

## **JOVENS NEGROS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES, DESIGUALDADES E RACISMO**

PASSOS, Joana Célia dos. – UFSC e NEN - joanap@terra.com.br

GT: Afro-brasileiros e Educação/ n. 21

Agências Financiadoras: Ação Educativa, Anped e Fundação Ford

### Introdução

Embora a escolaridade média de negros e brancos tenha aumentado de forma contínua durante todo o século XX, quando se comparam as condições e trajetórias dos dois grupos percebemos que as desigualdades ainda são maiores no grupo negro.

a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações (HENRIQUES, 2001, p. 26).

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.

Ao confrontar tamanha desigualdade com as exigências colocadas para a existência humana neste início de século, passamos a questionar: quais as possibilidades atuais de escolarização para aqueles jovens que quando crianças foram alijadas do direito à escolarização? Para onde vão aqueles meninos e meninas classificados como lentos, indisciplinados, desinteressados, multirrepetentes que insistem em se escolarizar?

Essas questões entre outras, fazem-nos identificar a Educação de Jovens e Adultos – Eja – como um dos espaços privilegiados pelos jovens negros na tentativa de concluir a escolarização básica. É no universo da Eja que centramos nosso olhar a fim de analisar as trajetórias escolares de jovens negros com o objetivo de compreender que papéis estes atribuem à escolarização em suas vidas. Ao captarmos as experiências vivenciadas pelos estudantes negros em suas trajetórias escolares buscamos conhecer a história particular de cada um e com ela aprender. “Isso não é um gesto fora de propósito, pois aquela história se inscreve na história de uma comunidade, de um grupo social, de um país, da humanidade, fazendo-a, interpretando-a, refazendo-a” (GONÇALVES E SILVA 1995, p. 94)

Algumas questões orientaram a leitura e a análise da temática que aqui é desenvolvida, entre elas, destacamos: 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? A investigação foi realizada no Núcleo de Educação de

Jovens e Adultos Capoeiras - Ejac, o núcleo com a maior presença de jovens negros da Rede Municipal de Ensino<sup>1</sup>.

Compuseram a amostra 69 jovens que foram selecionados a partir dos seguintes critérios: faixa etária (idade entre 15 e 25 anos), trajetórias escolares e de vida semelhantes (reprovações, abandonos, tempo fora da escola, condições socioeconômicas). Buscamos construir um mapeamento das semelhanças entre jovens negros e não-negros. Para fins analíticos, trataremos da faixa etária acima citada. Esse recorte foi muito mais para fins metodológicos do que por entendermos que a juventude se refere a um determinado período da vida compreendido entre a infância e a vida adulta. Para o cotejamento dos dados com recorte racial estabelecemos dois agrupamentos: Negros e Não-Negros.

Para a coleta de informações usamos como procedimentos metodológicos: a) uma pesquisa exploratória nos núcleos de EJA da Rede Municipal de Ensino com o objetivo de identificar o núcleo com o maior número de jovens negros; b) a observação participante; c) a aplicação de um questionário; d) entrevistas individuais com jovens negros e não-negros.

## Juventudes Negras

Estudiosos/as<sup>2</sup> têm chamado a atenção para a necessidade de falarmos em juventudes, em virtude da diversidade de modos de se ser jovem, o que nos leva a afirmar 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. Portanto, os conceitos que envolvem as juventudes as nos colocam um leque de diferentes abordagens.

Para PAIS (1996, p. 36), “não há, de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. Às diferentes juventudes e às diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, diferentes teorias”. O conceito de “juventude”, ainda segundo Pais, vem sendo tratado teoricamente sob três abordagens: a corrente geracional, a corrente classista e a corrente das culturas juvenis. A corrente geracional entende a juventude como fase da vida em que os indivíduos experimentam seu mundo, as suas circunstâncias e os seus problemas como membros de uma geração, de maneira homogênea, e não, por exemplo, como membros de uma classe social (como defende a corrente classista). Os estudos influenciados pela corrente classista assumem mais a relação entre “cultura dominante” e “cultura dominada”, e analisam instituições sociais, que transmitem e reproduzem a cultura (dominante) na sua forma hegemônica. A corrente que trata das culturas juvenis enfatiza a questão dos valores socialmente atribuídos à juventude de diferentes meios e

