não era de conhecimento de todos os entrevistados e entrevistadas e, por este motivo, foi necessária uma breve elucidação acerca do mesmo a fim de identificar se eles e elas se reconhecem como resilientes, bem como quais os motivos que os fazem acreditar que essa capacidade pode ser a eles atribuídas.

Soraia, assim como os demais entrevistados, descobriu há pouco tempo o que era ser ‘resiliente’, embora a sua trajetória de vida esteja marcada por adversidades constantes e superação das mesmas através de características que ela se auto-atribuiu, tais como: persistência, lealdade, dignidade, ambição, competitividade, organizada no projeto de vida. A sua inteligência, validada por diversas professoras nos diferentes níveis de ensino, a fluência verbal, a escrita correta e bem elaborada, a autoconfiança adquirida com o passar do tempo foram os suportes que alavancaram e deram subsídios para que Soraia saísse fortalecida das experiências adversas pelas quais passou e voasse cada vez mais alto: *“Quando eu escutei a história do Patinho Feio eu pensei: Por que eu não li isso antes? Eu não era igual àquela família de patos, eu queria voar muito mais alto. Eles eram felizes da forma como eles vivem”*. (SORAIA)

Eu não sabia que essa palavra existia, mas quando eu entendi o sentido, acho que sou... 100% seria muita pretensão..., mas eu nunca desisti. Quando me diziam em pequena que eu era feia eu dizia: sou feia, mas sou inteligente. Não poderia dizer isso aos meus avôs, porque seria insubordinação que eles não iriam admitir. Quando tentavam me por para baixo lá dentro eu confiava assim: mas eu sei mais que eles. Se alguém estava mais bonita no baile: eu sou mais inteligente para conversar. Se no meu trabalho diziam que eu não estava bem vestida, mas eu sei escrever. (SORAIA)

Sérgio se reconhece como resiliente, mas não se considera uma pessoa “incomum” por esse motivo. Acredita que algumas características suas contribuíram para o desenvolvimento da sua resiliência: valores éticos e morais, personalidade forte, persistência, vontade, espírito de luta, não aceitar muito “não” na sua vida e transgredir no sentido de não cometer ilícitos, mas de ir além do que está prescrito e inconformidade. Afirma que algumas pessoas se sobressaem por serem menos resignadas que as outras e mais ousadas.

[...] não é que nós sejamos pessoas incomuns, talvez alguns se sobressaiam por serem menos resignados e mais ousados e, portanto terem realizado muitas coisas que estão aí, isso é um feito excepcional para quem quer fazer, a diferença está, porque alguns fazem e a maioria não faz [...], nesse sentido eu me sinto uma pessoa, primeiro resiliente, por estar em paz comigo mesmo e saber que eu fiz, nesse valor de juízo, de ética e moral eu ter bem definido que o que eu tinha de fazer eu fiz e venho fazendo, nem mais, nem menos, de acordo com o meu poder, com o meu espaço, com a minha capacidade, com o meu conhecimento, eu fiz o que tinha que fazer e continuo fazendo, então nesse sentido sim. (SÉRGIO)

A “casinha” não era o lugar aconchegante no qual Liana tivesse apoio de muitos familiares para crescer e desenvolver-se saudavelmente. Através do seu relato percebe-se que

contou exclusivamente, na infância e na adolescência, com o apoio do seu pai. Não lhe era facultado o sonho de ter uma vida melhor. Liana superou os sarcásticos prognósticos feitos por alguns de seus parentes, segundo os quais ela seria uma dona de casa, velha, gorda e cheia de filhos. Ousou e conseguiu ter uma vida muito melhor que essa. Optou por ter apenas um único filho, superou-se e ocupou um lugar diferente daquele que lhe havia sido predestinado. Quando questionada se ela se considera uma pessoa resiliente, não tem dúvidas e afirma

[...] Com certeza eu me considero uma pessoa resiliente sim, foram muitas as coisas que eu superei e que não eram esperadas que eu superasse, na verdade para os outros não foi uma superação, para mim eu sei que foi uma superação porque eles esperavam que eu continuasse no mesmo lugar que eu estava e eu acho que ultrapassei todas essas, esse dito lugar esperado e mostrei que existem outros lugares que a gente pode buscar e que pode ser completamente diferente. (LIANA)

Talita, assim como os demais entrevistados mencionados, não tem dúvidas de que é uma pessoa resiliente e afirma com veemência: *“Com certeza, porque tu vês, olha a minha história, um casamento com uma pessoa nada a ver, com três crianças, um trabalho que não era bom na época e tu conseguir reverter, eu acho que eu sou, me enquadro aí dentro, com certeza”*. (TALITA)

Entretanto apenas um dos entrevistados apresenta dúvidas ao reconhecer-se como resiliente. Airton afirma nunca ter se reconhecido como resiliente porque, embora tenha tido uma infância pobre, com algumas limitações, não lutou contra tantas dificuldades, já que teve sempre uma estrutura familiar e exemplos familiares que o apoiaram bastante.

Mas quando se trata da esfera profissional, Airton se considera um resiliente pela competitividade enfrentada no processo de seleção da empresa na qual trabalha há mais de 20 anos. Ele teve que competir com 200 candidatos e apenas 3 ou 4 foram selecionados.

Sem dúvida que é difícil de entrar e mais do que entrar, depois é difícil de permanecer. Você tem que estar sempre se superando. Talvez tenha essa questão de resiliência, por ser um ambiente super competitivo, onde você faz parte de uma minoria, acho que não só dentro da empresa, como inclusive, às vezes um cliente, que você fala por telefone e não tem uma imagem de como você é, quando você vai visitá-lo pela primeira vez, às vezes você nota que a pessoa fica surpresa, porque você tem uma característica diferente da que ele imaginava, então eu acho assim. [...] (AIRTON)

Possivelmente Airton não se reconheça como resiliente por acreditar que para sê-lo tivesse que ter enfrentado um grau muito alto de adversidades na infância, o que sabemos que

está equivocado, já que a adversidade não é estática e tampouco o são os níveis de resiliência exigidos para superá-la. Tampouco é possível essa ruptura de ser resiliente no profissional e não sê-lo no pessoal, já que a pessoa, ainda que vivencie diferentes identidades cambiantes (pai, aluno, profissional, marido, filho, etc.) construídas na relação com os outros, apresenta um eixo que lhe é comum em todas as suas manifestações.

Os fatores de proteção ao risco vão depender das características individuais dentro de determinados contextos. Pelo que foi apresentado teoricamente ao longo desta Dissertação, Airton apresenta as peculiaridades da pessoa resiliente, pois ele, além de outras características presentes no seu relato, advindo de uma família de escassos recursos financeiros, conviveu com o alcoolismo do pai, transformando o que para muitos poderia ser um trauma em um exemplo do que não deveria fazer. Além disso, durante a sua trajetória submeteu-se a processos de seleção extremamente competitivos como o vestibular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na empresa onde trabalha, sendo aprovado nos mesmos e superando sempre as expectativas próprias e dos outros. Airton construiu uma carreira profissional sólida, começando pelo cargo de *trainee* até chegar ao de sócio, em 2006, da multinacional onde trabalha. Mas acredita que precisa exercer a sua resiliência quando visita os seus clientes.

O relato de Airton apresenta relação com o proposto por Cyrulnik (2005, p.31) no que tange aos mecanismos de defesa custosos, mas necessários para que se possa afastar o passado, mais notadamente “a negação”. São eles:

a negação: “Não acreditem que eu tenho sofrido”;
o afastamento: “Lembro-me de um acontecimento que está desvinculado da sua afetividade”;
a fuga em frente: “Vigio constantemente para impedir que a minha angustia se repita”;
a intelectualização: “Quanto mais tento compreender, mais domino a emoção insuportável”;
e, sobretudo, a criatividade: “Experimento o inexplicável dom da recompensa da obra de arte.”

5.2.3 Auto e Heteromotivação: o desejo de “querer-ser”



[...] Eu fiquei na 1ª série do Primário só de março até agosto/setembro, porque daí me passaram para a 3ª série porque eu tinha muita sede, muita fome de aprender e para mim desses incidentes passados ficava claro o que eu não queria ser e conseqüentemente o que eu queria ser. (CELISO)

Pierre Verger – Ilobu (Nigeria) 1949-1979 (nº 11096)

Os participantes da pesquisa, em muitos momentos das suas vidas, tiveram que desenvolver uma disposição interna muito forte, um desejo contínuo de transformar o seu entorno e de transformar-se, automotivando-se. Nesse processo de superação, acertos, erros, provações, testes e conquistas, contaram com a ajuda de muitas pessoas. Não se resignaram ou se deixaram sucumbir diante das adversidades; aprenderam com elas, evitando repetir atitudes de menosprezo com a sua prole. Recordaram o passado, despertaram a machucada criança que havia dentro de cada um deles; identificaram as suas reais necessidades na infância e quais as conseqüências advindas das suas carências e, apesar das mazelas vivenciadas, modificaram substancial e positivamente a vida dos seus descendentes.

Se o menino ou menina que habita no adulto foi cuidado e bem tratado pelos seus pais, pelos seus vizinhos, pelos seus professores, este terá mais recursos para compreender e satisfazer as necessidades das crianças e respeitar os seus direitos. Uma mãe africana dizia “que o menino ou a menina que habita em cada adulto tem a sua residência mais próxima do coração que do cérebro”. Em diferentes culturas, o coração é designado como a fonte do amor. (BARUDY e DANTAGNAN, 2005, p.135)

Brooks e Goldstein (2004, p.36) afirmam que “as formas como entendemos e reagimos diante dos erros e dos fracassos são parte essencial de uma mentalidade resiliente. Os indivíduos resilientes tendem a ver os erros como experiências das quais aprendem e que lhes ajudam no seu crescimento pessoal.”

O desejo, essa aspiração humana de preencher um sentimento de falta ou incompletude; esse querer, essa vontade de mudar o entorno e mudar-se, de fazer com que as coisas aconteçam, esteve presente em todos os relatos das entrevistadas e dos entrevistados em diferentes momentos das suas vidas, motivando-os à aprendizagem e à obtenção de resultados positivos para si e para os demais. O desejo que Soraia nutria e que a motivou a buscar saídas e a vencer os obstáculos interpostos no seu caminho foi o de evitar que os seus filhos experienciassem uma infância num núcleo familiar semelhante ao que viveu, com problemas de estima e escassos referenciais.

