

**SER JOVEM NEGRO NO ENSINO MÉDIO: SIGNIFICADOS DA IMPLEMENTAÇÃO
DA LEI 10.639/03 PARA A CONSTRUÇÃO E (RE)AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NO
ESPAÇO ESCOLAR**

Rosilene da Conceição Silva

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-raciais.

Orientador:

Carlos Henrique dos Santos Martins, D. Sc.

SER JOVEM NEGRO NO ENSINO MÉDIO: SIGNIFICADOS DA IMPLEMENTAÇÃO
DA LEI 10.639/03 PARA A CONSTRUÇÃO E (RE)AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NO
ESPAÇO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Relações Étnico-raciais como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de
Mestre em Relações Étnico-raciais.

Rosilene da Conceição Silva

Aprovado por:

Presidente, Carlos Henrique dos Santos Martins, D. Sc. (Orientador)

Prof. Alvaro de Oliveira Senra, D. Sc., (CEFET/RJ)

Prof.^a Maria Alice Rezende Gonçalves, D. Sc., (UFRJ)

Rio de Janeiro
Setembro / 2015

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

S586 Silva, Rosilene da Conceição
Ser jovem negro no ensino médio : significados da
implementação da lei 10.639/03 para a construção e re(afirmação)
da identidade no espaço escolar / Rosilene da Conceição Silva.—
2015.

viii, 79f. + apêndices e anexo ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2015.

Bibliografia : f.75-79

Orientador : Carlos Henrique dos Santos Martins

1. Negros – Identidade racial – Brasil. 2. Jovens negros –
Educação – Brasil. 3. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de
2003]. I. Martins, Carlos Henrique dos Santos (Orient.). II. Título.

CDD 305.896081

Agradecimentos

Há dois anos, iniciava a minha trajetória no curso de mestrado em Relações Étnico-raciais no CEFET/RJ, tendo nas mãos a realidade de jovens negros de Nova Iguaçu, região periférica do Rio de Janeiro como objeto de estudo.

A condição de professora-pesquisadora me deu a possibilidade de estabelecer um diálogo entre a realidade cotidiana da escola pública da periferia e o mundo acadêmico, trazendo comigo o desejo de muitos jovens, que como eu fiz um dia, sonham com a possibilidade de estar em um espaço acadêmico desenvolvendo as suas pesquisas. Coube a mim, por dois anos essa tarefa. Sou consciente de que não ocupo esse lugar sozinha, e também que não cheguei até aqui só, portanto, é chegada a hora de agradecer.

Minha gratidão a todos os que participaram, direta ou indiretamente dessa caminhada.

Aos meus pais, José Carlos e Ana Maria, por entender as horas de reclusão para a escrita e o isolamento que muitas vezes foi necessário. Obrigado por incentivar, orientar e desde sempre acolher as minhas escolhas, mesmo isso não representando as suas vontades.

Aos amigos de caminhada acadêmica e de vida partilhada, Mariana Mendes Pimenta, Sheila Gomes, Peterson, Raquel do Carmo, Adriano Ibiapina, que ontem e hoje são fonte de inspiração, sorrisos e belíssimas reflexões. Aos companheiros de mestrado, que foram fundamentais no processo de construção de um pensamento racial fortalecido e ressignificado. Que foram importantíssimos na reflexão, no debate e no aprofundamento das questões que atravessaram o curso. Joyce Gonçalves, Renan Moutinho, Luara Santos, Paulo Cardoso (Paulinho), Patrícia Rodrigues, Linda Furtado, Michela Simões, Carine Cadilho, Márcia Lobosco e Luiza Mandela, obrigada pela acolhida, apoio, incentivo, coragem e principalmente peça companhia na caminhada.

Minha gratidão à aquelas que foram sensíveis às minhas necessidades, cuja a ajuda foi fundamental para a concretização desse projeto, Denise Perez e Simone Nunes obrigada por tudo! Sou grata ainda, a todas as que acompanharam a minha correria e de alguma forma, estiveram presentes na caminhada: Lidiane OLiveira, Maria José Medeiros, Caroline Menezes e em especial a Luciene Patrício pela disponibilidade, sensibilidade e ajuda desde o início.

