

A EXPERIÊNCIA DE SER NEGRO NO AMBIENTE ESCOLAR

Myriam Siqueira da Cunha¹Alexandra da Silva Braga²Rubilar Simões Junior³

Resumo: Este estudo objetivou compreender a experiência de ser negro, dentro do ambiente escolar, na perspectiva de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola pública municipal, da cidade de Pelotas, estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Diante do objetivo proposto, a escolha metodológica foi pela abordagem qualitativa e pelo método fenomenológico-hermenêutico. Os dados foram coletados por meio de entrevista em profundidade, realizadas com dois participantes. Esse tipo de entrevista prevê a realização de uma série de três entrevistas: a primeira teve como foco a trajetória de vida dos estudantes; a segunda levou os participantes a reconstruir pormenores de suas experiências dentro do contexto; na terceira fase os estudantes foram convidados a refletir sobre o significado de suas experiências. A análise dos dados foi realizada buscando-se as unidades de significado nas narrativas que conduzissem ao tema fenomenológico. Como tema fenomenológico, que expressou a essência da experiência vivida pelos sujeitos, emergiu a exclusão branda ocorrida no interior da escola.

Palavras-chave: Discriminação. Ambiente escolar. Experiência Vivida. Exclusão Branda.

Abstract: This study aimed to comprehend the experience of being black in the school environment from the perspective of Young and Adults Education students, which study in a municipal public school, in Pelotas, state of Rio Grande do Sul, Brazil. Given the proposed objective, the methodological choice was accomplished by means of the qualitative

¹ Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Política de Educação (CNPq). Formada em Filosofia e Direito, doutora em Engenharia de Produção. E-mail: mscpel@gmail.com.

² Psicóloga formada pela Universidade Católica de Pelotas. E-mail: xanda0022@hotmail.com.

³ Professor do Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS). Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Política de Educação (CNPq). Mestre em Matemática Aplicada. E-mail: rubilarsimoesjr@gmail.com.

Myriam Siqueira da Cunha, Alexandra da Silva Braga e Rubilar Simões Junior

approach and by the hermeneutic phenomenological method. The inputs were collected through depth interview performed with two participants. This type of interview provides the accomplishment of a three interview series: the first had as its focus the life trajectory of the students; the second one led the participants to rebuilt details of their experiences in the context; and in the third phase, the students were invited to reflect about the meanings of their experiences. The analysis of the inputs was performed seeking the meaning unities in the narratives that conducted to the phenomenological theme. As a phenomenological theme that expressed the essence of the lived experience of the subjects, the lenient exclusion occurred inside the school, emerged.

Keywords: Discrimination. School's Environment. Lived Experience. Lenient Exclusion.

Introdução

A questão das relações étnico-raciais, no Brasil, se manifesta nos processos de exclusão e, também, pelas demandas dos “coletivos sociais feitos desiguais”, na concepção de Arroyo (2010), especialmente, pelo silêncio historiográfico sobre a trajetória de luta individual e coletiva dos afro-brasileiros e pelo desafio de desnaturalização das desigualdades raciais. Durante séculos, a perversidade escravocrata materializou-se na diferença impressa pela cor da pele e outros sinais do corpo, utilizados como argumento justificador da colonização, encobrendo a exploração econômica, política e social.

“As vítimas das nossas históricas desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, periferias se fazem presentes, não apenas nas escolas, mas na dinâmica social e política” (ARROYO, 2010, p. 1385). Nesse contexto, na medida em que os mais desiguais acessam o sistema escolar, torna-se imprescindível que se priorize as relações educação-políticas-desigualdades. Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, despregada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social deste país? Como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais? Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que

ARTIGO

A EXPERIÊNCIA DE SER NEGRO NO AMBIENTE ESCOLAR

o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. Trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar.

Com a Lei 10.639/03, escolas e professores têm sido desafiados a superar o silenciamento historiográfico e a estigmatização dos afro-brasileiros. Isso não envolve apenas a dimensão curricular, exige uma mobilização de subjetividades e a desconstrução de concepções eurocêntricas apreendidas no decorrer da vida. No entanto, ainda existe distanciamento entre os dispositivos legais, os movimentos voltados à valorização do sujeito afro-brasileiro na construção de uma sociedade mais igualitária e as práticas educativas e pedagógicas que ocorrem no interior das escolas.

Maggie (2006) destaca que o racismo e a discriminação, embora presentes no cotidiano das escolas, não são temas de conversas e não parecem interessar os jovens, sendo que o que mais se discute é a qualidade da escola, a qualidade dos professores e a repetência. Conforme Rocha (1992) e Nogueira (2006) a sociedade brasileira ainda reforça uma ideologia de desigualdade diante da origem de “marca”, baseada na cor da pele, mesmo quando se sabe que negros e pardos representam grande parte da população, com um percentual de 50,7%, segundo dados do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IBGE, 2010).