---

<sup>1</sup> A Ejac utiliza as dependências de uma escola pública estadual e está localizada próximo a principal via de acesso à Ilha de Santa Catarina. Em seu entorno encontra-se uma das maiores ocupações urbanas da cidade e detém a maior concentração de famílias em situação de empobrecimento.

condições sociais. Como se movem em diferentes contextos sociais, os jovens também partilham linguagens diferentes e valores diferentes. As suas diversas maneiras de pensar, de sentir e de agir resultam de diversos mapas de significação que orientam as suas condutas, as suas relações interindividuais e as suas trajetórias (idem, p. 60).

Dayrell (2002) compreende, a juventude como um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma. Esse processo é influenciado pelo contexto social onde o jovem está inserido.

Neste estudo, entendemos “juventude” como um conceito construído histórica e culturalmente e que, portanto, precisa ser estudado no contexto da dinâmica de suas relações sociais e concretamente inserido em um espaço e um tempo determinados. Isso significa dizer que “juventude” aparece como categoria social de forma diferenciada, dependendo das formas de socialização de cada grupo social e dos seus contextos.

Ao aproximarmos os conceitos “juventudes” e “negros”, temos uma categoria social que pretende apresentar elementos de análise peculiares a um determinado grupo, o de *jovens negros*, entendendo os jovens negros nas suas variações e diversidade social, sexual, de gênero, de valores, de localização geográfica, de classe entre outras.

A relevância desse estudo deve-se pela escassez de pesquisas que articulam educação e juventude, levando em conta a variável raça, como constatado nas pesquisas “Juventude e escolarização” coordenada por Marília Sposito (2002) sobre a produção de conhecimento a respeito do tema em programas de pós-graduação em educação no período de 1980 a 1998. E no estudo “O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998” (Haddad, 2000).

A ausência do recorte racial em pesquisas que têm as desigualdades sociais e populações como foco indica que o “mito da democracia racial”, foi também aceito e assimilado pelo meio acadêmico. Um outro fator a ser considerado é a leitura clássica de que a explicação para as desigualdades são as relações de classe existentes na sociedade brasileira. Esse entendimento tem impedido identificar os sujeitos pesquisados como sujeitos raciais e de gênero, como se esses dois elementos não fossem constitutivos da realidade social que está sendo investigada. É “como se o Brasil fosse uma sociedade racialmente homogênea ou igualitária”, onde os grandes vilões da história em termos de acesso e oportunidades “são as desigualdades de classe e *status* socioeconômico” (HASENBALG, SILVA, 1999, p. 6). Alguns discursos acadêmicos afirmam que ao agregar raça como uma categoria de análise, pode-se reforçar um equívoco teórico, uma vez que não existem raças humanas. Além dessas “armadilhas sociológicas” apontadas, há uma certa “cegueira” de setores da academia que, mesmo com todas as informações acerca das desigualdades sócio-raciais na sociedade brasileira, preferem se omitir.<sup>3</sup>

É necessário afirmar que não é mais possível discutir, no Brasil, desigualdade social tendo como referências apenas as categorias de pobreza e de classe social. Os estudos e pesquisas sobre populações,

---

<sup>2</sup> Sposito (2003), Dayrell (2003), Cardoso e Sampaio (1995), Fraga e Lulianelli (2003)

pobreza e classe social, necessitam que agreguemos o recorte racial, como forma metodológica a permitir uma análise mais próxima da realidade das crianças e jovens, homens e mulheres brasileiros. É preciso dar um tratamento equivalente à questão racial como categoria de análise, caso contrário, corre-se o risco de tergiversar acerca de uma realidade que vem se tornando cada vez mais difícil de esconder.

Desse modo, entendemos a importância de utilizar a categoria “raça” no contexto deste estudo. Afinal, ela está presente nos corpos, nas falas, nos sentimentos, nas trajetórias de vida e de escola dos jovens sujeitos desta pesquisa. Descartamos, porém, um conceito biológico de raça. 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) reforça nosso entendimento 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 próprio autor responde:

Primeiro, quando já não houver identidades raciais, ou seja, quando já não existirem grupos sociais que se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da idéia de raça; segundo, quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores; terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos para a afirmação social dos grupos oprimidos (idem, p. 51).