De maneira especial, agradeço a todos os que se dispuseram a participar das entrevistas e responderam, de maneira sempre solícita, ao convite para a participação

na pesquisa. Direção, docentes e jovens estudantes que contribuíram efetivamente na construção dessa pesquisa, muito obrigada!

Por fim, agradeço ao professor Dr. Carlos Henrique dos Santos Martins, pela dedicação e disponibilidade no processo de orientação desse trabalho.

RESUMO

SER JOVEM NEGRO NO ENSINO MÉDIO: SIGNIFICADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 PARA A CONSTRUÇÃO E (RE)AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Rosilene da Conceição Silva

Orientador:

Prof. Carlos Henrique dos Santos Martins, D. Sc.

Resumo da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em relações etnicorraciais.

No presente trabalho nos dedicamos em compreender as possíveis contribuições e influências da implementação da lei 10.639/03 no processo de (re)afirmação da identidade negra dos jovens estudantes do ensino médio de uma instituição pública de ensino localizada em Nova Iguaçu, região periférica da Baixada Fluminense. A referida lei, além de configurar-se como importante resultado dos movimentos negros na luta por mecanismos que garantam a inserção do negro na sociedade brasileira, representa um marco importante na história recente à medida que estabelece a educação como instrumento a ser utilizado nesse processo, assim como na (re)construção do pensamento social brasileiro, a partir de uma perspectiva ressignificada rica de novos sentidos para a população de Afro-brasileiros. Procuramos dar voz aos jovens sujeitos pesquisados, para que, a partir dos seus pontos de vista acerca do processo de implementação da referida lei, pudéssemos verificar os possíveis encontros e desencontros nesse mesmo processo. Fizemos também a análise da categoria juventude tendo como recorte a juventude negra, e a partir da realidade das jovens entrevistadas foi possível identificar e compreender suas visões de mundo e suas relações com as questões raciais no espaço escolar e na sociedade de um modo geral. Colocamo-nos à frente das práticas pedagógicas dos docentes da unidade escolar e verificamos como, mesmo com limitações, suas atividades dialogam com o que prevê a lei 10.639/03, e o mais importante, como essas práticas interferem na elaboração de identidades negras juvenis ressignificadas.

Palavras-chave:

Lei 10.639/03; identidade negra; juventude negra.

ABSTRACT

BE YOUNG BLACK MIDDLE SCHOOL: LAW ON IMPLEMENTATION OF MEANING
10.639/2003 BUILDING AND (RE)IDENTITY STATEMENT ON SCHOOL SPACE

Rosilene da Conceição Silva

Aadvisor:

Prof. Carlos Henrique dos Santos Martins, D. Sc.

Abstract of dissertation submitted to Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, as partial fulfillment of the requirements for the degree of racial ethnic relations master.

In this work we are dedicated to understanding the possible contributions and influences the implementation of Law 10.639 / 03 in process (re) affirmation of black identity of young high school students of a public educational institution located in Nova Iguaçu, peripheral region of the Baixada Fluminense. The law, as well as set yourself up as an important result of the black movements in the struggle for mechanisms to ensure the inclusion of blacks in Brazilian society, is an important milestone in the recent history as establishing education as a tool to be used in the process, as well as the (re) construction of the Brazilian social thought, from a rich resignified prospect of new directions for the Afro-brazilian population. We seek to give voice to young subjects surveyed, so that from their views on the implementation of that law process, we could verify the possible agreements and disagreements in that process. We also made an analysis of the category youth as having cut black youth, and from the reality of the young people interviewed were able to identify and understand their world views and their relationships with racial issues at school and in society in general. Put ourselves ahead of the pedagogical practices of teachers and the school unit we see how, even with limitations, their activities dialogue with providing for the Law 10.639 / 03 and most importantly, how these practices influence the development of young black identities resignified.