Ainda convivemos com uma tradição europeia discriminatória na cultura brasileira, com beleza e estética que negam a figura do negro. Essa distorção faz com que muitas crianças negras, dentro de uma sociedade com padrões excludentes, criem imagem negativa de si mesmas desenvolvendo baixa auto-estima e negação de suas raízes étnicas (ROCHA, 1992). Nesse contexto, a escola não está isenta dessas reproduções e, muito embora não seja meramente reprodutora de tais relações, acaba por refletir as tramas sociais existentes no espaço macro da sociedade (SANTOS, 2005, p. 14).

Diante disso, este artigo se propõe a melhor compreender a problemática que envolve os jovens negros na escola,

Myriam Siqueira da Cunha, Alexandra da Silva Braga e Rubilar Simões Junior
descrevendo suas experiências e interpretando os significados que essas experiências têm para esses sujeitos.

Educação e diversidade étnico-racial no Brasil

Não obstante a ideia de divisão da espécie humana em diferentes raças não ser mais aceita pela ciência moderna, o conceito de raça perdura na sociedade como uma definição sociológica, arraigada na cultura ocidental. Essa concepção social (DIAS, 2010) fez vítimas em todo o mundo, como o massacre de judeus na Segunda Guerra, o conflito entre sérvios e croatas na década de 1990 e, no caso em estudo, da discriminação racial sofrida pelos negros ao longo dos últimos séculos e que se mantêm, ainda no início do século XXI.

A ideia de superioridade de uma raça sobre a outra se manifesta, no caso dos negros, desde a ação de extermínio institucionalizado, na forma como os africanos foram sequestrados para o Brasil e aqui transformados em instrumento de trabalho e objeto de reprodução sexual, estruturando formas de supressão dos valores culturais e, até mesmo, eliminação física (FRANCO, 2008). Essas violações acumuladas historicamente têm provocado a formulação de políticas compensatórias, de inclusão desses coletivos discriminados, que superem as políticas de caráter universalista que ignoram as diferenças, acentuando as desigualdades e a exclusão já existentes. Essas ações afirmativas compreendem políticas de inclusão que tenham como pressuposto o reconhecimento do outro e da diferença, desigualando aqueles que se encontram em situações desiguais.

A compreensão de que a produção das desigualdades é decorrente de um “complexo processo de desenvolvimento social, econômico, que gerou e continua gerando um contingente de pessoas em situação de pobreza e/ou de extrema miséria”, também não é novo (GONÇALVES, 2008, p. 15), e tem gerado medidas compensatórias, para superar essa condição. Algumas iniciativas foram tomadas, como, por exemplo, a definição de políticas públicas que visam minimizar as desigualdades, na tentativa de fazer com que o processo de inclusão seja verdadeiro e cumprido, diminuindo, assim, a desigualdade estabelecida ao longo da história.

ARTIGO

A EXPERIÊNCIA DE SER NEGRO NO AMBIENTE ESCOLAR

No entanto, segundo Arroyo (2010), no campo da educação, as pesquisas, avaliações e as análises de políticas têm se concentrado no entendimento e superação das desigualdades no próprio campo da educação escolar: analfabetismo, baixos níveis de escolarização, defasagens, evasões, repetências, desigualdades de percursos escolares. Na década de 1990, o destaque passou a ser as desigualdades de acesso e de permanência. Porém pouco se tem feito, considerando o contexto histórico produtor das desigualdades. Para o autor, torna-se urgente retomar a centralidade da relação entre educação e desigualdade, relação que se mostrou mais complexa com o aumento do acesso à escola dos filhos e das filhas dos coletivos feitos e mantidos desiguais em nossa história.

A escola como espaço de legitimação e poder

Cavalleiro (2005) observa que o sistema educacional brasileiro ainda está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças e adolescentes. Para Arroyo (2010, p. 1388), em especial “os diferentes produzidos como desiguais [...], eles são problema porque são desiguais, diferentes em raça, etnia, classe, gênero, em valores, cultura, consciência crítica”.

Isso pode ser percebido a partir da leitura dos indicadores das desigualdades raciais relacionadas ao nível de escolaridade. Verifica-se que a questão do analfabetismo entre os negros (as) é apenas uma das faces de um problema mais amplo que envolve a população afro-descendente e o seu acesso ao ensino. Na verdade, o pensamento social brasileiro, na área da pedagogia, guarda uma copiosa literatura do problema do racismo no acesso à educação (OLIVEIRA, 1999; PAIXÃO, 2003), em sala de aula (SANTOS, 2001), no ambiente escolar e familiar (CAVALLEIRO, 2003), na formação dos professores (SILVA, 2001), no livro didático (SILVA, 2001); todas essas esferas trágicas para os sucessos escolares das crianças e jovens negros (as) nos estudos.