As trajetórias escolares na percepção dos jovens negros e não negros

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

---

<sup>3</sup> Importante salientar que algumas iniciativas, como a do Concurso Negro e Educação, já em sua terceira edição, e a criação da Associação de Pesquisadores Negros, podem provocar alterações nessa realidade.

A necessidade de trabalhar foi o principal motivo declarado tanto pelos jovens negros como pelos não-negros para interromper os estudos. Entretanto podemos perceber que 51,2% do grupo negro deixam a escola para trabalhar enquanto que no grupo não-negro esse índice é de 40%. Não gostar da escola foi o segundo motivo apresentado pelos pesquisados de ambos os grupos para a saída da escola; em terceiro lugar está a reprovação. Ainda que o grupo de negros tenha apresentado maior índice de reprovação, seus componentes não colocam esse motivo como o principal para interrupção dos estudos.

Os dados sobre as trajetórias escolares apresentados acima indicam dois aspectos também presentes em outros estudos: o primeiro deles é o fato serem multirrepetentes, o segundo, é o fato desse público jovem ser, desde muito cedo, de trabalhadores/as<sup>4</sup>. Isso reforça a tese de que baixa escolarização, a falta de oportunidades, ocupações menos qualificadas no mercado de trabalho e “cor da pele” têm íntima conexão.

Munanga (2000), ao analisar o preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do alunado negro, afirma que

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 dos 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).

Indagados sobre as lembranças que trazem da escola, lágrimas e voz embargada faziam com que a conversa fosse atenuada, demonstrando que nenhum dos jovens entrevistados está indiferente à escola.

Normal. Desde o primário, assim, bem normal. Repeti um ano na 2ª. Parei na 5ª, no caso. Fiquei só na 5ª várias vezes. Mas, com matérias, não tenho dificuldade. Na 2ª, foi dificuldade de aprendizagem. Dificuldade em pegar as coisas. Não era nem tanto ler e escrever, era matemática. Fixar e tentar aprender mesmo. Depois, no caso, fiz mais um ano e fui direto. Tanto é que eu não tive dificuldade na 3ª e na 4ª. Aí, quando chegou na 5ª, empacou de novo. Era muita amizade já conhecida. Daí, foi indo, peguei uma sala já conhecida. Uma brincadeira e outra. Mas, eu não era uma aluna difícil. Tanto é que eu me dedicava bastante. Mas eu acho que só pela malandragem, as brincadeiras, é que eu não consegui. Se eu não tivesse pegado a turma de malandros, sempre um fazendo a cabeça do outro, eu acho que eu já teria deslanchado (Regina, negra).

Pra mim, foi bom. Eu aprendi muitas coisas, só que, aí, eu comecei a rodar muito. Rodei três anos e tive que parar pra trabalhar (Jair, negro).

Eu fiz o 1º ano. Daí, eu fiquei na 2ª porque não sabia ler nem escrever. Eu fiz o supletivo pra ir pra 5ª série. No primeiro ano, eu não passei daí, no segundo, eu vi que não ia passar e eu resolvi vir pra cá (...). Pra mim, eu me sinto, não sei, meio irresponsável por não ter estudado. Poderia estar formado já com 17 (Rodrigo, negro).

Em seus relatos, evidencia-se uma certa naturalização das dificuldades e dos empecilhos que encontraram no percurso escolar, ao mesmo tempo que afirmam não ter sido nada agradável percorrer

---

<sup>4</sup> Sobre análise das desigualdades raciais no mercado de trabalho, ver Paixão (2003).

esse trajeto com tantas dificuldades. Como pode ser “normal” uma trajetória como a de Regina que foi reprovada um ano na 2ª série e várias vezes na 5ª? Como pode ser “bom” reprovar três anos?

A percepção desenvolvida por esses jovens em seus processos escolares indica que há uma forte apreensão dos mecanismos de *seleção* construídos no âmbito da escola. Tais mecanismos acabam por *convencer* os estudantes negros e pobres de sua inadequação para o processo de escolarização (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1999). O conformismo que se instala leva à interiorização de que uma trajetória escolar de sucesso é impossível para eles.