Para os meus filhos eu entendia que se o problema da minha auto-estima era não ter sido reconhecida, eles mereciam uma vida diferente. E de novo, agora não era mais uma luz, eram três luzinhas brilhantes. Eu precisava vencer porque eu tinha o compromisso comigo e o compromisso enquanto mãe. (SORAIA)

Talita, com muita determinação e persistência, buscava no seu interior a força necessária para alcançar os seus objetivos. Na vida conjugal não contava com o apoio do que era o seu marido na época e o que é pior, havia sarcasmo nas suas palavras. Apesar de tudo e de todos, Talita motivou-se e conseguiu comprar o carro com que tanto sonhava.

Eu assisti, eu usei “o segredo”³, eu posso, eu quero, eu vou conseguir, eu me lembro que eu dizia para o meu ex marido assim, um dia eu vou ter um Monza, que o Monza é hoje como seria um Vectra, nem sabia dirigir nada. Eu vou ter um Monza que era o carro do momento, 70, 75, sei eu e ele, tu não tens nem uma bike, ele me disse, mas eu vou ter um Monza, mas tu não vai conseguir, capaz que tu vai conseguir e eu tive, tive Monza, tive Vectra, tive tudo, então assim, quando a gente quer uma coisa, a gente consegue independente [...] (TALITA)

A motivação de Celso, aos doze anos, era a de ter uma vida “normal”, na sua concepção de vida da época, e de não sucumbir às asperezas da vida nas ruas. A saída que encontrou para reverter a sua história foi a de estudar e aprender algo que pudesse levá-lo à concretização desse desejo. E desse momento em diante passou a decorar tudo o que passava na sua frente: “*Claro que eu já tinha uma noção, mas era completamente desorganizada, era muito visual. Seguramente eu tinha uma formação que muitos não tinham ou não tiveram que é a formação das ruas, essa defesa animal que a gente tem que aprender sob pena de sucumbir*”. (CELSONO) Tinha tanta sede de aprender que cursou da primeira à terceira série em

³ Refere-se ao filme “O Segredo” –The Secret (2006)

um ano. Celso teve que motivar-se, mas também foi impelido a fazê-lo pela necessidade de sobreviver e de não soçobrar naquele mundo perverso das ruas da cidade.

A educação é a mais poderosa arma pela qual se pode mudar o mundo. **Nelson Mandela** (FRASES FAMOSAS)

Soraia, em diversas fases da vida, desde a infância até a fase adulta, contou com o estímulo de professores que a incentivaram a ir adiante e com motivações internas bem definidas. Sentiu que se não voltasse a estudar ocuparia para sempre um cargo mediano, mas tinha a convicção de que poderia ter mais: *“eu sabia que o meu vôo era mais alto que isso”*. (SORAIA) Aos 32 anos, motivada em ter uma vida melhor para si e para os três filhos pequenos e almejando a auto-realização profissional, voltou a estudar, superando algumas fragilidades, receios e angústias. Reencontrou *“aquela estudante que tinha ficado adormecida, mas que nunca deixou de querer ter um vôo mais alto”*. (SORAIA)

E nesse vôo mais alto, lá na minha escola normal, a minha vocação tinha dado num teste ou direito ou professora de português e eu pensava comigo: como ser advogada se eu nem tenho coragem de falar em público? Mas eu me desafiei: se os outros aprendem, eu aprendo também. No primeiro vestibular que eu fiz passei novamente e lá eu novamente encontro professores que por escrito nas minhas provas me estimulavam a ir adiante. (SORAIA)

Airton, focalizando o lado profissional, reconhece a presença de diversos encarregados que o motivaram positivamente no seu desenvolvimento e na sua formação. Contudo, identifica, também aqueles que lhe ensinaram através do exemplo negativo, ou seja, aquilo que ele não deveria fazer e por *“tirar conclusões sem ter fatos, de repente ter falado alguma coisa que na verdade eu não fiz, me motivava a mostrar para aquelas pessoas, me desafiava para superar e fazer com que aquelas pessoas mudassem o conceito que inicialmente tinham feito do meu trabalho.”* (AIRTON)

a carreira toda é uma soma de características que você vai pegando de todas as pessoas que você trabalha, ver o que cada um tem de melhor ou tentando evitar o que cada um tem de pior, então acho que é essa soma de coisas, fez com que eu me tornasse o profissional que eu me tornei, sem dúvida foi a influência de todas ou da maioria das pessoas que eu trabalhei que acabaram influenciando na minha forma de trabalhar, na minha forma de lidar com as pessoas, na minha forma de agir. (AIRTON)

As atividades realizadas em aula e/ou extraclasse, dependendo da intencionalidade do educador e dos interesses dos educandos, favorecem o autoconhecimento e o autoconceito positivo se bem direcionadas e com objetivos claros. Uma das professoras mencionadas por Airton instigava-lhe, através de desafios propostos em aula, a buscar respostas para problemas de geometria espacial. A motivação de Airton naquela época era pelo resultado, a bonificação que receberia em forma de nota, mas hoje ele reconhece que aquela atividade teve um papel decisivo quando foi fazer o vestibular e na vida em geral, tornando-o uma pessoa competitiva no mundo do trabalho, que se impõe metas para alcançar e que vai além do que lhe é proposto.

[...] teve uma professora especificamente, de geometria espacial, que era muito boa, ela conseguia motivar, ela gerava desafios através de perguntas, através de exercícios que eram relativamente complexos e tinha uma bonificação pra quem conseguisse resolver, em termos de nota e isso me motivava, me instigava a estudar, me instigava a resolver. É uma coisa que depois me ajudou bastante, essa matéria no vestibular e até eu diria que na vida de forma geral, mas mais nesse exemplo de provocar o estudo. [...]o desafio me motivava, mas não era nada talvez direcionado, era algo para o grupo, mas que me instigava, a conseguir respostas, tentar respostas, antes que os outros, de tentar ir além do que ela estava propondo. (AIRTON)

Esse ir além do previamente determinado, do lugar destinado aos negros foi o que Sérgio nomeou de “pequenas transgressões”, explicitando que essas não se referem à realização de ilícitos, já que, segundo ele, para se transgredir é necessário ter ousadia, pois *“tu não consegues ser ousado sem transgredir, assim é que avança, porque o processo de evolução da humanidade e dos direitos humanos na sociedade ele é um processo de conquista e conquista não se dá dentro dos limites instituídos”*. (SÉRGIO)

Sérgio, liderança política em vários lugares pelos quais passou menciona, além de outros referenciais, a história das revoluções, a história da humanidade e de pessoas que ousaram transgredir para conquistar o bem-comum. Ele compreende que essas pessoas *“pagaram um alto preço”*, pagaram com a vida, mas *“não deixaram de acreditar”*. Sérgio acredita que continuar lutando pelos seus ideais, pelo meio ambiente, pelos direitos dos trabalhadores, do negro, da mulher, dos homossexuais é o seu papel e é o que faz a diferença entre os seres humanos. Não se acomodou em melhorar somente a sua vida, mas responsabilizou-se, também, pela defesa das chamadas “minorias”.

[...] a gente pode passar uma vida inteira medíocre, fazendo o que os outros determinam sem ousar absolutamente nada e o que está associado a outros valores da vida, do prazer, da felicidade, estar em paz consigo, estar em equilíbrio, estar

feliz com aquilo que tu fazes, embora conheçamos os limites e os limites não são bem assim, porque para burguesia não existem limites [...] O padrão da burguesia quem faz é ela e impõe para o resto, através da doutrinação. (SÉRGIO)

Liana, assim como Sérgio, teve que ousar e “transgredir” na escola municipal, rejeitando o papel inferiorizado que lhe haviam destinado por ser mulher. Naquela época, no início dos anos 80, os meninos da sua escola decidiam quem iria ocupar determinados lugares na sala de aula. Entretanto, Liana, aluna nova, advinda de escola particular, sem conhecer os códigos sociais ali impostos e sem querer submeter-se, enfrentou os meninos e não mudou de lugar. Com o tempo eles passaram a respeitá-la.

[...] cheguei à escola municipal e fui sentar lá no fundo e aí entraram uns meninos e me mandaram ir pra frente, lugar de mulher era na frente, não era atrás e aí já foi a primeira encrenca, porque eu disse que não iria, que eu iria sentar onde eu quisesse e ninguém iria me fazer mudar de lugar só porque eles queriam que eu mudasse e aí eles passaram a aceitar isso e passaram a me aceitar de uma certa forma, porque eu me impus eu não aceitei as coisas que eles dissessem. Aí falaram que era menina nova, não conhecia como que era, que eu iria ver como era o esquema, essas coisas assim, mas eu nunca liguei pra essas coisas. Convivi bem com as pessoas a partir dali e completei até o terceiro ano lá. (LIANA)

Sob este mesmo prisma de inconformidade com o que está posto, esse desejo de ser diferente, de ir além, de transgredir, presente em todos os relatos das entrevistadas e dos entrevistados, Talita dizia para si mesma: “*eu não vou ficar morando nos fundos da casa da minha mãe, uma meia-água, sem banheiro, não vou ficar mesmo. Isso estava dentro de mim.*” (TALITA)

5.2.4 A Formação Profissional: a busca de um sentido na vida

Não foi fácil de novo porque eram pouquíssimos negros e esses que estavam lá eram considerados como menores, como gente para serviço interno. Se for para serviço interno, eu quero o externo. Eu quero provar que eu posso. A essa altura eu já sabia que não estava provando para os outros, eu estava provando para mim mesma. Porque cada vez que se ultrapassa um obstáculo a gente se fortalece e quando eu me fortaleço, eu fortaleço aqueles que se identificam comigo. É mais ou menos como se fosse o meu destino fazer por mim, mas fazer com que os outros acreditem: se ela pode, eu também posso. (SORAIA)



Pierre Verger - Dakar (Sénel)
1940-1977 (nº 12690)

A maturidade, presente na fase adulta, favorece a compreensão do afrodescendente de todos os processos, adversidades, ganhos e prejuízos pelos quais passou e que influenciaram o seu desenvolvimento nas diferentes áreas: pessoal, psicológica, profissional, afetiva, etc. No ambiente profissional, a situação se atenua um pouco para ele, pois ele já tem mais segurança, autoconfiança, autoconceito positivo e por esses motivos a sua interação com colegas das várias etnias é mais tranqüila. Todavia, persiste a estranheza, quando o afrodescendente ocupa cargos que não eram os esperados, mas isso já não o perturba tanto como no passado, pois reconhece o seu potencial e sabe que com o tempo algumas barreiras cairão e será reconhecido também pelos outros. O afirmado por Celso, no que tange ao reconhecimento das próprias capacidades em constante interação com a validação externa, corrobora esses argumentos:

Eu sempre soube que para ser um negro em ascensão e se manter há uma necessidade de você ter uma competência dobrada. Evidentemente que hoje isso não é um peso a ser carregado, não é mais uma necessidade a ser preenchida diariamente porque isso já está dentro de mim. E por outro lado a credibilidade que eu já adquiri em termos profissionais já elimina isso. Eu tenho a clareza de que eu sou uma exceção, lamentavelmente eu sou uma exceção. Eu gostaria de ser regra, mas lamentavelmente eu sou uma exceção. (CELSONO)

Mesmo após atingir um determinado status social, as adversidades continuam a marcar a trajetória dos afrodescendentes. Nesse sentido, Abramovay e Castro (2006, p.124) afirmam que “não existe nenhuma evidência empírica que ateste sua validade. O fato é que o mero acúmulo de capital econômico e cultural⁴ pelos grupos sociais não tem sido suficiente para o combate ao preconceito e à discriminação raciais”.