A maior taxa de analfabetismo dos negros parece refletir, comparativamente, as piores condições de vida dos afro-descendentes; concomitantemente a ação do preconceito racial

Myriam Siqueira da Cunha, Alexandra da Silva Braga e Rubilar Simões Junior

em sala de aula e no ambiente escolar e; a falta de expectativas de uma melhor colocação profissional, posto às sinalizações pouco promissoras de espaços de trabalho para esse grupo.

Numa tentativa de superação dessas desigualdades históricas, ações educacionais sócio-inclusivas foram implementadas, no âmbito escolar, como forma de diminuir a disparidade que vem se perpetuando ao longo do tempo. Na área da educação, surge o ProUni (Programa Universidade para Todos) e o sistema de cotas para negros nas Instituições Federais de Ensino (IFES), com a intenção de possibilitar a permanência de jovens de baixa renda e negros nas universidades, como estratégias para “reverterem as diversidades entre os dois Brasis, o negro e o branco, atestado por pesquisas e indicadores sociais” como já apontado por Barbosa (2006, p. 27). Também, a lei 10.639 de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”. Essa mudança abarca conteúdos sobre a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Essas iniciativas correspondem, em alguma medida à necessidade de a escola construir-se democrática, nesse momento especial de luta pelos direitos sociais. Nesse sentido, medidas efetivas devem ser tomadas para a reversão dessa situação no âmbito educacional.

A escola brasileira parece avançar em relação às possibilidades de acesso à instituição escolar. No entanto, no que se refere à permanência e ao sucesso dos sujeitos nesse espaço, há muito a ser feito. Especialmente, quando visualizamos o alunado negro e seu desempenho negativo nos gráficos escolares quanto ao analfabetismo (GONÇALVES, 2008).

Cavalleiro (2005, p. 11) considera que “o melhor entendimento do racismo no cotidiano da educação é condição básica para se arquitetar um novo projeto de educação que possibilite a inserção social igualitária”. Entende a autora que a falta de reflexão sobre as relações raciais nas escolas tem contribuído para a não promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias.

ARTIGO

A EXPERIÊNCIA DE SER NEGRO NO AMBIENTE ESCOLAR

Abordar a questão do preconceito e da discriminação racial no âmbito escolar, assim como no social em sentido amplo, não é tarefa simples. Poucas pessoas se percebem e se consideram agentes de atributos e comportamentos racistas. Também é bastante difundida a ideia de que é melhor não problematizar o tema para não estimular o racismo. Silenciar-se e manter o tema “velado” é uma estratégia recorrente (SILVA, 2001, p. 13). No entanto, esse não parece ser o melhor caminho para o enfrentamento e a superação desse estado de coisas.

Trajétoria metodológica

Considerando-se os objetivos e as questões postas no presente trabalho, fez-se a opção pela abordagem fenomenológica hermenêutica, conforme Van Manen (1990).

Fazer fenomenologia hermenêutica, para Van Manen (1990), é esforçar-se para construir uma completa descrição interpretativa de alguns aspectos do mundo da vida e ainda estar ciente de que a vida vivida é sempre mais complexa do que qualquer explicação do significado pode revelar. É fenomenologia porque é estudo descritivo da experiência vivida, na tentativa de enriquecê-la pela descoberta do seu significado e hermenêutica, porque é o estudo interpretativo das expressões e objetivações da experiência vivida no esforço de determinar o significado nelas expresso.

Foram pesquisadas duas estudantes, uma de 18 e outra de 20 anos de idade, de uma escola municipal, que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escolha foi intencional, o que, conforme Patton (1990) favorece a investigação rica em informações e detalhes, com a intenção de entender e interpretar situações importantes. Após autorização da escola, para realização do estudo, com fornecimento de informação sobre o perfil dos alunos, as participantes foram selecionadas, conforme os seguintes critérios: a) estudantes negros(as); b) maioria; c) matriculadas na Educação de Jovens e Adultos; d) disponibilidade para realizar entrevistas; e) aceitação expressa com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas foram utilizadas com propósito de explorar as experiências por meio de narrativa, o que serviu de recurso para desenvolver o entendimento do fenômeno humano

Myriam Siqueira da Cunha, Alexandra da Silva Braga e Rubilar Simões Junior

estudado e servir como meio de diálogo com as entrevistadas sobre os significados de suas experiências (VAN MANEN, 1990). No primeiro contato, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, as estudantes foram informadas sobre os objetivos da investigação e foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação no estudo. Foram consultadas sobre a gravação dos encontros; foi dada garantia de sigilo de seus nomes, e definidos o tempo, o local e o número de entrevistas programadas (TAYLOR; BOGDAN, 1984; MINAYO, 1994; TRIVIÑOS, 1992).