Nesse contexto, a população negra é menos favorecida, tendo novamente negado sua escolarização como direito. Com dois ou três anos incompletos de escolaridade, estudantes negros e pobres são “expulsos” e inseridos no mercado de trabalho precocemente. As “saídas da escola para trabalhar” também são naturalizadas, assim como o trabalho infantil; afinal, o lugar dessas crianças não é a escola, seu destino é o de trabalhadores desqualificados.

No imaginário construído socialmente, oportunidades e sucesso escolar não estão para o horizonte dos jovens negros e sim dos não-negros, o que vai influenciar as expectativas dos estudantes negros no processo de aprendizagem, as decisões sobre a permanência ou não na escola e os seus planos em relação ao futuro.

Depreciado, estigmatizado, adjetivado pejorativamente como grupo social inferior, o jovem negro acaba interiorizando sentimentos negativos e de inferioridade em relação a si mesmo e ao grupo negro, em que “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).

Os jovens não-negros enfatizam as dificuldades que encontraram em seus processos de escolarização. Percebemos neles um tom de indignação maior do que o presente nos relatos dos jovens negros.

Não foi muito bom, não, porque eu estudava meio ano, meio ano eu ia pra casa de minha avó, que vivia sozinha. Daí, eu rodava. Daí vinha estudar de novo, vinha pra casa da minha mãe, estudava meio ano, eu ia pra lá. Aí, rodava de novo, e assim ia todo o ano (Ana, não-negra).

Achava difícil as coisas. Eu tinha muita dificuldade em matemática, até hoje eu tenho. Daí, eu peguei e reprovei. Eu ficava com medo de perguntar por que eles falavam assim: “Ai, meu Deus do céu. Eu não acredito que tu não aprendeste”. Depois, eu ficava meio assim, com medo de perguntar pra eles. Daí, eu pegava, dizia: “ah, eu entendi”. Eu fazia assim. Dizia que entendia, mas não entendia nada. Eles falavam assim na frente de todo mundo. Aí, eu ficava chateada (Cristine, não-negra).

Do mesmo modo que os jovens negros, os não-negros têm suas trajetórias escolares pontuadas por reprovações e desistências. Entretanto, não percebem com naturalidade esse percurso tão acidentado, mesmo que não identifiquem as suas razões. O que influencia essa diferença de perspectiva se ambos os grupos apresentam perfil socioeconômico semelhante e trajetórias escolares também semelhantes?

Na sociedade brasileira, “o pertencimento racial tem contribuído decisivamente para a estruturação das desigualdades sociais e econômicas” (HENRIQUES, 2001, p.1). Desse modo, entendemos que a principal variável é o racismo. Racismo entendido aqui como

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).

As diferentes perspectivas manifestadas pelos dois grupos provavelmente são influenciadas pelo modo como a instituição escolar e a sociedade em geral lida com negros e com não-negros – as oportunidades distintas, os estereótipos, o racismo, as desigualdades, o que se espera dos negros e dos não-negros. As expectativas geradas pela sociedade sobre as crianças negras e suas famílias em relação à escola são diferentes das expectativas colocadas sobre as crianças brancas. “Não querem nada com nada”, “vêm pra escola só pra comer”, “a família não se importa com eles”, “acomodados”, “desinteressados”, “violentos”, “sem referência”, “carentes de tudo” são algumas das expressões utilizadas na sociedade e na escola brasileira para transferir aos negros a responsabilidade sobre seu processo de exclusão. Essas expectativas, de certo modo, vão acomodando os desejos, as possibilidades, os sonhos desses jovens, que passam a acreditar que todo esse processo excludente é “normal” ou culpa sua.

Esses jovens apresentam motivos suficientes para não procurar mais a escolarização. No entanto, retornam inúmeras vezes, mesmo sabendo dos limites e dificuldades que lhes são colocados para uma trajetória escolar mais tranqüila. Os jovens, especialmente os negros, parecem estar dando uma nova chance ao sistema educacional do país de cumprir com o direito constitucional de cada brasileiro – direito de acesso à escolarização (ANDRADE, 2004). E mais: reconhecem e legitimam a escolarização como parte integrante de suas perspectivas de futuro.