A discriminação dos negros está presente em cada momento de suas vidas para recordar-lhes que a inferioridade é uma mentira que só aceita como verdadeira a sociedade que os domina. **Martin Luther King** (FRASES FAMOSAS)

A estranheza, traduzida em linguagens verbais e/ou não verbais, quando os afrodescendentes freqüentam lugares e ocupam cargos onde majoritária e ostensivamente a

⁴ Ambos os conceitos são desenvolvidos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu em várias obras, dentre elas *Escritos de Educação*, publicada no Brasil em 1998 pela Editora Vozes. Para uma versão resumida desses conceitos e aplicada ao contexto brasileiro de estudos educacionais ver Silva e Hasenbalg (2000, 2002). Segundo os autores, o capital econômico refere-se aos recursos materiais de um indivíduo ou família, podendo ser operacionalizado através da renda familiar ou da situação de bem-estar material dos domicílios. Por sua vez, o capital cultural relaciona-se aos recursos educacionais de um indivíduo ou família, e pode ser operacionalizado através da distribuição desses recursos entre os membros adultos das famílias, sendo freqüentemente mensurada através da educação materna. (ABRAMOVAY e CASTRO, 2006, p.124)

presença dos brancos é considerada “natural”, é um sentimento que a maioria dos entrevistados e das entrevistadas relatou:

[...] na quinta-feira quando estava pegando o vôo de Porto Alegre pra São Paulo, eu sou cliente [...] da empresa [...], que tem privilégios, tem filas menores, eu estava na fila, obviamente para fazer o embarque e aí o atendente do *check in*, falou assim: essa fila é para “x”⁵, eu disse eu sei, eu sou cliente “x”. Ah então tá bom! [...] Mesmo nas salas *vips* de aeroporto, mas é uma questão de que você tem direitos, que você conquistou [...], você vê que tem algumas situações que as pessoas se surpreendem, mas eu tento agir com naturalidade e até mesmo afirmar que eu estou lá por méritos que eu conquistei. (AIRTON)

Airton, tentando compreender a situação anterior, acredita que isso ocorre porque muitas pessoas consideram que “não é normal” que um negro esteja naquele lugar, porque chama a atenção e assim elas tentam *confirmar*:” *por que você está lá, o que está fazendo.*” Como se a situação não fosse suficientemente revoltante, além de Airton, o seu filho Breno é também invadido em sua privacidade e questionado sobre a profissão do pai:” *tem situações de perguntarem para o meu filho: “ o que o teu pai faz, porque ele tem esse padrão, porque tem esse carro?”*Airton consegue levar a situação com bom humor, uma característica da pessoa resiliente e que está presente em todas as entrevistas, e diz que até brinca com a situação.

Muitos negros e negras conseguem ascender socialmente através dos esportes e da música e Airton rompe com esse estereótipo por ter se destacado no ambiente empresarial. Liana, nesse sentido, por ser esposa de Airton e enfrentar situações semelhantes que ele se ressentido de que isso ainda ocorra no Brasil, pois “*não é comum que negros alcancem uma classe social que não é esperada pra negros, então sempre causa estranheza, as pessoas querem saber o que a gente faz, de onde que a gente vem, mas não tem idéia da luta que se teve ao longo da vida pra chegar a isso*”. (AIRTON)

Podemos escolher recuar em direção à segurança ou avançar em direção ao crescimento. A opção pelo crescimento tem que ser feita repetidas vezes. E o medo tem que ser superado a cada momento. **Abraham Maslow** (FRASES FAMOSAS)

Na área social tampouco se pode furtar dessa estranheza que é sinônimo de: aqui não é o lugar de vocês. Talita ao freqüentar um tradicional clube de Porto Alegre com o seu

⁵ Essa informação foi suprimida, já que identificaria o nome da companhia aérea.

namorado que ela descreve como “bem preto”, percebe os olhares incomodados com as suas presenças. O mesmo ocorre quando ela frequenta as festas da sua associação, que ela qualifica como “bem chiques”, o seu namorado lhe diz: “*só eu e o segurança*”, querendo referir-se aos únicos negros da festa. Assim como Airton, esse fato, no momento atual, já não afeta tanto a sua vida: “[...] *mas eu não levo em consideração. [...] Acho que eu já sofri mais, hoje, pra mim até eu curto assim.*” (TALITA)

Diferentemente dos outros entrevistados, Sérgio associa o preconceito à titulação, afirmando que eles são indissociáveis. Isso porque Sérgio se enquadra, se fôssemos categorizar, nas categorias de negro e de político. Além disso, Sérgio, enfrenta preconceito por atuar junto a movimentos sociais e técnicos na área da saúde e não ter titulação nessa área, já que “*para falar de saúde, se tu não fores médico, tu não tens nenhum valor social no movimento social.*” (SÉRGIO)

É difícil tu separares, porque o espaço que eu milito e ocupo, é um espaço de poder, de inserção. Um espaço que foi reservado aos brancos. Então, além de eu ser negro, eu não tenho uma titulação acadêmica, isso é algo bastante forte e que eu percebo nas atitudes, mas, supero de várias formas senão eu não teria chegado onde cheguei, mas eu percebo, não é explícito. (SÉRGIO)

A escolha da profissão, além das habilidades técnicas e características individuais, está relacionada, também, às experiências pessoais que vivenciamos nas diferentes etapas da vida, que poderão nos conduzir por caminhos nem sempre planejados, bem como aos estímulos, incentivos e apoios que recebemos sobre as mesmas. Na primeira vez que fez o vestibular, Liana escolheu como primeira opção o curso de Psicologia, e como segunda, o de Enfermagem. Como foi aprovada no primeiro, cursou-o até o final. Muitos anos se passaram e, durante o período em que ela fazia o curso de Instrumentação Cirúrgica, retomou o gosto pela Enfermagem, realizando primeiro o curso de Auxiliar para depois cursar a Faculdade. O incentivo de uma professora favoreceu essa escolha, ratificando a auto-imagem e o autoconceito positivo de Liana: “[...] *uma professora veio pra mim e disse que eu deveria continuar, porque este era o meu dom e realmente eu já tinha me identificado.*”

O sentimento de felicidade de Liana em ajudar o próximo, dedicando-lhes carinho e atenção corrobora o afirmado anteriormente por Grotberg (2005, p.17) “Eu sou feliz quando faço algo bom para os outros e lhes demonstro meu afeto”. Brooks e Goldstein (2004, p.35)

referem-se a um “sentimento estimulante” que tem origem nas mudanças físicas e emocionais que são produzidas nas pessoas depois de terem demonstrado compaixão e ajudado a outras pessoas, melhorando o bem-estar emocional e de resiliência. Os autores dizem que “quando a pessoa se mostra compassiva com os outros não somente aumenta a sua resiliência ao conectar-se com eles, senão cultiva a crença de que faz a diferença positiva no seu mundo.”

[...] já no auxiliar eu já tinha me identificado com a profissão e vi que realmente era aquilo que me deixava feliz, porque eu via situações de sofrimento, pessoas com dor, muito sangue, coisas bastante graves e quando eu ajudava, eu sentia uma satisfação imensa, um bem estar imenso. (LIANA)

5.2.5 O Papel do Estado no Desenvolvimento da Resiliência dos Afrodescendentes

Para que haja uma ilusão, deve existir um desejo que aspire à sua realização, uma realidade que queira ser modificada, uma história que queira ser mudada, um ideal que queira ser alcançado. (CUESTAS, 2005, p.147)

Num mundo globalizado como o atual, ao que muitos intitulam ‘pós-moderno’, em que as identidades não são fixas, senão cambiantes, marcado por adversidades, desastres “naturais”, insegurança, violência, má distribuição da renda, poucas oportunidades aos que nascem pobres e vulneráveis pessoal e financeiramente, há pessoas que, ao longo de suas vidas, conseguem resistir, refazer-se, fortalecer-se e transformar seus infortúnios e das que estão ao seu redor. Assim, promover a resiliência é dever da família, da escola e também do Estado.

Nesse sentido, explicitando a *natureza sistêmica da resiliência*, também denominada de *ecologia humana social da resiliência*, Ehrensaft e Tousignant (2005, p.160) analisam o desenvolvimento humano como sendo fruto da interação entre diversos níveis de sistemas que direcionam a criança, são eles: “ontossistema (características internas da criança), o microsistema (família), o exossistema (comunidade) e o macrossistema (cultura e sistema político)”.

Os autores afirmam que quanto mais próximo esteja o sistema da criança, mais decisiva será a sua atuação sobre ela. A importância dos vínculos construídos na família (microsistema) e/ou com outros adultos significativos (exossistema) já foi explicitada

anteriormente. No momento, interessa, dentro deste modelo ecológico transacional, identificar o papel da cultura e do sistema político (macrossistema) na promoção da resiliência, nos quais se incluem as políticas de ação afirmativa.