Keywords:

Law 10.639/2003; black identity; black youth.

Rio de Janeiro
September / 2015

Sumário

| | |
|--|-----------|
| Introdução | 1 |
| I A Trajetória do Movimento Negro e a Construção da Identidade | 13 |
| I.1 - A lei 10.639/03: Novas perspectivas de reconstrução do imaginário social | 17 |
| I.2 - Identidades negras e a lei 10.639/03 | 20 |
| II Juventude Negra e as Perspectivas de Construção da Identidade | 27 |
| II.1 - Olh(ares) da juventude: a fala dos sujeitos | 29 |
| II.2 - Juventude e relações sociais | 32 |
| II.3 - Jovem e a relação com a negritude | 37 |
| III A Lei 10.639/03: Práticas Docentes e Olhares Discentes | 43 |
| III.1 - O projeto político pedagógico da unidade | 43 |
| III.2 - A lei 10.639/03: Práticas docentes | 45 |
| III.3 - A lei 10.639/03: Olhares discentes | 56 |
| Considerações (por Agora Finais) e Desdobramentos | 69 |
| Referências Bibliográficas | 75 |
| Anexo I | 80 |
| Apêndice I | 81 |
| Apêndice II | 83 |
| Apêndice III | 85 |

Introdução

Desde janeiro de 2003, quando foi sancionada a lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo a História da África e a luta dos negros no Brasil, foi estabelecido oficialmente que o tratamento das questões raciais deveriam, a partir daquele, momento fazer parte dos currículos escolares das instituições públicas e privadas de ensino de todo o país. Ressaltamos que aquilo que foi determinado por força de lei no referido ano é fruto das lutas antirracistas desempenhadas pelos diversos segmentos negros existentes no Brasil, que há muito empenhavam-se na construção de uma sociedade menos desigual na qual o negro tivesse sua participação devidamente reconhecida assim como o seu direito à cidadania plena.

O resgate histórico que pode ser promovido por meio do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros está intimamente relacionado à construção de um pensamento social ressignificado, no qual a história do negro no Brasil seja valorizada. No espaço escolar, a representatividade do negro ainda é marcada por estereótipos que tendem a colocar os alunos negros, frequentemente, em situações depreciativas. Nesse sentido, é de suma importância a existência de uma lei que venha ocupar uma lacuna que os sistemas de ensino não conseguiram sozinhos resolver. A escola, enquanto espaço privilegiado de reprodução da sociedade da qual os jovens fazem parte, acaba por desenvolver no espaço de convivência estudantil atitudes de desrespeito à diversidade, que infelizmente, continuam sendo naturalizadas no convívio social.

Nesse sentido, o espaço escolar é local privilegiado para a discussão e a desconstrução desses paradigmas discriminatórios e para o surgimento de uma cultura de respeito às diferenças e diálogo com o outro, tenha esse outro a cor, gênero ou raça que tiver. Eu, por ser educadora e estar atenta às questões raciais, venho fazendo dessa temática o eixo norteador não só das minhas práticas pedagógicas bem como das minhas pesquisas nos últimos anos. A lei 10.639/03 tem contribuído sobremaneira para pensar de maneira mais específica sobre as possibilidades que podem surgir de um processo de sistemático de implementação da referida lei,

Uma das pesquisas que desenvolvemos e que estava relacionada à lei 10.639/03, teve origem nas discussões acerca da afirmação da identidade negra no Brasil, assunto que procuramos aprofundar na ocasião da conclusão do curso de especialização em Relações Étnico-raciais e Educação. No referido trabalho, buscamos discorrer sobre as lutas e o protagonismo negro no processo de (re) afirmação de sua identidade e através desse estudo foi possível perceber os encaminhamentos políticos e sociais que as lutas negras tomaram no Brasil, especialmente no século XX.