Foi utilizada a entrevista em profundidade, conforme Seidman (1998). A entrevista consistiu em conduzir uma série de três encontros separados com cada uma das participantes, com um tempo de, aproximadamente, uma hora (SEIDMAN, 1998).

O foco da primeira entrevista foi a trajetória de vida das entrevistadas e a principal tarefa foi colocar a experiência das participantes no seu contexto, solicitando, tanto quanto possível que falassem a respeito de si mesmas, à luz do tema de estudo, até o presente momento. A segunda levou as participantes a reconstruir pormenores de suas experiências dentro do contexto da escola. Foi solicitado que as entrevistadas se concentrassem nos detalhes concretos da experiência de ser negro no âmbito escolar. Na terceira fase as estudantes foram convidadas a refletir sobre o significado de suas experiências. A entrevista foi direcionada para que fossem feitas conexões intelectuais e emocionais entre a experiência os significados a ela atribuídos.

As entrevistas foram transcritas após cada encontro, buscando-se estabelecer um fluxo constante entre a coleta e a interpretação do material coletado (TRIVIÑOS, 1992). O propósito da análise e interpretação fenomenológica foi tentar desvelar o significado essencial do fenômeno. Esta etapa incluiu o desenvolvimento de uma análise temática para identificação dos temas essenciais ou a essência das experiências. Para alcançar os temas fenomenológicos, conforme definido por Van Manen (1990), foi necessário chegar à essência do que os dados revelam (PATTON, 1990), por meio da redução dos dados (MILES; HUBERMAN, 1994).

As estudantes e suas histórias

ARTIGO

A EXPERIÊNCIA DE SER NEGRO NO AMBIENTE ESCOLAR

Para garantir o sigilo da identidade das participantes da pesquisa, as estudantes serão chamadas pelos nomes fictícios Ana e Beatriz.

Ana tem 18 anos e mora num bairro da periferia de Pelotas, RS. Destacou dois acontecimentos marcantes em sua vida familiar, a morte da bisavó e um acidente com o pai. Os pais se separam e ela foi morar com a mãe, porém, depois de quatro anos de convívio com começou a passar mais tempo com o pai, ficando entre as duas casas. Nessa época tinha seis anos e permaneceu com a mãe até os doze anos. Revela que o relacionamento com a mãe era bastante conturbado, por essa razão, passou a morar definitivamente com o pai. Salienta que durante todo o tempo em que viveu com a mãe não conseguiam se entender.

Essa situação refletiu nos estudos, resultando em reprovação na segunda e terceira séries. Ressalta, ainda, que ir morar com o pai contribuiu para um melhor rendimento escolar, alcançando aprovação na quinta e sexta séries. O pai a colocou numa escola próxima de casa, porém, Ana relatou que, como era “muito rebelde” foi convidada a se retirar do colégio. Numa nova escola concluiu a sétima série, porém, foi reprovada por frequência na oitava. Naquela época, 2005, fazia um curso na Brigada Militar, lá sofreu um acidente e ficou gravemente ferida, perdendo, inclusive, os movimentos das mãos por um período de um mês aproximadamente. Conta que o pai procurou ajuda médica, pois precisava fazer uma cirurgia. Como o procedimento era bastante caro acabou recorrendo a outro médico e, com auxílio de fisioterapia teve melhora mais rápida que a prevista. Revela, no entanto, que ainda não se sente perfeitamente bem do braço esquerdo.

Diz que o convívio com o pai é bom, ele colabora com as atividades do colégio, pergunta se precisa de ajuda, arruma sua cama. É considerado um pai sempre presente, inclusive na escola, nas reuniões e em conversa com os professores. O convívio com os dois irmãos, por parte da mãe é um tanto distante, pois não convivem na mesma casa e revela ser bastante próxima do outro irmão que mora na mesma casa.

Beatriz tem 20 anos, tem duas irmãs, uma mais velha e outra mais nova com quem é mais apegada, pois, segundo diz “ela me entende”. Conforme narrou, são unidas “ao ponto de

Myriam Siqueira da Cunha, Alexandra da Silva Braga e Rubilar Simões Junior

compartilhar um colar com o símbolo do infinito”. Diz ainda que com a irmã mais nova o relacionamento é mais difícil.