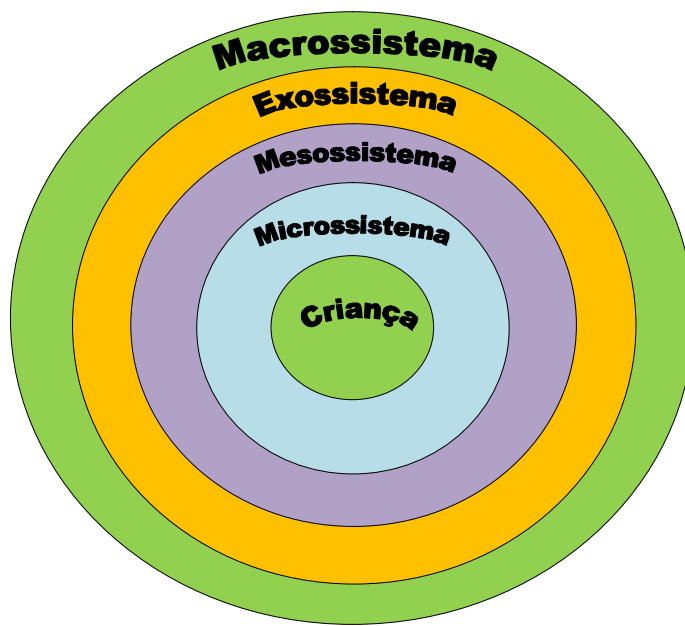


Fig. 8 - Representação da “ecologia humana social da resiliência”

Segundo Eldebour (apud EHRENSAFT e TOUSIGNANT, 2005, pp.164-165), no nível macrossistêmico podem ser incluídas “as políticas sociais – como leis de proteção ao menor – os direitos humanos e as estruturas sociais e políticas que tenham um impacto indireto no desenvolvimento da criança”. Esse estudioso, considerando o impacto da cultura nas reações diante do trauma identifica vários fatores determinantes, tais como: a presença de uma comunidade cultural de pertinência, a ideologia política, as crenças religiosas e as atitudes ante a violência.

A cultura tem um papel importantíssimo na promoção da resiliência, pois os valores e as atitudes dos indivíduos influem no grau e no conceito de resiliência. Dessa maneira, Cohler e colaboradores (Idem, p.165) afirmam que “é preciso entender a resiliência não somente como o fruto de uma interação entre o desenvolvimento psicológico e a adversidade, senão também como algo que implica igualmente a cultura do indivíduo.” Entretanto, quando essa

interação não acontece o panorama se torna ainda mais complexo. Nesse sentido, Sérgio afirma que “exorcizam as religiões africanas” e por isso elas estão cada vez mais distantes. Ressalta que isso ocorreu ao longo da história, pois os negros eram proibidos de praticar os cultos quando foram escravizados. Esse processo excludente e aviltante é uma das formas pelas quais a identidade negra é desconstruída e o fortalecimento da sua resiliência prejudicado, pois

o que mantém um povo unido culturalmente é aquilo que compõe a sua cultura, que portanto, lhe garante a sua identidade enquanto um povo. Tira-se tudo isso, é como praticamente pegar uma criança e doutriná-la [...] e aí tu adotas a religião do dominador e os valores do dominador, te despes de todos os teus valores, então é algo científico muito sacana, continua sendo ainda praticado no Brasil de hoje. (SÉRGIO)

Assim, considerando os envolvidos no macro e no exossistema, nos próximos parágrafos, ademais do posicionamento crítico dos entrevistados e das entrevistadas sobre o papel do Estado no que concerne às políticas de ação afirmativa, serão abordadas as questões relacionadas à escola (de que forma esta contribui ou não para a valorização das culturas afro-brasileira e africana) e aos próprios pesquisados (qual a sua contribuição no sentido de facilitar a ascensão de outros afrodescendentes (familiares ou não) na pirâmide social).

5.2.5.1 As Políticas de Ação Afirmativa Implementadas pelo Estado: a ótica dos afrodescendentes pesquisados



Pierre Verger – Oyo (Nigéria) 1949-1979
(nº 12308)

É necessário, neste momento, através de uma reflexão crítica, conjecturar sobre a eficácia das políticas de ação afirmativa promovidas pelo Estado sob a ótica dos afrodescendentes entrevistados, recordando que esses não são e não foram usuários dessas políticas. Nos próximos parágrafos serão inseridas as suas falas com a finalidade de identificar se, em sua opinião, as políticas de ação afirmativa implementadas são eficazes na superação do preconceito racial, bem como quais as sugestões dos sujeitos da pesquisa para que seja adotada, ainda que incipiente, uma efetiva democracia étnico-social.

É notório que o acesso às oportunidades para brancos e negros não é o mesmo e esse fato é verificado diariamente, nos diferentes postos de trabalho, até mesmo desconhecendo os dados estatísticos provenientes de diferentes pesquisas governamentais e de outros setores. O importante, além de conhecer essa realidade de exclusão e de quantificá-la, é saber o que é feito a partir da ciência de tais informações.

As políticas de ação afirmativa, como já mencionado na revisão da literatura, são percebidas como sinônimo de políticas de cotas. Isso se deve, em parte ou totalmente, ao grande espaço disponibilizado nos espaços midiáticos sobre esse tema, mas nem sempre de maneira esclarecedora para desfazer essa equivocada sinonímia entre os termos ‘políticas de ação afirmativa’ e ‘políticas de cotas’.

Talita, como a maioria dos entrevistados, percebe nas políticas de cotas uma maneira de atenuar as desigualdades sociais, já que em todas as áreas o negro é discriminado. Mas reconhece que o ideal seria que todos tivessem acesso à faculdade sem necessitar dessas políticas e afirma que

[...] enquanto não tem a igualdade com o negro, eu acho que as cotas são maravilhosas. Dizem que discriminam mais as cotas, mas eu acho assim. Se há desigualdade em todos os campos e se agora veio essas cotas, eu acho que no momento, não seria o ideal, seria que todo mundo tivesse condição, mas se tu não tens condições de fazer um bom curso e com as cotas tu vais ter, vais adiante, é o que eu penso. (TALITA)

As políticas de ação afirmativa no Brasil são recentes e têm como referência o modelo implementado nos Estados Unidos, apresentando por esse motivo, a necessidade de algumas adaptações condizentes à realidade brasileira e atraindo cada vez mais defensores e opositores. Contrariando, em parte, o mencionado por Talita, Celso considera-se um “crítico contumaz” das políticas públicas no Brasil, não acredita que elas sejam eficazes para a

superação do preconceito racial, pois, segundo ele, elas ainda têm muito a caminhar. Celso afirma que as políticas públicas

[...] têm muito a se despir dos próprios interesses dos legisladores e dos formuladores dessas políticas. As políticas públicas no Brasil só podem ser eficazes no momento que elas não tiverem como objetivo a ajuda em nível de favorecimento aos segmentos pobres. Elas vão ser eficazes no dia em que for entendido que o acesso às políticas públicas é um direito de todo e qualquer cidadão independente da sua condição econômica e é um dever das instituições públicas a execução dessas políticas. [...] Agora se nós pegarmos a especificidade do preconceito no Brasil e mais localizado na raça negra, eu não vejo eficácia nenhuma, tanto políticas de cotas como outras, pelo fato que elas estão plenas desse conteúdo histórico de compaixão, desse conteúdo histórico da ajuda ou qualquer coisa do gênero. Elas podem ser eficazes no sentido de que venham para a emancipação deste contingente populacional que é brasileiro. (CELSONO)

Airton acredita que as políticas de ação afirmativa criadas para os afrodescendentes não são suficientes para o combate ao preconceito racial, entretanto reconhece que a instituição do dia 20 de novembro, como o “Dia da Consciência Negra” contribui para uma questão de valores da raça negra, pois foi uma data conquistada e não uma data concedida como o 13 de maio. Tratando-se das políticas de cotas raciais numéricas Airton reconhece que essa questão é polêmica, mas é favorável as mesmas como forma de diminuir o tempo em que os negros foram marginalizados da sociedade. Airton acredita que essa ação é necessária, entretanto não por tempo indefinido “*porque aí você começa a dar uma vantagem, não como questão de conhecimento*”. (AIRTON)

A situação do afrodescendente no precário processo de escolarização é histórica e as suas indelévels conseqüências trouxeram muitos prejuízos ao povo negro. Nesse sentido, Airton vê, no acesso à faculdade através das cotas, uma possibilidade de que as pessoas negras atinjam uma escolaridade maior e, como conseqüência desse acesso, possam disputar mais cargos no mercado de trabalho, elevando, paulatinamente, o nível de escolaridade das próximas gerações e revertendo um pouco as desigualdades raciais. Entretanto adverte que mais que disponibilizar o acesso é preciso que sejam providos os meios e recursos necessários para se freqüentar o curso universitário, pois

[...] não adianta dar a vaga pra um curso de medicina e a pessoa não ter como freqüentar, porque é um curso que tem o material muito caro. É um curso que exige muito recurso, então não adianta dar só o acesso à vaga, precisa de um pouco mais de suporte atrás. Mas eu acho que vai ajudar no médio prazo a corrigir uma distorção, fazendo com que você tenha mais pessoas formadas, mais pessoas até disputando um mercado de trabalho que hoje não estão disputando. [...] Isso acaba

limitando, fazendo com que tenham menos pessoas negras formadas, com mestrado, pós-graduação, etc. (AIRTON)

Liana, assim como Airton, não acredita na efetividade das políticas de ação afirmativa, mais notadamente nas políticas de cotas, contudo reconhece que houve um avanço em relação ao passado. Houve um tempo em que foi contrária a essas políticas, mas atualmente é a favor das mesmas, entendendo-as como um direito, já que a história foi muito cruel com os negros e justifica esse argumento afirmando que

[...] o negro não teve as mesmas condições que os brancos, não adianta dizer que teve, porque não teve. Então não é nada mais que um direito de tentar uma oportunidade para alguns negros, porque não serão todos os que terão esse acesso, vão ser alguns, mas já é alguma coisa para quem não tinha nada. Então hoje eu sou a favor das cotas. (LIANA)

Celso acredita que as pessoas precisam exercer uma postura revolucionária diante do que está posto e que essa revolução deve começar de baixo para cima. Segundo ele, o negro precisa ser protagonista dessa ação e rechaçar o papel de “coitadinho”. Ressalta que o acesso à faculdade, através das políticas de cotas, se restringe a uma classe média negra e que há uma “massa” que está excluída desse processo.