A opção que fazemos agora, pela análise da construção e (re)afirmação da identidade do jovem negro nessa nova oportunidade de discutir a implementação da lei surgiu em meio a uma aula de História na escola na qual sou professora regente. Chamou a atenção a participação crítica e questionadora de alunos e alunas de uma turma de segundo ano do ensino médio para o posicionamento dos mesmos acerca das questões étnicas e raciais. Essa aula tratava das diferenças salariais e de oportunidade entre jovens na faixa etária de 17 a 24 anos no Brasil. Utilizamos um texto jornalístico para demonstrar, por meio de estatísticas, as diferenças socioeconômicas entre jovens de diferentes níveis de escolaridade, classe, raça e gênero. A análise crítica dos dados apresentados, que refletiam as desigualdades sociais historicamente construídas, onde os jovens possuem uma grande desvantagem em relação aos outros grupos etários, e essa situação desigual é aprofundada quando os indicadores da pesquisa tratam dos jovens negros, especialmente das mulheres, levou a um debate muito produtivo, no qual as falas mais enfáticas eram as dos alunos e alunas negras, que pelas estatísticas apresentadas, eram os menos favorecidos no contexto econômico apresentado. Em meio à efervescência de opiniões, tivemos a primeira impressão de que falava com jovens que de alguma forma possuíam uma postura de resistência à opressão racial imposta pela sociedade brasileira.

Atualmente, a maior parte dos alunos que estavam presentes na aula mencionada já concluiu o ensino médio, mas essa mesma postura ainda pode ser observada em outros alunos do mesmo período escolar por meio dos debates que continuam acontecendo sistematicamente durante as aulas. É importante ressaltar que, todo esse processo de escrita de pesquisa e processo seletivo para o mestrado, iniciado na sala de aula foi de conhecimento da turma. Fiz e continuo fazendo questão de deixar claro aos alunos a importância que tiveram em me fazer ver uma realidade diferenciada, onde a identidade negra foi marcada pelas falas, principalmente das alunas (os) negra (os) que estiveram presentes na aula e participaram da discussão.

Essas posturas diferenciadas frente às questões étnico-raciais, não ocorrem somente nas aulas de História e independem da exigência do professor, mas ultrapassam as salas de aula, como, por exemplo, no caso em que três alunas procuraram um professor da unidade escolar pesquisada, que é conhecido pela sua preocupação com as questões raciais, e pedem que ele as ajude para a realização de um projeto na sala de aula em que estudam. O motivo: uma menina foi discriminada por conta da cor da pele. Quando perguntadas sobre o porquê de não encaminharem o caso para a direção da escola, uma das meninas responde: “Não vai adiantar nada ele ser punido pela direção se não aprender que racismo é crime, e que somos todos iguais...” Vale ressaltar que o pedido da realização do projeto feito pelas alunas, sem nenhuma influência direta de profissionais da unidade, tratou-se de um desejo espontâneo das

alunas de tratarem com mais profundidade a questão racial¹ que estava posta para o grupo naquele momento. Acredito que a atitude de busca por conhecimento e não apenas de punição, é resultado do trabalho de conscientização e combate de atitudes discriminatórias realizado por diferentes setores sociais, nos quais a escola se inclui, e que apresenta mudanças na postura dos estudantes quando há necessidade de se combater preconceitos.

Outro ponto importante está no nível de identificação de alguns alunos negros dentro e fora do espaço escolar. No “status” de uma rede social a aluna *Black girl*² escreveu:

“Sou muito feliz por ter meu alto teor de melanina e meu cabelo crespo... E mais orgulhosa ainda em saber que por trás da minha raça, vem uma história de luta pela igualdade e liberdade... #AmoMinhaRaça #AmoMinhaCor #visuNovo #AssumiMeuBlack”.