Relatou que suas amigas de infância se mantêm até hoje, ocorrem desentendimentos, mas nada que não se resolva com uma boa conversa. Seus pais são separados e diz ter bom relacionamento com a mãe. Porém, manifesta que são muito parecidas com “temperamento forte”, brigam com frequência e, por essa razão, resolveu sair de casa. Conta que não tem um bom relacionamento com o pai, “não falo com ele” e diz não sentir vontade alguma de ter contato, pois foi abandonada por ele quando se envolveu com outra mulher. Porém, revela que as irmãs continuaram o convívio, e a mais nova tem contato diário com ele. Narra que tem apenas uma amiga de infância. Outras relações de amizade que possui se restringem aos encontros na escola, embora diga se “dar bem” também com elas. Estuda na escola atual desde a quinta série e reprovou duas vezes na sexta série, segundo relata, pelo fato de ter mudado de bairro. Conta que no primeiro ano do ensino médio reprovou por questões de saúde, esteve hospitalizada por alguns meses com problemas pulmonares. Reprovou outras vezes, segundo ela, porque trabalhava e chegava cansada em casa e não tinha ânimo para estudar.

As experiências vividas

Ao fazer contato com as estudantes, no processo de coleta de dados, quando solicitado que falassem sobre suas experiências na escola, algumas manifestações tiveram destaque e foram apontadas como relevantes nas experiências das jovens. Foi possível identificar em suas falas, que situações que revelam preconceito foram vivenciadas na escola. Também, foi possível perceber que sentem necessidade de falar sobre essas situações e manifestar que existem “leis” que buscam minimizar essas “diferenças de raça”, mas que, muitas vezes, para elas, são discriminatórias. Ana se refere às políticas afirmativas e sobre elas manifestou sentimento de desvalor, por serem medidas compensatórias:

[...] eu acho que se o branco pode o negro também pode. A única coisa que eu fico triste e chateada é que tem uma cota para negro eu

ARTIGO

A EXPERIÊNCIA DE SER NEGRO NO AMBIENTE ESCOLAR

não sou a favor porque eu acho que o negro tem que ter os mesmos direitos que o branco [...] (Ana)

A estudante, ao longo de sua narrativa sobre suas experiências na escola, procurou demonstrar que nenhum fato afeta sua dignidade, dizendo que “não deixo de ser uma vencedora”. Porém, no momento da entrevista, foi perceptível em sua manifestação corporal, um pouco agressiva, que muitas situações geram desconforto e tristeza. Assim, fala a estudante:

[...] eu tinha uma amiga que andava comigo na escola para cima e para baixo, só que nos distanciamos por que sumiu um celular na sala de aula e ela me acusou de ter roubado o celular, apesar de terem colocado de brincadeira em minha bolsa e depois ela descobriu quem foi, mas mesmo assim nunca mais falei com ela, ela teve preconceito porque eu era negra [...] (Ana).

Situações assim acontecem há anos e, atualmente ocorre, aparentemente, de maneira mais branda. São situações constrangedoras, cheias de sofrimento e mágoa, chamadas de brandas por ocorrerem de maneira sutil, quase imperceptível, que acaba, muitas vezes, por excluir alunos do sistema escolar (CORRÊA, 2003).

A luta contra o preconceito de cor vem sendo solidificada no decorrer da história e não se pode deixar de perceber nas entrevistas e anotações de campo que existe grande necessidade de afirmar que o negro tem força e não se sente diferente do branco em nenhuma situação.

A intenção de minimizar os efeitos das desigualdades com políticas compensatórias parece contraditória para a estudante. Segundo ela, essas medidas fazem com que se sinta desvalorizada diante dos brancos, “não entendi o porquê de se dividir espaços de acesso as universidades e concursos para os negros”.

As políticas compensatórias, são compreendidas como privilégio e não como um direito. Percebe-se o que Lapièrre (2012) chama de “ocultação da diferença”, que tem como causa, entre os grupos minoritários ou discriminados, o desejo de serem aceitos e tratados como os outros. Ana assim manifesta:

[...] para tudo que o negro vai fazer tem cota [...] tem tantas vagas

Myriam Siqueira da Cunha, Alexandra da Silva Braga e Rubilar Simões Junior

separadas para negros, e outras para brancos, não tenho preconceito, mas acho que é desvalorizar a capacidade que o negro tem de conquistar as coisas. [...]

[...] e eu acho isso errado tanto o negro como o branco tem que ter direitos iguais quando eu me formar em direito eu vou defender que essa lei seja diferente. [...]