Tem que ser revolucionário. De cima para baixo não vai mudar. Tem que mudar a postura. Tem que deixar de ser coitadinho... O acesso à faculdade é acessado por quem? Que *status* da população negra que acessa essa cota? É o proletário? É o de um salário mínimo? É uma classe média negra que está por aí, que tem inclusive o conhecimento dessa política e de quem pode acessá-la. Nós estamos falando de uma massa, mas de uma parcela pequena dessa massa que realmente vai acessar. [...] (CELSON)

O posicionamento de Sérgio em relação às cotas trás à tona uma informação que revela, para aqueles que ainda acreditam que no Brasil não há racismo, como qualquer iniciativa no sentido de elevar o padrão social dos negros e melhorar a sua qualificação gera discussões e entraves: “[...] *quando tinha as cotas, a lei do boi que garantia o ingresso dos filhos de fazendeiros na Veterinária e na Agronomia, vigeu por muitos e muitos anos essa lei e nunca foi objeto de debate coletivo, de histerias, de teses e absolutamente nenhuma reação mais contundente*”. (SÉRGIO) Mas os negros e os índios não foram os beneficiários dessa lei por não serem fazendeiros e tampouco o seriam nos dias atuais. Sérgio afirma que a

implementação de políticas afirmativas para negros se transforma num problema “*porque na verdade é ao longo do tempo qualificar negros para disputar o poder na sociedade e a hegemonia dos brancos, é disso que nós estamos falando, a cota deles é de 100%, eles não querem dividir cotas*”. (SÉRGIO)

As opiniões dos entrevistados e entrevistadas se diferem em alguns aspectos e se assemelham em muitos, mas, nesse momento, é mister inserir as suas contribuições no sentido de sugerir caminhos e/ou possibilidades no que tange a uma efetiva democracia racial e inclusão dos afrodescendentes, através das políticas de ação afirmativa e/ou de outros mecanismos.

Liana acredita que o tema é complexo, pois exige mudança em toda a estrutura do País, na educação de uma forma geral e em todas as políticas sociais. Seria preciso efetuar essa mudança desde o nascimento e continuá-la nos primeiros anos escolares. Assim, essa transformação estrutural e de base teria que começar nos lugares

[...] onde os negros estão inseridos. Lá na comunidade onde essa família negra vive, nas condições de trabalho dessa família, nas condições de vida dessa família, para que o negro não tivesse que passar sua vida inteira em busca da resiliência, que as condições viessem de forma mais natural, de forma mais tranqüila e não da forma que tem sido sempre, com muita luta, com muita garra, com muita vontade, com muito desejo para superar todos os obstáculos. [...] (LIANA)

Airton, abordando a temática das políticas de cotas raciais, afirma que, além desse ingresso através dessa política de discriminação afirmativa, os estudantes negros deveriam ter crédito educativo para custear os seus estudos, bem como os materiais utilizados nos mesmos, pois há cursos que utilizam materiais e equipamentos muito caros que esses alunos não teriam condições de comprar, já que a maioria provém de famílias de escassos recursos financeiros e econômicos. Nesse sentido, Airton adverte que

um dos cursos que exigem maior investimento, como Odontologia, como Medicina, precisam de muito material, tem que fazer um investimento muito grande de recursos. Nos demais, como Ciências Contábeis e Administração que não necessitam de grandes investimentos, obviamente que dependem de investimentos de livros, são difíceis de fazer, mas talvez sejam investimentos menores, então aí eu acho que a política já está adequada. (AIRTON)

Celso, crítico acirrado das políticas de ação afirmativa, sugere a formação técnica e profissional como medidas eficazes na formação de conhecimento e preparação dos afrodescendentes, pois, segundo ele

essa massa não precisa de faculdade, precisa de conhecimento, de formação técnica e profissional. Se ela entender que tem que ir à faculdade, ela que pague a sua própria faculdade. Eu digo que tem que ser mais revolucionário, está reproduzindo o *status quo* do senhor. (CELSO)

Muitos espaços foram propiciados para a inserção das trajetórias de vida dos entrevistados e das entrevistadas contadas pela sua ótica, lembranças, conjeturas, proposições e críticas. Nesse momento, tendo em consideração que todos e todas são afrodescendentes e estão psicológica, social e financeiramente estáveis, é necessário conhecer o que cada um deles e delas está fazendo para contribuir com outros afrodescendentes que carecem de muitos dos recursos dos sujeitos da pesquisa.

Celso contribui com aquilo que ele considera de mais valioso: o seu conhecimento. Já fez palestras e ministrou cursos gratuitamente. Atualmente não está contribuindo muito em função dos seus compromissos e agenda como Professor e Coordenador de Departamento da universidade onde trabalha. Nesse sentido, afirma

[...] A minha concepção eu entendo hoje que eu tenho que contribuir de uma forma ou de outra com a sociedade em geral, com aquilo que eu tenho de mais potente em mim que é o meu conhecimento. E ele está disponível. [...] se me convidarem para ir a determinado local, para conversar, para dar uma palestra, até um curso que seja, de um semestre, uma vez por mês, eu vou sem problema nenhum. (CELSO)

Houve um período no qual Liana acreditava que a sua contribuição através do seu exemplo era o bastante para auxiliar aqueles em situação semelhante à sua. Entretanto, com o tempo, chegou à conclusão de que isso não era suficiente, já que “*tem a característica individual de cada ser humano.*” (LIANA) No momento auxilia uma menina, sua afilhada de crisma, filha de uma mãe solteira e negra. Liana contribui financeiramente, pagando-lhe curso de inglês, uniforme, material escolar e subsistência. O compromisso da afilhada é o de estudar, se esforçar e de mostrar as notas na escola, “*não que seja uma obrigação, mas ela tem correspondido dessa forma, ela tenta estudar e o melhor que ela pode para poder nos mostrar que ela está indo bem, que ela está correspondendo àquilo que a gente espera [...]*”. (LIANA)

Airton, marido de Liana, além de contribuir com a afilhada, contribui com crianças carentes em geral, não necessariamente negras, já que, em 2006, quando foi entrevistado, vivia em Jaraguá do Sul, Santa Catarina, onde o percentual de negros é baixíssimo, sendo a maioria da população de origem alemã e alguns de descendência indígena.

Melhora na qualidade do ensino é o que sugere Soraia, já que na sua infância, ainda que poucos vencessem, o ensino público era melhor que o privado. Ela considera que o que ocorre na atualidade é um “faz de conta” na escola que aumenta o abismo entre os pobres (maioria negros) e ricos. E completa “*é pela educação é que essas coisas se resolvem, mas educação realmente de qualidade. Porque se o aluno tem educação ele tem espaço para dizer eu quero isso ou aquilo e se é precário ele não sabe nem argumentar e nem sabe onde é que ele está sendo oprimido*”. (SORAIA)

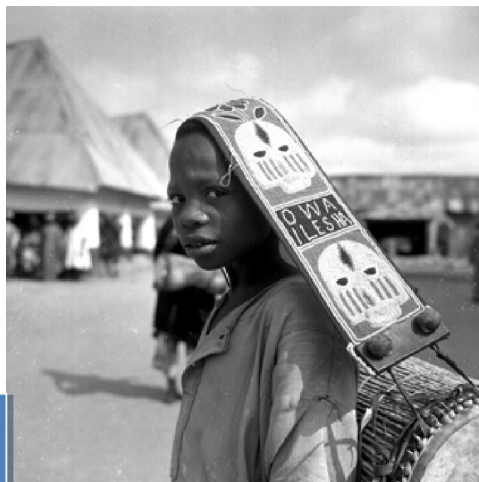
Talita contribui auxiliando financeiramente e nas demais necessidades básicas com uma “irmã” desde que esta tinha poucos meses de vida: “*a única coisa que eu faço, 24 horas, é cuidar da minha irmã, irmã que não é irmã, que não é irmã, a minha criança esperança está comigo 24 horas [...] 24 horas eu cuido dela, eu acho que a minha contribuição eu já dou e muito bem dada*”. (TALITA)

Sérgio afirma que a sua contribuição é intrínseca ao seu trabalho como militante das causas sociais. Em casa, com os seus filhos, faz toda uma discussão política e ideológica de explicitação do sistema e exerce um papel que denomina de “pregador”.

Quando deixamos nossa luz própria brilhar, inconscientemente damos às outras pessoas permissão para fazer o mesmo. **Nelson Mandela** (FRASES FAMOSAS)

O sonho de Soraia, antes mesmo da sua aposentadoria, era o de contribuir através do seu exemplo e do que ela recebeu dos seus professores. Atua, há alguns anos, como Coordenadora de um Programa para adolescentes em uma ONG de Porto Alegre. Entretanto ressalta que não trabalha somente com negros, porque as pessoas precisam conviver com todas as raças. Soraia motiva e fortalece a auto-estima dos seus adolescentes dizendo-lhes: “*Vocês podem, mas precisam batalhar pelo seu lugar, se precisam saber duplamente, estudem duplamente e vão receber o resultado de todo esse esforço*”. (SORAIA)

5.2.5.2 A Escola e o Fortalecimento da Cultura Afro-Brasileira: algumas ausências



Pierre Verger – Oshogbo (Nigeria) 1959
(nº 12106)

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre a ação ou omissão da escola no fortalecimento da cultura afro-brasileira e africana. É importante ressaltar, antes da inclusão das falas dos entrevistados, que as faixas-etárias nas quais eles estão inseridos são amplas (dos 39 aos 64 anos de idade), sendo necessário, portanto, que se tenha sempre presente o contexto educacional, político e social nessas diferentes décadas.

Como visto nos parágrafos anteriores e ao longo desta Dissertação, a valorização da cultura tem um papel decisivo na construção das identidades individuais e grupais, no fortalecimento da auto-estima, do autoconceito positivo, da auto-imagem e da autoconfiança e da resiliência. O ensino das culturas afro-brasileira e africana nas escolas contribuiria significativamente para a promoção e valorização dos alunos e alunas negros não somente no espaço escolar, mas também nas demais esferas da sociedade. A não ação da escola nesse ensino ou o seu precário estudo auxiliou a reforçar o preconceito existente contra os afrodescendentes e negou-lhes a alteridade na história, diminuindo também a sua auto-estima na sala de aula.