Outra aluna negra do ensino médio utilizou o espaço na mesma rede social e postou:

*“Sinceramente não porque esse povo ainda perde tempo vindo crítica meu cabelo já disse eu amo meu cabelo Black, cabelo e meu quem tá com ele na cabeça sou eu, quem tem que gostar sou eu, e que morra você sua opinião quanto mais vocês falam do meu cabelo mais eu amo mais para o alto ele fica”.*³

A aluna Ellenegra⁴ também utilizou uma rede social para assumir uma postura afirmativa da sua identidade racial. Em uma postagem dia oito de abril de 2014, a referida aluna publicou: *“Pardo é papel. Somos negras e não queremos ser embranquecidas”.*

Os casos relatados nos levam a perceber uma construção identitária marcada por uma postura positiva frente às questões raciais, na medida em que as jovens expõem os pensamentos em suas páginas nas redes sociais, meio de comunicação que foi citado por todas as jovens entrevistadas, como o mais utilizado no seu cotidiano.

A internet foi apontada como o meio mais acessado por elas, além de ser aquele que mais influencia as suas vidas. A televisão foi apontada como o segundo meio de comunicação mais acessado por elas. Rádio, jornais e revistas, são acessados raramente. A internet foi considerada pelas jovens como um meio de comunicação que interfere diretamente em suas vidas. Black Girl afirmou: *“Eu vejo alguma coisa assim ali, aí já muda a minha forma de pensar, algum texto que eu vejo...”.*

A afirmação da identidade negra através da rede social utilizada pelas jovens indica a possibilidade de haver a formação de uma consciência racial que pode ter relação com o período em que as jovens passaram pela unidade escolar pesquisada.

Nesse sentido, nos preocupamos, nessa dissertação, em analisar em que medida as lutas antirracistas do movimento negro influenciam na (re)afirmação da identidade dos jovens negros da unidade escolar pesquisada. E de que maneira a implementação da lei 10.639/03 contribui para que esses processos identitários sejam constituídos. Partimos da hipótese que

^[1] Referimos-nos à questão racial de acordo com Guimarães (2001): “pode referir-se ao modo como assuntos relativos às diferenças raciais da população brasileira são tratados ou abordados pelos políticos e pelas políticas públicas” (p. 121).

^[2] Black Girl: ex-aluna da unidade escolar pesquisada que concluiu o ensino médio no ano de 2013.

^[3] Amanda: aluna do 1º ano do ensino médio

^[4] Ellenegra: ex-aluna da unidade escolar pesquisada que concluiu o ensino médio no ano de 2014.

os esforços realizados no sentido de aplicar a referida lei possibilitaram o fortalecimento da consciência racial entre os jovens negros da unidade escolar selecionada e, conseqüentemente, valorize e fortaleça uma postura crítica e questionadora frente às demandas que emergem dessa questão.

A pesquisa está estruturada da seguinte forma: No capítulo I, fizemos uma breve contextualização da trajetória da lei 10.639/03, com o intuito de retomar a sua trajetória, que tem nas reivindicações históricas dos movimentos negros a sua origem. Ainda no capítulo I, procuramos estabelecer um diálogo entre os movimentos negros e a construção da identidade negra, que é, junto com a juventude, a temática central desse trabalho.

No capítulo II abrimos um debate acerca da juventude e a construção da identidade. Procuramos analisar reflexivamente os caminhos de construção da identidade do jovem negro no espaço escolar. Iniciamos esse capítulo aprofundando o debate sobre juventude e juventude negra, com o intuito de nos aproximarmos o máximo possível dos jovens pesquisados, procurando dar voz aos sujeitos e compreendê-los a partir de suas práticas expressas pelas suas narrativas.

No capítulo III relacionamos as práticas docentes aos olhares discentes, estabelecendo pontes entre o professor e o aluno com o objetivo de perceber em que medida as práticas pedagógicas propostas pelos docentes pesquisados se aproximavam daquilo que preconiza a lei em questão e os modos pelos quais essas práticas e conteúdos influenciaram no conhecimento de si e na (re)afirmação da identidade negra dos jovens pesquisados.

Por fim, a partir de tudo o que nos foi possível compreender, o observado, e o dito nas entrevistas, fizemos algumas considerações, que estão longe de ser finais, mas estabelecem, nesse momento, o término de um processo que nos permitiu aprofundar nossas análises acerca da implementação da lei 10.639/03 na unidade escolar pesquisada.