Na percepção dos dois grupos pesquisados, identificamos um fator predominante em suas justificativas para as reprovações ou interrupções escolares: a culpabilização deles próprios, ou seja, os acidentes de percurso como responsabilidade pessoal. A “malandragem”, as “brincadeiras”, a “má companhia”, a “falta de vontade de estudar”, “o medo de perguntar”, as “faltas”, as dificuldades para aprender determinados conteúdos, principalmente a Matemática, são os principais indicadores apresentados pelos jovens negros e não-negros como justificativas para trajetórias tão acidentadas.

Dessa maneira, ainda que o desejo seja o de brincar, conversar, festejar, os estudantes vão aprendendo que o “silenciar” é uma virtude essencial do bom aluno e assim vão negando a si mesmos. Quando não conseguem chegar a essa virtude, acreditam-se incapazes, incompetentes para o estudo. Isso dificulta sua percepção de que a reprovação é um fenômeno multideterminado por fatores intra e extra-escolares.

Apesar de se sentirem responsáveis exclusivos por suas trajetórias escolares, os jovens apontam as dificuldades que encontraram na escola, como, por exemplo, a relação com professores, os “jeitos de ensinar”, os conteúdos ensinados, as normas, a gestão.

Pra falar a verdade, se tu querias dar uma opinião, tu não podias. Não davam tempo pra falar. Só a professora falava. Tu ouvia e copiava. Entendeu? Isso me influenciou no desinteresse pelo estudo. Perdi a vontade (César, não-negro)

O professor de matemática de lá, ele explica uma vez ali na frente e, se não entender, ele não quer nem saber. E tem que fazer do jeito que ele sabe, não do jeito que a gente sabe. Mesmo que ele faça uma conta e eu faça outra conta e dê o mesmo resultado, mas não, tem que ser do jeito que ele fez (Ana, não-negra).

Na escola, eu achei muito cansativo. A gente ia de segunda a sexta. Aí, tem professor que passa duas provas no mesmo dia, e tu tens que gravar aquelas duas provas na cabeça, aí fica meio chato. Na 5ª série, era muita coisa, tem um monte de professor diferente. (...) Já me estressei, da 5ª até a 7ª, com a mesma professora. Ela pegava no meu pé. Eu estou sentada de lado, e ela: “Ruti, olha pra frente”. Aí, eu: “Que chata, não sei quê... [risos] (...) Daí ela mandava um bilhete ou escrevia no meu caderno: “A sua filha me desrespeitou na sala de aula” (...). Tinha líder na sala. Toda pessoa que desrespeitava, xingava os professores tinha que ir lá na coordenação, lá embaixo, com o líder, pegar a ficha desse tamanho [mostrando com as mãos o tamanho da ficha] assim, cheia de linha, aí estava escrito que era pra ela escrever o que eu fiz na sala de aula. O que eu fiz pra descer? Aí, eu ficava lá embaixo à toa, sem assistir aula, até terminar a aula dela, depois eu podia subir. Essa falha da escola. Por um lado, era legal [a escola] por causa dos amigos, dos colegas, dos professores que eram legais (Ruti, negra).

Os relatos apontam as contradições existentes no espaço escolar marcado por insegurança, medos, constrangimentos, mas também por desejos de aprender e de ensinar, no encontro com professores que percebiam esses jovens como sujeitos com direitos à escolarização de qualidade.

O espaço escolar está organizado para um sujeito que deixa de ser criança ou jovem para ser aluno. O seu papel como aluno é aprender. O sujeito criança volta à cena nos intervalos, no recreio, nas aulas de artes e de educação física, naquilo que McLAREN (1991) caracterizou como “estado de esquina de rua”. Para McLaren há mecanismos de controle que estabelecem os limites entre o estado de estudante e o estado de esquina de rua<sup>5</sup>. Através de um sistema de prêmios e castigos, as crianças e jovens são forçados a entrar no estado de estudante. E é nesse tempo e espaço que os alunos precisam aprender e os professores precisam ensinar. Essa lógica que impõe a rigidez na estrutura escolar provoca tensões, conflitos e rupturas que são manifestadas pelas crianças, jovens e professores, marcando a incompatibilidade entre a cultura da escola e as culturas dos sujeitos que nela interagem.