A concepção de Ana, de que pretos e brancos convivem com as mesmas oportunidades de existência e desfrutam dos mesmos direitos corresponde ao imaginário social brasileiro, coerente com o mito da democracia racial no Brasil (DOMINGUES, 2005). Ao manifestar sua posição contrária às ações afirmativas revela sua luta cotidiana para desconstruir a imagem do negro construída historicamente. Dessa forma, busca “ocultar a diferença” para não ser feita desigual. O fenômeno do racismo no Brasil se articula com estereótipos e representações negativas sobre a população negra. A cor da pele e o fenótipo, como descrito na fala abaixo, acabam associando de modo inseparável raça e condição social, o que leva à introjeção de um julgamento de inferioridade:

Eu acho que o preconceito racial para mim não dói tanto, depois de tudo que já passei na escola, por que eu sei que sou negra e não vou mudar de cor eu, não sou Michael Jackson. Por que o preconceito eu já tirei de letra, as pessoas passam por mim e dizem – ai nega feia, cabelo de guarda-chuva, eu nem dou bola não vou ficar batendo boca com gente que não merece isso não vai me levar a nada então eu entro aqui no colégio muda e saio calada. [...] (Ana)

Apesar de todos os esforços, e das políticas existentes, como bem observa Cavalleiro (2005, p. 68) “o sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, estão repletos de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas”, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra. Os relatos de Ana revelam que a escola que frequenta não pratica qualquer

ARTIGO

A EXPERIÊNCIA DE SER NEGRO NO AMBIENTE ESCOLAR

forma de preconceito, pelo menos, explícita, e que trata desse assunto com bastante frequência para que a discriminação não ocorra dentro no contexto escolar. A escola está lhe proporcionando outros meios de aprendizado como cursos de informática e culinária e que isso pode ser uma fonte de renda futura para muitos que não tem trabalho, se sente, também, valorizada por parte dos professores, que, conforme explícita, “nos defendem a respeito do preconceito”. Assim se expressa Ana:

[...] Essa escola foi a melhor escola da minha vida, tenho muitos colegas que até brincam comigo que eu grito muito, falam a respeito do meu cabelo, os professores conversam comigo, eles nos defendem a respeito do preconceito, nos ensinam aqui na escola que tem leis que são a favor dos negros, apesar de eu ser contra a isso. [...]

Cavalleiro (2005, p. 11) considera que “o melhor entendimento do racismo no cotidiano da educação é condição básica para se arquitetar um novo projeto de educação que possibilite a inserção social igualitária”.

Enquanto esse “novo projeto” não estiver consolidado, a condição de ser negro ainda continua afetando as relações. Ana vai criando estratégias para se sentir menos diferente e encontrando formas de convivência.

[...] Tenho mais amigas da minha cor negra aqui na escola do que brancas, eu tenho uma ou duas brancas, tem uma aqui que é branca, mas que é a minha melhor amiga aqui na escola, pra mim é como se ela fosse da minha cor, eu acho que não tem diferença entre as duas raças, nos somos muito parecidas só muda a cor por que o resto não muda nada, vou levar essas amizades da escola para o resto da minha vida. [...] (Ana)

[...] no colégio que eu estudo falavam do meu cabelo que não gostavam dele, não gostavam do jeito que eu me visto, para mim era cíúmes. Me chamavam de negra me chamavam de tudo, eu sou igual a todo mundo não me considero diferente de ninguém eu tenho meus defeitos, o que tu tem eu posso ter igual. Sou negra? Sou, não me rebaixo para qualquer um, não vou tomar banho de clorofina para mudar minha cor, nasci negra vou morrer negra. [...] (Ana)

Myriam Siqueira da Cunha, Alexandra da Silva Braga e Rubilar Simões Junior

[...] Acho que o preconceito racial para mim não dói. [...] (Ana)

Pode-se perceber em suas manifestações os mecanismos utilizados como meio de proteção. Ela expressa em suas falas os sinais da discriminação, suas mágoas e as defesas utilizadas. Manifesta orgulho pela capacidade de superar limites impostos pela sua condição:

[...] Eu me considero uma vencedora sendo uma estudante negra, de escola pública, do EJA e no meio de tanta gente diferente e por tudo o que eu já passei e não desisti, estou aqui e isso tudo só me fortaleceu. [...] (Ana)

O relato de Beatriz teve características singulares em relação a aspectos da experiência vivida por Ana, porém, também foi possível perceber elementos invariantes nas vivências das duas entrevistadas. Para Beatriz as relações com professores e direção da escola não foram muito satisfatórias:

[...] Eu nunca tive problema com briga, mas já comprei brigas da minha irmã mais nova, as pessoas que tinha mais dinheiro que agente ficavam provocando ela e ela brigava ai eu tinha que ir lá comprar a briga pela minha Irma, ouve um tempo que queriam expulsar minha Irma do colégio por causa de tudo isso e minha mãe precisou recorrer ao conselho tutelar e explicar nossa situação acho que isso foi um preconceito que minha, nós sofremos. [...]

[...] Tem uma professora que quando aconteceu àquela briga queria nos colocar no conselho tutelar por uma coisa que a minha Irma não fez, ela não brigou com aquela patricinha branca, muitas pessoas eram testemunhas do que aconteceu. A mãe da outra aluna tinha mais dinheiro, tinha tirado a filha do Gonzaga e ela queria que nós saíssemos, eles não iriam deixar uma pobre e negra que morava na Castilho pra tirar uma patricinha do Gonzaga isso que é mais importante pra eles, eu entendi como uma forma de preconceito por que não precisava de tudo isso que eles estavam fazendo. [...]