A pesquisa tem como campo uma escola pública da baixada fluminense, na qual foram e estão sendo construídas identidades sociais e políticas dos estudantes. É nesse meio que vamos procurar observar em que medida as lutas do movimento negro produziram legado e se constituíram em prática pedagógica e como essas práticas interferem e refletem na constituição identitária desses jovens.

O campo de pesquisa selecionado foi uma unidade escolar da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, localizada no bairro de Santa Rita na cidade de Nova Iguaçu – RJ. Fundada em 17 de setembro de 1971, funcionou inicialmente como grupo escolar⁵,

^[5] Os grupos escolares constituíram um fenômeno tipicamente urbano, já que no meio rural ainda predominou as escolas isoladas por muito tempo. O Grupo Escolar foi uma escola eficiente para a seleção e a formação das elites. A questão do ensino para as massas populares só esteve presente na reforma paulista de 1920. Os grupos escolares também eram conhecidos como escolas graduadas, já que possuíam turmas seriadas. (SOUZA, 2004, p.19) Sobre a escola graduada, Souza afirma que: A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da

abrigando turmas da primeira à quinta série do então primeiro grau, hoje primeiro segmento do ensino fundamental. Foi a primeira escola do bairro a oferecer o ensino de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental de acordo com a Lei 5.692/71. Em 1984, passou a oferecer também o antigo 2º grau, o atual Ensino Médio, com o Curso de Formação de Professores. A unidade escolar possui 18 turmas e o total de 639 alunos⁶, divididos entre o 2º segmento do ensino fundamental, o ensino médio e o Programa Autonomia⁷: 354 alunos estudam no primeiro turno e 285 no segundo turno. A escolha da escola explica-se por alguns fatores. O primeiro deles refere-se ao fato de o colégio estar localizado na região da Baixada Fluminense, parte da Região metropolitana de Rio de Janeiro, mas que corresponde a uma grande área periférica do estado, que sofre com a falta de infraestrutura nas áreas de educação, saúde, transporte e moradia. De acordo com ANDRADE, (1993), a população da Baixada Fluminense:

“[...] sofre todo tipo de violência, a começar pelo não acesso a seus direitos de cidadania. A não observância desses direitos traduz-se no progressivo processo de "favelização" a que ela se submete. A região conta com uma rede de saneamento que atende a apenas 30% da população. Essa situação tem piorado a cada ano, contribuindo para a permanência de elevadas taxas de mortalidade infantil e a proliferação de todas as doenças típicas de regiões pobres”. (ANDRADE, 1993, p. 29)

Pesquisar uma unidade escolar que está localizada em uma região formada de maneira tão precária nos dará a possibilidade de entender o processo de implementação da lei 10.639/03 dentro de um contexto de exclusão e desigualdade socioeconômica, próprios da região.

O PPP – Projeto Político Pedagógico – da unidade escolar também aponta os aspectos socioeconômicos da comunidade escolar, com o objetivo de melhor definir os discentes da unidade escolar: “A clientela da Escola é formada por uma classe social de baixa renda, cujos responsáveis trabalham nas indústrias da comunidade, construção civil, diaristas e autônomos” (PPP, p. 06). Outro fator determinante foi o de não observar empiricamente, entre os alunos, conflitos que envolvessem a questão racial, uma vez que, quando existem, são facilmente observáveis os tratamentos discriminatórios, geralmente baseados em apelidos de cunho racistas e pejorativos que levam à inferiorização dos sujeitos, principalmente entre os jovens.