Para a manutenção da ordem, do silêncio, da organização e da harmonia na escola, são estabelecidas regras que buscam enfatizar o comportamento desejável para uma criança e/ou jovem negro. No entanto, por mais que se tente submetê-los ao “estado de estudante”, eles não se submetem passivamente. Eles rompem com as regras estabelecidas pela escola. A relação entre o que a escola propõe

---

<sup>5</sup> McLaren (1991) apresenta algumas caracterizações para referir-se aos comportamentos esperados dos estudantes na escola, são eles: estado de estudante, o papel do aluno no espaço escolar, seu comportamento em aula; estado de esquina de rua, os espaços fora da aula, intervalos, corredores, onde os estudantes voltam a ser jovens ou crianças reais; e estado de santidade, aqueles momentos dedicados à religiosidade, no caso da pesquisa de McLaren, o lugar da oração.



e o que as crianças e jovens desejam e fazem é permeada de conflitos e tensões. Em alguns casos, eles resistem, mediam e até modificam as práticas escolares. Essas crianças e jovens vivem num espaço coletivo e se relacionam entre si de maneiras diversas, com linguagens nem sempre “visíveis” para os que desejam ter o controle. A escola, para eles, tem como possibilidade “o encontro” com outras crianças e jovens, outros sons, cores, jeitos, linguagens, saberes, etc.

Os jovens negros, ao responderem o questionário, afirmaram nunca ter sofrido discriminação racial na escola e nem na Eja. No entanto, quando falam de suas lembranças de escola, relatam situações de discriminação.

Eu acho interessante ser negra porque, com tantas revoluções, nós fomos crescendo bastante, mas, às vezes, fico um pouco constrangida. No curso de maquiagem que eu estou fazendo, eu sou a única negra. Então qualquer coisa que puxe pra negro fica todo mundo te olhando assim. Tu fica meio sem jeito. Não pelo discriminado, mas por ser a única; daí, eles ficam, assim, olhando, Na minha adolescência, eu passei mais dificuldade comigo mesmo. Porque eu encorpei cedo e com 12 anos de idade eu tinha uns seios grandes, era mais piadinha sobre minha pessoa. Então, referente a minha cor, não tinha tanta. Mas agora, no momento, sim. Se puder, eu já dou o corte antes de a pessoa estar falando, se eu puder, eu já dou uma resposta, também, mas não gosto quando começam... Tive essa dificuldade no D também porque era a professora M<sup>a</sup> Helena, ela era negra. Então pra maioria, “lá vem a macaca, a macaca tá vindo aí dar aula”. Então, como tinha uma maioria de negros, a gente já caía junto. Ah, por quê? Ela tem nome, professora. Então, às vezes, já começava pelo professor, assim. Pra chegar num aluno, é uma faísca... mas era assim, tinha bastante... Na época dela, a gente já dava um corte antes de chegar. No caso, pra manter o respeito com ela também, porque, senão for no apoio dela, vou apoiar quem? Mas era assim, batia o recreio: “vem a professora de história”. Sempre tinha uma piadinha, mas era uma baita professora de história (Regina).

Regina aponta dois fatores que geraram discriminação em sua trajetória escolar – a raça e o gênero. Inclusive destaca que, no seu caso, o gênero se sobrepôs à questão racial. Relata que o seu desenvolvimento físico gerou mais situações de constrangimento e discriminações do que a raça. Entretanto, ela assumia, juntamente com outros estudantes negros, a defesa da única professora negra, mantendo-se num estado de alerta para possíveis manifestações de discriminação racial de que ela pudesse ser vítima. Hoje, Regina percebe o racismo mais presente e faz frente a ele, posiciona-se, enfrenta as situações. Entretanto, quando se percebe sozinha no espaço de formação profissionalizante, não identifica essa ausência de outros negros como racismo. Vale a pena dizer que o curso por ela frequentado é considerado um curso popular, oferecido para a população de baixa renda. Regina assume sua negritude quando diz “eu acho interessante ser negra porque com tantas revoluções nós fomos crescendo bastante”.

Rita filha de um casamento inter-racial, autodeclarada negra, descreve suas experiências de discriminação racial, vividas desde muito cedo.