[...] Chegava tarde do trabalho e não sentia vontade ir estudar, eram duas ou três pessoas negras e um monte de branco, quando eles não

ARTIGO

A EXPERIÊNCIA DE SER NEGRO NO AMBIENTE ESCOLAR

vinham, nós ficava me sentindo um ponto preto no meio de um monte de branco [...]

Beatriz aponta o que foi historicamente inculcado na cultura brasileira. Uma tradição européia, com padrões de beleza e estética diferentes da nossa realidade, negando assim a figura do negro. Essa distorção faz com que muitas crianças negras, dentro dessa sociedade, com padrões impostos externamente, criem uma imagem negativa de si mesmos desenvolvendo assim baixa auto-estima e negação de suas raízes étnicas (ROCHA, 1992).

[...] A convivência era ruim, era um monte de gente me olhando querendo ser melhor que eu. [...] (Beatriz)

Nos relatos acima pode ser evidenciado que esses padrões se mantêm presentes até nossos dias, muitas vezes distorcendo características próprias do povo brasileiro, afetando assim o desenvolvimento de muitas crianças que não se encaixam nesse perfil, podendo contribuir para os baixos níveis de escolaridade de estudantes negros e dificultando os relacionamentos dentro contexto escolar levando a desistências e abandono dos estudos.

Beatriz explicita que não sentia vontade de continuar os estudos na atual escola, pois era desvalorizada. Revelou que sua convivência com os alunos do ensino regular da atual escola, antes de estudar na EJA, era muito ruim, não gostava de fazer os trabalhos em grupo, pois não se relacionava muito bem com eles, pois não eram da sua raça.

[...] não que eu tivesse preconceito é que eu me sentia mal por que as pessoas não falavam comigo e eu ficava isolada em um cantinho as pessoas não falam comigo eu não falo também, sou bem assim sabe às vezes nos trabalhos eu fazia sozinha também então eu parei de ir à escola [...]

Relatou Beatriz: “preconceito sempre tem, mas não entendo por que”. A ideia de superioridade de uma raça sobre a outra, começou há muitos anos, como já discutido anteriormente, note-se a ação de extermínio institucionalizado materializada na forma como os africanos foram transplantados

Myriam Siqueira da Cunha, Alexandra da Silva Braga e Rubilar Simões Junior
para o Brasil. Esse processo estruturou formas de genocídio que se prolongam até nossos dias na supressão dos valores culturais, na eliminação física e no isolamento (FRANCO, 2008).

Significado da experiência vivida: a exclusão no interior da escola

Das unidades de significado apreendidas por meio das experiências vividas pelas estudantes, a “exclusão branda” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012) emergiu como tema fenomenológico, indicando que, embora a diminuição das barreiras formais de acesso ao sistema de ensino, isso não representa superação das tradicionais condições sociais, mas, uma forma de exclusão que ocorre no interior da escola. Agora, os mais desfavorecidos estão dentro do sistema, porém, sem que se tenha uma real superação das desigualdades.

Essa forma de exclusão ocorre no interior da escola, pela introjeção de um julgamento de inferioridade que transparece à medida que as estudantes vão revelando suas vivências na escola. Manifestam que grande parte de seus amigos são negros. Percebe-se que se comunicam e se agrupam com aqueles que são semelhantes, com suas mesmas características.

[...] Mais da metade dos meus amigos são negros. [...] (Ana)

[...] A maioria dos meus amigos são negros. [...] (Beatriz)

Entende-se que a falta de reflexão sobre as relações raciais nas escolas tem contribuído para a não promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias, fazendo com que os grupos se fechem em suas semelhanças, no caso a de cor e que silencie, embrutecendo-os ao longo de suas vidas.

Nesta pesquisa a exclusão do interior emergiu como tema essencial, mostrando a necessidade do negro se relacionar com pessoas de sua própria cor para manter os papéis que exercem dentro do contexto escolar de maneira igualitária e, assim, se fortalecer. O mito da democracia racial criado pela ideologia do branqueamento subsiste e persiste no espaço escolar vivido por Ana e Betriz. Além disso, é clara a necessidade de se discutir essas questões no ambiente escolar para que o

A EXPERIÊNCIA DE SER NEGRO NO AMBIENTE ESCOLAR

preconceito seja reconhecido e assim seja possível que a separação dos grupos por “marca” seja menos presente na sociedade. Sendo a questão desvelada, os debates devem ser trazidos para o interior da sala de aula, e não silenciados na tentativa de amenizar seus efeitos.