Diante desse quadro, eu, mulher negra, moradora da cidade de Nova Iguaçu, local onde iniciei a minha vida acadêmica e profissional, graduada em História pela Universidade Iguaçu e professora da educação básica da rede estadual do Rio de Janeiro, me lancei na busca do entendimento de como as relações raciais dos jovens negros estudantes do ensino médio da escola mencionada.

racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor. (2004, p.114)

^[6] Ver www.rj.gob.br/web/seeduc

^[7] O Autonomia é um programa de aceleração de estudos do Governo do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com a Fundação Roberto Marinho. O projeto atende alunos com idades entre 13 e 17 anos que queiram concluir o Ensino Fundamental, e entre 17 e 20 anos que queiram fazer o Ensino Médio em menos tempo. O objetivo do programa é proporcionar a conclusão dos estudos de alunos com idade elevada em menos tempo, aliando recursos tecnológicos a uma metodologia de excelência. O Autonomia acontece em parceria com a Fundação Roberto Marinho, é ofertado na rede estadual desde 2009 e em outros estados desde 2000. Fonte: Site Seeduc/RJ

Falar do meu lugar implica em inúmeras responsabilidades. A primeira é aquela que cerca a atividade de todo o pesquisador, a preocupação em retratar da forma mais fiel possível a realidade pesquisada. Em segundo lugar, a responsabilidade de tornar visíveis as trajetórias comumente invisibilizadas de um local historicamente marcado pela pobreza, associado à violência e à marginalização. Outro ponto importante é o papel de referência que assumo ao deixar explícitas as minhas inúmeras identidades dentro do espaço escolar. Ser mulher, negra, falar de um lugar que não é estranho, professora e uma pesquisadora que aborda a realidade dos estudantes a partir de suas falas, me faz ter nas mãos a responsabilidade de indicar a possibilidades de caminhos que podem levar à realização pessoal e profissional.

Para a melhor realização da pesquisa nos apoiaremos no método dialético, uma vez que, segundo LAKATOS & MARCONI (2003):

“Para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro. (...) as coisas não existem isoladas, destacadas uma das outras e independentes, mas como um todo unido, coerente. Tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e, ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 101)

Tomando o movimento dialético apontado por Lakatos e Marconi como ponto de partida para a encaminhamento metodológico dessa pesquisa, entendemos que existem movimentos dialéticos na reflexão da lei através das atividades propostas pelos professores: O primeiro movimento consiste na própria proposta pedagógica dos docentes que trabalham as questões raciais; o segundo movimento é a aceitação ou a rejeição dessas temáticas por parte dos docentes e dos alunos e o terceiro movimento é o resultado das duas ações anteriores, que culminam com a mudança ou permanência da consciência racial dos indivíduos. Buscamos analisar reflexivamente como se dá esse processo dialético e quais as novas demandas oriundas desses movimentos no grupo de jovens negros que serão selecionados para participar da pesquisa.

Vale ressaltar que por ser a análise de um contexto específico, que pode ou não se repetir em outros universos, também nos apoiamos no método de estudo de caso, que segundo GIL (1987):

“é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo (...). Este delineamento se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa” (GIL, 1987, p. 77-78).

O campo selecionado para a pesquisa, apesar de ser uma escola pública que pertence à rede estadual de ensino, possui as especificidades inerentes ao contexto social no qual está inserida, o que influencia diretamente nas relações sociais que acontecem no interior do espaço escolar. Nesse sentido, a pesquisa buscou aprofundar o conhecimento dessa realidade

com o objetivo de estimular novas pesquisas em realidades semelhantes, nas quais poderá ser observado as continuidades e/ou descontinuidades no processo implementação da lei 10.639/03.

As etapas do trabalho são as seguintes: A primeira foi a análise documental e revisão bibliográfica, a fim de agrupar referencial teórico acerca da temática pesquisada. A segunda etapa, que aqui irei chamar de pré-pesquisa, na condição de pesquisadora, fiz contato com a gestão da unidade escolar selecionada com o objetivo de solicitar as devidas autorizações para efetuar a pesquisa dentro da unidade. Isso se fez importante para que seja estabelecida a diferenciação do papel da profissional de educação e a pesquisadora. Dialogamos aqui com a metodologia reflexiva que “considera que tudo o que é observado na realidade social, é observado por alguém, que se encontra, por sua vez, inserido em relações sociais em relação ao campo que observa” (MELUCCI, 2005, p.11), por isso entendemos ser necessária a ressaltar a atividade de pesquisadora que também é exercida pela professora da unidade. Além disso, MELUCCI sinaliza que: “o observador é sempre situado e a produção de conhecimento depende do lugar em que ocupa no campo de pesquisa” (2005, p.11). Porém, cabe deixar claro que a reflexividade não passa pela neutralidade, mas sim pela consciência que o pesquisador trás diante do campo e do objeto de pesquisa. Segundo MELUCCI (2005):