Minha vida na escola desde o pré, a 1<sup>a</sup> série sempre foi de discriminação. Era só eu de negra. Neguinha pra cá, pra lá. Ficava constrangida. Sempre tive um bom entendimento dos professores. Nunca fui malcriada. Gosto de estudar. Foi quando, até a 6<sup>a</sup> série, a secretária me chamou de negra, eu processei ela. Lá no RS, é assim, se chamou de negra e tem testemunho, vai lá, denuncia, e a pessoa pode ser presa. Eu tinha 15 anos. Depois eu fui pra uma escola particular e fui acusada da mesma coisa, ali eu fiz errado... quebrei o braço da colega, tudo branca. Depois, fui

acostumando, não dei mais bola. Fico na minha, faço a minha parte, me chame de que quiser. Daí, aqui [EJA] nunca ninguém falou nada. Um ambiente legal. (...) Teve uma sala que só tinha eu de negra. Eu me sentia mal. Principalmente quando a coitada da professora ia falar sobre negro, ela olhava pra mim... Ela pedia desculpa. Acho que era mais clara que eu. Ela falava assim: “não leva a mal...” e falava “não se ofenda” quando ela ia explicar uma matéria sobre negros. Por exemplo, história. Ela olhava pra mim, ela tinha pena (Rita).

No início, toma posição, briga e denuncia, entretanto, com o passar do tempo, resigna-se, “acostuma-se”, reagindo com indiferença. Em sua trajetória, a sua presença negra gerava constrangimento. Como é o caso da professora que se desculpava ao ensinar sobre o povo negro ou quando demonstrava “pena” em sala de aula. Novamente, o fenômeno da naturalização.

A narrativa de Rodrigo apresenta um elemento que tem sido utilizado para justificar as desigualdades raciais na sociedade brasileira – a idéia de que há lugares e posições a que os sujeitos estão mais ou menos aptos a ocupar. Neste caso, o esporte.

A maioria dos colegas meus é negro. No basquete, eles estavam dizendo que negro é quem desenvolve mais.

*Quem diz isso?*

O professor.

*O que você acha disso?*

Eu vou acreditar né. Cheio de esportista negro, tipo Michael Jordan, Shaquire O’ Nell, só vi um branco famoso até agora que foi o Oscar, que é branco e foi o maior aí no meio do basquete.

O Michael Jordan, ele era negro, também passou por esse negócio de racismo. A primeira bicicleta dele foi em março de 1986. Ele trabalhou muito para conseguir. Eu tô tentando conseguir como ele. Ele é um exemplo pra raça negra. Eu não tinha um tênis pra jogar basquete. Tipo joga e se esforça. Eu não vou sair daqui pra jogar lá na casa do chapéu, jogar basquete. Eu me esforço. Estou fazendo o máximo que eu posso pra isso.

*Além do Michael Jordan, que você disse ser um exemplo pros negros, tem mais alguém que você considera um exemplo pra raça negra?*

Tipo uma banda na Vila Aparecida de hip hop, a Banda Spig, também tem a participação de Charlie Brow. Já gravaram CD estão gravando até hoje. Também tem um grupo de hip hop, stret dance, a maioria são negros. Tipo assim, um pouquinho mais claro que a senhora [a pesquisadora], eu considero negro (Rodrigo)

Novamente, a fala e a presença do professor; desta vez sinalizando para uma certa “positividade” dos negros, limitada ao âmbito do esporte, reforçando o racismo já presente nas relações sociais, limitando a construção de projetos de futuro. Rodrigo é motivado por essa crença e busca referências negras especificamente na cultura e no esporte para legitimar seu envolvimento com o basquete, reforçado pela ideologia racista e estereotipada sobre os negros. Há uma idéia de que o sucesso vem simplesmente do esforço que cada um faz individualmente para alcançar seu objetivo.

Para BOURDIEU (1999, p. 59), crenças como essa permitem

à elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceber como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais estritamente ligado ao seu destino escolar,

à medida que a sociedade se racionaliza) a sua natureza individual e a sua falta de dons.

Apesar do reconhecimento do racismo e das discriminações sofridas, podemos perceber que os jovens negros assumem positivamente seu pertencimento racial.