As diferentes formas de segregação percebidas aparecem nas relações das estudantes, na escolha dos amigos, na ocultação da diferença. Esse é o mecanismo utilizado para que se sintam “potentes” e fortalecidas, tendo a sensação de que estando “apartadas”, mas juntas, são mais fortes e estarão protegidas de tudo que ameaça e reduz.

[...] eu me considero uma vencedora sendo uma estudante negra no meio de tanta gente diferente e por tudo o que eu já passei e não desisti, estou aqui e isso tudo só meu fortaleceu. [...] (Ana)

[...] aconteceram alguns preconceitos e coisas pra me deixar mal, mas isso só me fortaleceu e me deu mais vontade de ficar aqui, de mostrar meu potencial e tenho tanto direito quanto pessoa que estuda aqui. [...] (Beatriz)

A luta contra o preconceito se estabelece até os dias de hoje. Os depoimentos das estudantes deixam que se perceba que ela ainda não acabou, mais do que isso, revelam que as diferentes manifestações de preconceito as inspiram a continuar disputando seus direitos e espaços “igual aos brancos”, utilizando para isso seus próprios mecanismos para enfrentar as formas veladas e reveladas de preconceito e exclusão no interior da escola.

Considerações finais

A partir da revelação das experiências vividas, verificou-se que a vivência das estudantes dentro da escola é permeada por manifestações de preconceito. Ele se faz presente provocando um processo de exclusão branda que as segrega para que, de alguma maneira, consigam reduzir os impactos da discriminação em suas vidas.

Essa forma de exclusão, gera sensação de “empoderamento”, levando as estudantes a se sentirem

Myriam Siqueira da Cunha, Alexandra da Silva Braga e Rubilar Simões Junior

fortalecidas, amenizando, assim, os sentimentos que no decorrer da história foram sendo plantados em nossa sociedade e que até hoje se fazem presentes dentro das escolas, produzindo mudanças em suas vidas e no padrão de relações e inter-relações.

Enfim, pode-se perceber que o cotidiano das relações na escola ainda é marcado por tensões raciais, que reproduzem o contexto mais amplo das desigualdades entre negros e não-negros em nossa sociedade.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez, 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun.2012.

BARBOSA, M. I. da S. *Incentivo às políticas de ação afirmativa*. Brasília: Eplanada dos Ministérios, nov., 2006.

BOURDIEU, P.; CAHMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. *Lei 10.639*. Presidência da República, 9 jan 2003.

CAVALLEIRO, E. *Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CORRÊA, L. B. *A exclusão branda do homossexual no ambiente escolar*. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2003.

DIAS, Everaldo Medeiros. *As cotas para negros em universidades e o princípio da proporcionalidade: uma política de afirmação da função social do estado contemporâneo*, 2010. Disponível em: http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=774. Acesso em: 31 jul 2012.

DOMINGUES, P. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). *Diálogos Latinoamericano*, n. 10, 2005. Universidad de Aarhus. *Redalyc*. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx>>. Acesso em: 29 out 2014.

ARTIGO

A EXPERIÊNCIA DE SER NEGRO NO AMBIENTE ESCOLAR

FRANCO, H. R. *Educação e diversidade étnico-cultural: concepção elaborada por estudantes no âmbito escolar da escola municipal Helene Magalhães*. Tese (doutorado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2008.

GONÇALVES, F. *Diversidades e desigualdades na educação: a cultura afro-brasileira e as ações afirmativas vistas como base para a implantação de políticas públicas em prol da diversidade étnica no cenário educacional brasileiro*, 2008.

IBDE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010*. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 25 out 2014.

LAPIÈRRE, A. A teorização enraizada (grounded theory): procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

MAGGIE, Y. Racismo e anti-racismo: preconceito e discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 739-751, out. 2006. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 de maio 2012.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks – California: SAGE, 1994.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1994.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, v.19, n.1, p.p. 287-308, 2006.

OLIVEIRA, I. *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

PAIXÃO, M. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage, 1990.

ROCHA, R. M. d. C. *Almanaque pedagógico afrobrasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar*. Santa Catarina: M. edições, 1992

Myriam Siqueira da Cunha, Alexandra da Silva Braga e Rubilar Simões Junior

SANTOS, A. M. dos. *Vozes e silêncio do cotidiano escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas do município de*

Cáceres-MT. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2005.

SANTOS, I. A responsabilidade na escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SEIDMAN, I. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press: New York, 1998.

SILVA, M. A. Formação educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. *Introduction to qualitative research methods: the search for meanings*. New York: John Wiley & Sons, 1984.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

VAN MANEN, M. *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario, Canada. The Althouse Press, State University of New York Press, 1990.

Recebido em: 18/08/2014 - Aceito em: 20/10/2014

ARTIGO