[...] os negros nunca foram católicos em toda a história da humanidade. De uma hora prá outra tudo virou, de uma hora prá outra não, são 500 anos. A maioria, hoje, nesse país, é católico ou pentecostal, que não tem nada a ver com as raízes. Os valores culturais são roubados todo o dia, são expropriados dos negros e assumidos pelos brancos. O que é algo interessante, que isso fosse valorizado e atribuído como valor positivo aos negros. Mas o que eles fazem, caracterizam o negro como algo que não tem valor de terceira categoria e não reconhecem a contribuição do negro na história da humanidade. (SÉRGIO)

Liana não aprendeu nada sobre as referidas culturas no Ensino Fundamental e tampouco no Ensino Médio. Atualmente, se assombra quando vê alguns livros de história, nos quais há um espaço inclusivo dos afrodescendentes, já que no seu período escolar o negro só era mencionado “*quando era para comemorar a data da libertação da escravatura. Só do contrário, que o negro fazia parte da história do país, de jeito nenhum.*” (LIANA)

A vivência de Airton não se difere da de Liana, pois tanto no Ensino Primário como no Ensino Médio ele não aprendeu sobre a sua cultura e sobre o papel do negro no desenvolvimento do País, já que “*nunca teve um foco pra isso [...] não se discutia valores, raças [...]*” (AIRTON)

Sérgio não aprendeu nada sobre a sua cultura na escola e afirma que 100% dos brasileiros tampouco a aprendeu, já que não havia nenhum valor afirmativo, pois o negro era visto como esteticamente feio e aparecia sempre como escravo. Aprendeu uma história muito triste, baseada no sofrimento e na dor, na qual os negros não tinham inteligência nem cultura. Refletindo sobre o passado constata que

a história que foi ensinada para mim na escola, é uma história muito triste de ser negro, contado daquele jeito é algo muito pesado, muito ruim e não tem nenhum valor afirmativo, nada de bom, só sofrimento e coisas negativas. Esteticamente é feio, não fala da inteligência, não fala da cultura, não fala das capacidades, não fala coisa nenhuma, muito ruim, não contribuiu nada, muito pelo contrário. (SÉRGIO)

A imagem que os “afros” tinham na escola de Soraia era muito preconceituosa, pois esses eram considerados os mais reprovados, os que evadiam e os que não sabiam falar em público. Ela se sentia como uma “ave rara”, pois contrariava as expectativas dos professores, a ponto de causar assombro e comentários. No que tange ao ensino das culturas afro-brasileira e africana, não houve esse ensino, pois “*não era interesse porque a grande maioria era branca, porque estudar a minoria? Não tem significado para 98% branco fazer estudo de afro-brasileiro para 2% e muitos negros negam que são negros, é pior ainda.*” (SORAIA)

Os afros eram os que mais eram reprovados, então era o caso da professora chamar outra professora para dizer: “aquela ali é a primeira da aula”. Era como se eu fosse uma ave rara. A expectativa natural era de que eles evadissem, não falassem em público, fossem reprovados [...] não havia e acho que ainda não há esse reconhecimento. [...] (SORAIA)

Celso e Talita tampouco estudaram as culturas afro-brasileira e africana na escola, podendo-se afirmar que houve uma triste unanimidade na exclusão desses temas no currículo dos entrevistados e das entrevistadas. Essa “ausência” intencional contribui para desprestigiar e sonegar o conhecimento da participação do negro na história do País, ocultando desse processo de desenvolvimento os heróis negros e suas façanhas.

O momento atual, depois de reiteradas inserções textuais dos entrevistados e das entrevistadas, é de buscar algumas sínteses que iluminem e harmonizem essa avalanche de sensações intensas e essa polifonia de vozes que, causando um efeito tridimensional, ressoou das unidades significativas e das entrelinhas dos discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

Ao final dessa análise textual discursiva, com base nas categorias emergentes, foi possível identificar muitas semelhanças nas trajetórias e no modo de atuar dos participantes da pesquisa. Algumas características foram por eles auto-atribuídas, outras ecoaram da impregnação profunda nos textos por eles produzidos.

Assim, diante desse panorama, é possível, como uma tentativa inicial, sintetizar as características do afrodescendente resiliente. São elas:

Características do afrodescendente resiliente	
Características	Como se manifestaram
Determinação	Agem com firmeza na maioria das situações.
Persistência	Demonstram habitualmente constância nos atos.
Bom uso da memória e do esquecimento	Utilizam as boas memórias para a construção de novas experiências e ativam um “esquecimento” intencional de algumas questões dolorosas para não esmorecerem diante dos problemas, mas as ativam quando necessário.
Bom humor	Têm a segurança de que tudo vai dar certo, riem das próprias mazelas e enfrentam o racismo e outras questões análogas sem raiva, com tolerância.
Solidariedade	Preocupam-se em contribuir com os demais a fim de melhorar a

	sociedade em que vivem. Sentem-se bem ajudando os outros.
Empatia	Colocam-se no lugar do outro para entendê-lo e acolhê-lo na sua diferença.
Motivação	Motivam-se pela aprendizagem e pelo resultado. Constantemente se impõem metas para alcançar.
Objetivos definidos a curto e a longo prazos	Planejam cuidadosamente o que é plausível a curto prazo, tendo sempre uma mirada no que será possível a longo prazo.
Superação das adversidades	Superam distintos níveis de adversidades, resistem a (auto) destruição, se refazem como pessoas para seguir a sua caminhada.
Aprender da experiência	Utilizam tanto as boas quanto as más experiências como motivos para aprender e como base para novas aprendizagens e descobertas.
Autotransformar-se	Apesar do sofrimento que lhes foi infligido, conseguem transformar-se em pessoas saudáveis e de bem com a vida.
A busca de um sentido	Em sua transcendentalidade, desde muito pequenos buscaram algo mais na vida que lhes trouxesse satisfação, paz de espírito.
Respeito	Respeitam a si mesmos e aos demais.
Ética	Discernimento entre o bem e o mal desde a infância.
Auto-estima	Aprenderam a gostar de si mesmos e aceitam-se como são.
Autoconfiança	Estão seguros das suas potencialidades e capacidades.
Valorização dos estudos	Valorizam e reconhecem na educação formal uma das maneiras de se ascender socialmente.
Persuasão	Pelo fato de serem negros (as), há a necessidade permanente de convencer ao outro de suas capacidades.
Competitividade	Buscam ascensão profissional constante. Participam em processos seletivos concorridos. Prazer em vencer.
Auto-realização	Valorizam suas conquistas e estabelecem novas metas.
Intuição	Pressentem coisas, independentemente de raciocínio ou de análise.

Fig. 9 – Características do Afrodescendente Resiliente

6 CONSIDERAÇÕES

A resiliência, associada às questões dos afrodescendentes, ainda é um estudo incipiente e por isso com escassa literatura na temática. Para que essa relação se estabelecesse nesta Dissertação, foi necessária a adaptação de materiais específicos sobre resiliência conjugados com referenciais que tratassem exclusivamente sobre os afrodescendentes. Nesse sentido, é imperioso esclarecer, que este tópico é nomeado apenas de “Considerações”, porque ainda há muito o que pesquisar sobre o desenvolvimento da resiliência nos afrodescendentes.

Ao longo desta Dissertação, ademais dos posicionamentos dos entrevistados e das entrevistadas, muitos teóricos foram mencionados para que se validassem os argumentos aqui defendidos, bem como tácita, intuitiva e explicitamente incluí, também, as minhas convicções, incertezas e indignações, como sujeito-autor, sob a forma de proposições que encadeassem o teórico e o empírico.

A realização das entrevistas, assim como a imersão nos discursos produzidos nas mesmas, em muitos momentos foi um processo angustiante, já que, das histórias dos entrevistados e das entrevistadas, surgiram muitas adversidades que me comoveram como mulher e negra, mas, também, me levaram à indignação como cidadã brasileira. O exercício de suspender os sentimentos e as sensações internas exigiu muito esforço e teve que ser reiterado, a fim de que a minha fala pouco influenciasse e se inserisse nas falas dos participantes.

Conforme Cyrulnik (2005, p.23), “tem que bater duas vezes para conseguir um trauma”. Indaguei-me no início das entrevistas: como os entrevistados e as entrevistadas, tantas vezes golpeados mentalmente, conseguiram desenvolver a sua resiliência e se tornarem pessoas felizes, justas e solidárias? Como conseguiram tocar o barco sozinhos (as)?

As questões de pesquisa propostas foram incluídas intuitiva e automaticamente nas categorias de análise, formando, ao princípio, um quebra-cabeças, para constituir, mais tarde, um mosaico ressignificado. Nos próximos parágrafos, essas questões serão respondidas, singelamente, já que o seu conteúdo pormenorizado consta no capítulo 5: Polifonia – As Múltiplas Vozes que Ecoaram dos Participantes da Pesquisa.

Foi possível constatar que os valores morais, os vínculos afetivos estabelecidos com alguns familiares e outras pessoas de referência, bem como a aprendizagem através do exemplo, foram as características que mais se destacaram no que tange ao desenvolvimento pessoal e da resiliência dos sujeitos da pesquisa. Essa relação de apego e cuidar, construída e fortalecida ao longo da vida dos entrevistados, forneceu-lhes a base da sua auto-estima, do seu autoconceito positivo, da sua autoconfiança e do seu querer-ser. Em consequência disso, ocorreu o desenvolvimento profissional alicerçado a um projeto de vida consistente.

Em relação às características que contribuíram para o êxito profissional dos entrevistados e das entrevistadas, as que mais se repetiram foram: persistência, garra, determinação, competitividade, bom-humor, respeito, solidariedade, ética, auto-estima, autoconfiança e motivação.

Os participantes da pesquisa se reconhecem como resilientes e afirmam, na maioria dos casos, que um ou mais familiares contribuíram para o desenvolvimento da sua resiliência. Nesse sentido, a família, seja ela nuclear ou monoparental, desempenha um papel fundamental

A escola nada contribuiu para o ensino da cultura afro-brasileira e africana, pois quando essas eram estudadas em aula, eram mencionados aspectos que desconstituíam e menosprezavam todo o advindo dos afrodescendentes. Mais que “ausências”, a escola reforçou o preconceito racial, fazendo com que a auto-estima dos alunos negros fosse espezinhada constantemente. Reerguer-se diante desse paradigma da exclusão foi o que os participantes da pesquisa conseguiram fazer.