Ao falar de suas aprendizagens sobre os negros, o grupo Não-Negro aponta a escravidão como principal conteúdo tratado na escola, afirmando que o racismo era bem pior naqueles tempos. Apontam como naturais as brincadeiras baseadas em atributos raciais. César, no entanto, indica que há um limite para essas brincadeiras, apesar de não estabelecer o limite de que está falando.

Aprendi sobre os negros. Aprendi que era discriminado. O racismo, na época, era bem pior do que hoje. Qualquer coisinha que iam falar era negão, macaco. Hoje em dia, não. Todo mundo chama negão daqui e dali, é normal, entendeu? Eu tenho um colega meu que é galego, outro é moreno. Um fica apelidando o outro, e já não dão bola, entendeu? Levam mais na esportiva. (...) “Neguinho”, pra mim, é normal falar. Agora, passou disso, já ofende, entendeu? Porque é um ser humano igual a gente (César).

Percebemos a negligência da escola no que se refere à questão racial; o tema não tem merecido a devida importância. 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 multirracialidade e o caldeirão étnico-racial da população brasileira.

#### Considerações Finais

As reflexões aqui apresentadas remetem para a necessidade de se desenvolver pesquisas que tenham a juventude negra e sua relação com a escola como problemática. Indicam também que a invisibilidade e a naturalização desta refletem o lugar que tem sido historicamente destinado à população negra, o que se manifesta também na construção de políticas públicas que contemplem os jovens negros.

Em seus relatos os jovens negros e não-negros questionam as escolas que frequentaram, descrevem as violências que sofreram tanto em relação aos aspectos relacionados à aprendizagem quanto ao racismo. Entretanto, não culpam a escola pelas suas dificuldades; assumem para si o ônus das reprovações.

Entre os dois grupos os jovens negros são os mais reprovados e os que mais naturalizam essas desvantagens em seus processos escolares; como se um certo destino de raça e de classe justificasse tais desigualdades.

O retorno dos jovens negros à escolarização indica que eles reconhecem o valor da escola para sua emancipação, apontando algumas razões para isso: todos os jovens negros afirmam que gostam de estudar e que pretendem dar continuidade aos estudos. Demonstram a auto-estima mais elevada e apresentam interesse pela escola. Desse modo, a empregabilidade como perspectiva de futuro não é o único motivador para que permaneçam na escola, o que contraria aqueles que a consideram apenas uma porta certa para o mercado de trabalho com melhor remuneração.

#### Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Eliane R. (2004). Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês B. & PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e adultos*. Rio de Janeiro.
- BORDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick. (1999). “Os excluídos do interior”. In: NOGUEIRA, Maria A. & CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. Petrópolis : Editora Vozes.
- BORDIEU, Pierre. (1999). “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura”. In: NOGUEIRA, Maria A. & CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- CARDOSO, R. & SAMPAIO, H. (1994). Estudantes universitários e o trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. ANPOCS, N. 26.
- DAYRELL, Juarez. (2002). Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília (Coord.). *Juventude e escolarização (1984-1998)*. Brasília: Inep.
- \_\_\_\_\_. (2003) O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, n. 24.
- FRAGA & LULIANELLI (2003) (Orgs.) *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A.
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. (1995). Quebrando o silêncio: resistência de professores negros ao racismo. In: SERBINO, Raquel V. (Org.). *A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural*. São Paulo: Ed Unesp
- HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson V. (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 73.
- MUNANGA, Kabengele. (2000). “O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do ‘alunado’ negro”. In: AZEVEDO, Clóvis, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa e SIMON, Cátia. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação.
- \_\_\_\_\_. (2004). “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”. *Cadernos do Penesb*. Niterói/Rio de Janeiro: EdUFF.
- HADDAD, Sérgio, (2000). *Estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 a 1998*. Inep: MEC (Série Estado e Conhecimento, nº 8).
- HENRIQUES, Ricardo, (2001). *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília: Ipea.
- MCLAREN, Peter, (1991). *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- PAIS, José .M. (1996). As correntes teóricas da sociologia da juventude. In: *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- PIZA, Edith. (2002). Porta de vidro: entrada para branquitude. In: BENTO, Maria A., CARONE, Iray. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes.
- SPOSITO, Marília (2002). (Coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília:MEC/Inep/Comped. (Série Estado e Conhecimento)

\_\_\_\_\_. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, 2003