Focalizando-se, porém, sob outro prisma, se a escola, enquanto aparelho do Estado, não ensinou a cultura dos negros como deveria, muitos professores e professoras foram referidos como os responsáveis pelo desenvolvimento pessoal, profissional e da resiliência dos sujeitos da pesquisa. Professores e professoras que foram sensíveis, empáticos, atenciosos, amigos, companheiros, compreensivos, considerados luzes que fizeram brilhar as luzes que habitavam e habitam as almas dos entrevistados e das entrevistadas.

Exercer a resiliência, para o afrodescendente, é tarefa diária que demanda persistência, reafirmação, paciência e bom humor, já que o processo é lento no que concerne à percepção e aceitação das capacidades dos negros. Até na esfera econômica há pessoas que ainda desconhecem que existe uma classe média e média alta negra que consome produtos mais

caros, que viaja ao exterior, que se expressa com correção e polidez e que também usa perfume francês. Soraia sintetiza esse argumento dizendo que a resiliência deve ser exercida *“Todos os dias, porque quem é negro não tem férias para exercer a resiliência. Tem que exercer quando entra numa loja, quando entra num banco, quando conversa com as pessoas, mesmo com os da sua raça, tem que exercer sempre”*. (SORAIA)

O preconceito, contrariando o “senso comum” imposto pelos espaços midiáticos, subsiste mesmo quando os negros ascendem social e financeiramente. Os negros são constantemente invisibilizados. Não têm direito a estar numa fila para clientes Vips de uma companhia aérea (como relatado por Airton), não têm direito a morar num bairro melhor que são confundidos com os serviçais. Enfim, não têm direito a ter direitos. Entretanto, a autoconfiança, o reconhecimento das próprias potencialidades e capacidades auxiliam-no nessa superação e no fortalecimento da sua resiliência.

Posto que tudo está em movimento, em constante construção-desconstrução-reconstrução, retomarei alguns temas que foram elucidados. Todavia mencionarei, sob a perspectiva do referencial teórico já aludido, alguns caminhos, sob a minha ótica e da dos sujeitos da pesquisa que seriam fundamentais para uma efetiva democracia racial.

Assim, uma das grandes realizações nesse sentido seria a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, cujo projeto foi proposto pelo Senador Paulo Paim e seus colaboradores, que propõe saídas, ações e medidas especiais que, se forem adotadas pelo Governo Federal, irão garantir direitos fundamentais à população afro-brasileira, assegurando-lhes entre outros direitos:

- o acesso universal e igualitário ao Sistema Único de Saúde (SUS) para promoção, proteção e recuperação da saúde dessa parcela da população;
- serão respeitadas atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer, adequadas aos interesses e condições dos afro-brasileiros;
- os direitos fundamentais das mulheres negras estão contemplados em um capítulo.
- será reconhecido o direito à liberdade de consciência e de crença dos afro-brasileiros e da dignidade dos cultos e religiões de matriz africana praticadas no Brasil;
- o sistema de cotas buscará corrigir as inaceitáveis desigualdades raciais que marcam a realidade brasileira;
- os remanescentes de quilombos, segundo dispositivos de lei, terão direito à propriedade definitiva das terras que ocupavam;
- a herança cultural e a participação dos afro-brasileiros na história do país será garantida pela produção veiculada pelos órgãos de comunicação;
- a disciplina “História Geral da África e do Negro no Brasil”, integrará obrigatoriamente o currículo do ensino fundamental e médio, público e privado. Será o conhecimento da verdadeira história do povo negro, das raízes da nossa gente;

- a instituição de Ouvidorias garantirá às vítimas de discriminação racial o direito de serem ouvidas;
- para assegurar o cumprimento de seus direitos, serão implementadas políticas voltadas para a inclusão de afro-brasileiros no mercado de trabalho;
- a criação do Fundo Nacional de Promoção da Igualdade Racial promoverá a igualdade de oportunidades e a inclusão social dos afro-brasileiros em diversas áreas, assim como a concessão de bolsas de estudo a afro-brasileiros para a educação fundamental, média, técnica e superior.

(Fonte: <http://www.senado.gov.br/paulopaim/Grandes%20temas/negros.htm>)

No tocante às Políticas de Ação Afirmativa, especificamente à política de cotas raciais numéricas, constatou-se que a maioria dos participantes mostrou-se favorável as mesmas, desde que executadas por certo período de tempo, para que se reverta esse contexto de exclusão racial que gera tantas desigualdades que estão no âmago da violência estrutural que assola a sociedade brasileira.

O ideal, na visão de quase todos os sujeitos da pesquisa seria que os afrodescendentes não necessitassem dessas políticas para poderem ascender socialmente. Todavia a realidade dos negros está muito longe desse ideal, pois os mecanismos obstaculizantes que lhe são impostos diuturnamente prejudicam-lhe o acesso até mesmo ao conhecimento das suas raízes. Poucos conseguem ultrapassar esse funil criado, recriado e atualizado constantemente como forma de segregação racial e de centralização do poder.

Como afirma Gonçalves e Silva (2003), essa reivindicação não deve ser estrita ao Movimento Negro, senão do poder público.

Negros na universidade, pois, tem de deixar de ser reivindicação do Movimento Negro, para converter-se em comprometimento do poder público, compromisso das instituições de ensino, para que se repare o secular déficit de educação da população negra, produzido por organização social excludente, discriminatória, racista. Compromisso e comprometimento que exigem, como já vimos anteriormente, quebra do domínio intelectual, político, material, centrado numa única visão de mundo, de ciência, de cidadania de origem européia e estadunidense, requer diálogo entre estas visões e outras, como as de raiz africana, indígena, asiática. (GONÇALVES e SILVA, 2003, pp.51-52)

Entretanto se a ação do poder público se revela, às vezes, pouco eficaz, os sujeitos da pesquisa estão contribuindo de diferentes maneiras para auxiliar a ascensão de afrodescendentes e outros não-negros na pirâmide social: doa dinheiro para instituições assistenciais (Airton); cuida de uma menina desde que era bebê, fornecendo-lhe todo o

necessário a sua subsistência (Talita); ministra palestras e cursos, contribuindo com o seu conhecimento (Celso); pagam curso de inglês, compram livros e ajudam financeiramente a uma adolescente (Liana e Celso); faz palestras, milita e defende as chamadas “minorias” (Airton); coordena, como voluntária, um programa para adolescentes em situação de vulnerabilidade social, pessoal e financeira (Soraia).

Como reiterado durante todos os argumentos desta Dissertação, o desenvolvimento da resiliência não é uma questão individual, de “sobrevivência dos mais capazes”, senão compromisso e dever de toda a ecologia do sistema: características internas, família, comunidade, cultura e sistema político.

Os participantes da pesquisa, contrariando os prognósticos a despeito de uma cultura eurocêntrica, classificatória e excludente, imposta pelos detentores do poder, conseguiram, através dos vínculos construídos com algumas pessoas e de suas características pessoais romper com esse círculo vicioso e ultrapassar esse funil. Todavia este estudo se exime de quaisquer generalizações que induzam que se esses conseguiram, outros também o conseguirão.

Nesse sentido, utilizei a palavra ‘tentativa inicial’ ao apontar as características que presentes no afrodescendente resiliente. Essas características apenas elucidam semelhanças comuns nas trajetórias de vida dos sujeitos da pesquisa.

Outros trabalhos deverão ser realizados para o aprofundamento do aqui proposto, pois todo o mencionado é apenas uma luz, que se bem alimentada, pode gerar uma tempestade de luz que ilumine as mentes e os corações da nossa sociedade, contribuindo assim, para um mundo mais democrático onde, parafraseando Luther King, “os meus filhos não sejam julgados pela cor da sua pele, senão pela retidão do seu caráter”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam, CASTRO, Mary Garcia. *Relações Raciais na Escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ALONSO TAPIA, Jesús, FITA, Enrique Catarla. *A Motivação em Sala de Aula – o que é, como se faz*. Sandra Garcia (trad.) São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em 4 set. 2007.

APPLE, Michael.W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BARUDY, Jorge, DANTAGNAN, Maryorie. *Los Buenos Tratos a la Infancia – parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A, 2005

BENTO, Maria Aparecida Silva et al. *Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação – Exercitando a Definição de Conteúdos e Metodologias*. CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.

BERNARDES, Nara M.G. *Vida Cotidiana e Subjetividade de Meninas e Meninos das Camadas Populares: meandros de opressão, exclusão e resistência*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, ano12, n. 3-4, p. 26–33, 1992.

BOUVIER, PAUL. In: MANCIAUX, Michel. *La Resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2005.

BOWLBY, John. *Apego e Perda: apego*, v.1, 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Distrito Federal: Gráfica do Senado, 1988.

_____. FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=118 Acesso em 14 set. 2007.

_____. SEPPPIR. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/seppir>. Acesso em 10 de out. 2007.

BROOKS, Robert, GOLDSTEIN, Sam. *El poder de la Resiliencia - Cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz*. Barcelona: Paidós, 2004.

CARDOSO, Oscar Henrique. *Durban faz o Planeta Reconhecer a Escravidão e a Exclusão*. (24/07/2006 – 11:33) Disponível em <http://www.palmares.gov.br>. Acesso em 4 nov. 2007.

CASTRO, Ubiratan. In: GARCIA, Janeiro. *25 anos 1980-2005: Movimento Negro no Brasil*. 1. Ed., Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Educação e Vida: um guia para o adolescente*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1998.

CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. *Cor/Raça no Censo Escolar 2005: o que é ser preto, branco, pardo?* In: 29ª Reunião da ANPEd, 2006, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em 18 de set. 2007.

CUESTAS, Alicia. In: MELILLO, Aldo, OJEDA, Elbio Nestor Suárez. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CYRULNIK, Boris et al. *El Realismo de la Esperanza*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2004.

_____, *Los Patitos Feos. La Resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2005

Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Versão 1.0, dezembro de 2001

EHRENSAFT, Esther, TOUSIGNANT, Michel. In: MANCIAUX, Michel. *La Resiliencia: Resistir y Rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2005.

Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: http://www.senado.gov.br/paulopaim/pages/vida/publicacoes/textos/Estatuto_da_Igualdade_Racial_Novo.pdf Acesso em 14 set. 2007.

FLICK, Uwe. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. (Leituras filosóficas).

_____. *Genealogía del Racismo*. de Alfredo Tzveibel. Colección Caronte Ensayos. La Plata: Editorial Altamira, 1996.

FRANKL, V. E. *En el Principio era el Sentido- reflexiones en torno al ser humano*. Barcelona: Paidós, 2000.

FRASES FAMOSAS. Disponível em: <http://www.frasesfamosas.com.br> Acesso em 17 set. 2007.

GARCIA, Januario. *25 anos 1980-2005: Movimento Negro no Brasil*. 1. ed. – Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.

GIROUX, Henry A. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz, SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias, SOLIGO, Ângela Fátima. *Educação das Relações Étnico-Raciais: o desafio da formação docente*. In: 29ª Reunião da ANPEd, 2006, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em 18 set. 2007.

GROTBERG, Edith. In: MELILLO, Aldo, OJEDA, Elbio Nestor Suárez. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. de Valério Campos. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. *Depois da Democracia Racial*. *Tempo soc.*, nov. 2006, vol.18, no.2, p.269-287. ISSN 0103-2070

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad.Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro- 3ªed. Rio de Janeiro: DPeA, 1999.

_____; Woodward, Kathryn. Tomaz Tadeu da Silva (org.), *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HUERTAS, Juan Antonio. *Motivación: querer aprender* – 2ª ed. 1ª reimp. – Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/brasil500/negros/hercultural.html>. Acesso em 12 de out. 2007.

JESUS, Lori Hack. *O Campo de Possibilidades na Trajetória de Alunos Negros do Ensino Médio*. In: 29ª Reunião da ANPEd, 2006, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em 18 de set. 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

KOTLIARENCO, María Angélica, LECANNELIER, Felipe. In: MELILLO, Aldo et al. *Resiliencia y Subjetividad: los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

LECOMTE, Jacques. In: MANCIAUX, Michel. *La Resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2005.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O Foco Narrativo (ou A polêmica em torno da ilusão)*. São Paulo: Ática, 2005. Série Princípios.

LIEURY, Alain; FENOUILLET, Fabien. *Motivación y Éxito Escolar*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

LINDSTROM, Bengt. *O Significado de Resiliência*. *Adolesc. Latinoam.*, abr. 2001, vol.2, no.3, p.133-137. ISSN 1414-7130.

MANCIAUX, Michel. *La Resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2005.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. *A Identidade Negra e o Currículo Escolar: Um Estudo Comparativo entre uma escola de Periferia e uma Escola de Remanescentes de Quilombos*. In: 29ª Reunião da Anped, 2006, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em 4 de set. 2007.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2005.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Tradução de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MELILLO, Aldo, OJEDA, Elbio Nestor Suárez. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

_____, et al. *Resiliencia y Subjetividad: los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

MENIN, Maria Suzana de Stefano, SHIMIZU, Alessandra de Moraes. *Representações Sociais de Diferentes Políticas de Ação Afirmativa para Negros, Afrodescendentes e Alunos de Escolas Públicas numa Universidade Brasileira*. In: 29ª Reunião da ANPEd, 2006, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em 18 de set. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <http://www2.mre.gov.br/dai/racial.htm>. Acesso em 10 de out. 2007.

MORAES, Roque. *Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva*. *Ciência e Educação*, UNESP, São Paulo, v.9, n. 2, 2003.

_____. *Mergulhos Discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos*. Porto Alegre: PGEDUC-PUCRS, 2002. (mimeo)

_____. GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAIS, Christianni Cardoso. *Ler e Escrever: habilidades de escravos e forros?*(comarca do rio das mortes, Minas Gerais, 1731-1850) In: 29ª Reunião da ANPEd, 2006, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em 18 set. 2007.

MOROSINI, Marília Costa. *Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968-1995)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. 194p. : Il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653, n.3)

MUNANGA, Kabenguele. In: SISS, Ahyas. *Afro-Brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

_____. *Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas*. Sociedade e Cultura, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, v. 4, n. 2, p.31-43, jul./dez. 2001.

NADAL, Carla Marlise Silva; SILVA, Suelci Pereira. *Afrodescendentes: releituras e reflexões sobre o papel da escola na tecedura e fortalecimento da cultura da paz*. In: IV

Seminário Nacional de Pedagogia Universitária, 2006, Porto Alegre. Anais [recurso eletrônico] /4. Seminário Nacional de Pedagogia Universitária; org. Maria Emilia Amaral Engers.- Porto Alegre: PUCRS, 1 CD-ROM, 2006.

_____, Carla Marlise Silva, SILVA, Suelci Pereira *La enseñanza de la cultura afro-brasileña en las escuelas: un camino hacia la cultura de la paz* In: VIII Jornadas de Estudiantes de Postgrado en Humanidades, Artes, Ciencias Sociales y Educación- Prácticas Culturales, Discursos y Poder en América Latina, Santiago, 1 CD-ROM 2007.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Um Estado para a Sociedade Civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. 2. Ed., São Paulo: Cortez, 2005.

NUNES, Georgina Helena Lima. *Prática do Fazer, Prática do Saber: vivências e aprendizagens com uma infância rural negra*. In: 29ª Reunião da ANPEd, 2006, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em 18 set. 2007.

OFM, Frei Davi Santos. In: Raça Brasil. Edição 98, maio 2006. Disponível em: <http://racabrasil.uol.com.br/Edicoes/98/artigo17534-1.asp>. Acesso em 3 nov. 2007.

PAIM, Paulo. In: *Afirmativa Plural. Afrobras Sociedade Afro-brasileira de Desenvolvimento Sócio Cultural*, Ano I, Número 2, 2004. Disponível em <http://www.unipalmars.org.br/pdf/afirmativa2.pdf>. Acesso em 8 de out. 2007.

Pensador.Info Disponível em: http://www.pensador.info/p/martin_luter_king/1. Acesso em 12 out. 2007.

PASSOS, J. C. *Jovens Negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo*. In: 29ª Reunião da Anped, 2006, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em 8 de out. 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Teorias da Democracia: diferenças e identidades na contemporaneidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

RESENDE, Lúcia M. G. In: VEIGA, Ilma P. A., RESENDE, Lúcia M. G. *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

RODRIGUES, Fernando. In: *Racismo Cordial - a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1995.

RODRÍGUEZ, Daniel. In: MELILLO, Aldo et al. *Resiliencia y Subjetividad: los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

ROSA, Maria Cristina. *Os professores de Arte e a Inclusão: o caso da lei 10639/2003*. In: 29ª Reunião da ANPEd, 2006, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em 18 de set. 2007.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise, D. Vida Adulta, *Processos Motivacionais e Diversidade*. Educação- PUCRS, ano XXX, v. 61, n. 1, p. 120- 136, 2007.

SANTOS, Eneida Pereira. *Tradução, Registro de Memória, Atuação do Artista: instigadores do pensar que inventa o que quer a população negra brasileira: ser igual e diferente*. In: 29ª Reunião da ANPED, 2006, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em 18 de set. 2007.

SANTOS, Fábio. *Em Busca de uma Solução Brasileira*. In: Raça Brasil, ano 2, n.15, 1999. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/simbolo/raca/1197/acoes.htm>. Acesso em 4 nov. 2007.

SANTOS, Helio. In: GARCIA, Januario. *25 anos 1980-2005: Movimento Negro no Brasil*. 1. Ed., Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006

SANTOS, Ivanir, ROCHA, José Geraldo. In: In: GARCIA, Januario. *25 anos 1980-2005: Movimento Negro no Brasil*. 1. Ed., Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006

SILVA, Paulo V. B. *Personagens Negros e Brancos em Livros Didáticos de Língua Portuguesa*. In: 29ª Reunião da Anped, 2006, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em 18 de set. 2007.

SISS, Ahyas. *Afro-Brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

TAVARES, Júlio Cesar de Souza. In: GARCIA, Januario. *25 anos 1980-2005: Movimento Negro no Brasil*. 1. Ed., Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006

TURRA, Cleusa, VENTURINI, Gustavo (Orgs.). *Racismo Cordial - a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1995.

VANISTENDAEL, Stefan, LECOMTE, Jacques. In: MELILLO, Aldo et al. *Resiliencia y Subjetividad: los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

_____. *La Felicidad es Posible*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2002.

VERGER, Pierre. Disponível em <http://www.pierreverger.org/br/>. Acesso em 18 dez. 2007

WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Instintoeoldid=6781044>>. Acesso em: 7 de out. 2007.

_____. "Viktor Frankl." *Wikipedia, La enciclopedia libre*. 9 oct 2007, 03:10 UTC. 13 oct 2007, 21:55 <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Viktor_Frankleoldid=11924458>.

YUNES, Maria Angela Mattar. *Positive Psychology and Resilience: focus on the individual and families*. *Psicol. estud.*, 2003, vol.8, no.spe, p.75-84. ISSN 1413-7

YUS, R. *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para os entrevistados e as entrevistadas

APÊNDICE A

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: DESENVOLVIMENTO DA PESSOA SAÚDE E EDUCAÇÃO

Nome: _____ Idade: _____

Grau de Instrução: _____ Cargo: _____

Pergunta gerativa - “Eu quero que você me conte a história da sua vida. A melhor maneira de fazer isso seria você começar pelo seu nascimento, desde bem pequeno, e, então, contar todas as coisas que aconteceram, uma após a outra, até o dia de hoje. Você não precisa ter pressa, e também pode dar detalhes, porque tudo que for importante para você me interessa.” (HERMANNNS, apud FLICK, 2005)

Após a pergunta gerativa:

1. Que pessoas influenciaram no seu desenvolvimento pessoal?
2. Que pessoas influenciaram no seu desenvolvimento profissional?
3. Que características que você tem contribuíram para o seu êxito profissional?
4. Você se reconhece como resiliente? Por quê?
5. Que pessoas influenciaram o desenvolvimento da sua resiliência?
6. Como a escola que você frequentou concorreu ou não para o fortalecimento da cultura afro-brasileira?
7. Em que momentos você precisa exercer a sua resiliência?
8. Na posição social que você está eventualmente enfrenta situações de preconceito?
9. Na sua opinião as políticas públicas até então implementadas são eficazes na superação do preconceito?

10. Que ações você considera necessárias que os governantes adotem para uma efetiva democracia étnico-social?
11. Você contribui de alguma maneira com a ascensão de afro-descendentes (familiares ou não) na pirâmide social?

Outras perguntas foram realizadas tendo por base os fatos que forem narrados pelas entrevistadas e pelos entrevistados.