“a reflexividade é a consciência do observador de que ele nunca será completamente outro em relação àquele que observa, que ele é parte do campo de observação. O pesquisador aparece inevitavelmente situado, movido por interesses, paixões, capacidades, papéis institucionais que não podem ser esquecidos nem vistos como impedimento ao conhecimento, mas sim considerados como elementos constitutivos do campo que torna possível a reflexão e a pesquisa e que legitimam o produto como saber social”. (MELUCCI, 2005, p.11).

Situar-me como pesquisadora, nesse sentido, é importante porque me coloca no campo de pesquisa como um elemento que passa a refletir sobre a realidade social existente, produzindo conhecimento e traduzindo as linguagens os sentidos concebidos dentro desse meio social.

Convém sinalizar que a ideia da pesquisa foi bem recebida pela equipe gestora da unidade e as conclusões dos trabalhos foram solicitados pela equipe pedagógica, para que se perceba concretamente como a implementação da lei 10.639/03, vem produzindo frutos, quais as contribuições dos docentes e discentes, os avanços obtidos, bem como as dificuldades encontradas na efetivação de práticas pedagógicas que colaborem com ressignificação das relações raciais na comunidade escolar.

Na terceira etapa iniciamos a observação não participante dos sujeitos pesquisados – alunos negros que estejam cursando o ensino médio - e do campo de pesquisa. A partir deste tipo de observação o pesquisador está “menos envolvido emocionalmente com a situação social. Os membros verdadeiros podem deste modo se sentir relativamente *Livres* para falar sobre tensões e assuntos delicados que não discutiriam com seus íntimos” (GOODE; HATT,

1977, p. 161). Nesta terceira etapa procuramos entender como as relações raciais são colocadas, assumidas ou invisibilizadas entre os sujeitos pesquisados. “A observação não é feita no vácuo. (...) é ativa e seletiva, tendo como critério de seleção as "expectativas inatas". Só pode ser feita a partir de alguma coisa anterior. Esta coisa anterior é nosso conhecimento prévio ou nossas expectativas” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 96). Essa etapa nos deu a possibilidade de enxergar nas relações entre os alunos as presenças e ausências das reflexões acerca das questões étnico-raciais, bem como se essas reflexões de fato podem ser consideradas fator determinante para a mudança de comportamento e ressignificação das identidades e trajetórias do jovem negro no espaço escolar.

Na quarta etapa da pesquisa ocorreu o contato com os professores da unidade de ensino selecionada. Optamos por trabalhar com cinco docentes, sendo dois que lecionam História, dois que lecionam Língua Portuguesa e Literatura e um último professor de Matemática. A escolha dos docentes de História e Língua Portuguesa e Literatura por serem áreas definidas na lei 9394/96⁸, como afins para as reflexões acerca do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. O docente de Matemática foi selecionado porque fomos informados pela equipe pedagógica da unidade que o seu trabalho também está voltado para as questões étnico-raciais⁹. Nesta fase da pesquisa procuramos perceber com o maior detalhamento possível como a lei é aplicada na unidade, dando a devida atenção para as possíveis dificuldades encontradas pelos docentes, bem como dando ênfase às positivities do processo. Destacamos aí o papel do educador frente à realidade da unidade e procurando esclarecer se a implementação da lei possui um caráter sistemático, ou se há motivações políticas e ideológicas envolvidas em suas práticas.

Após o período de observação e o contato com os docentes aprofundamos a pesquisa, entrando em contato apenas com os alunos negros do segundo e terceiro ano do ensino médio. A opção por essas turmas foi feita porque são alunos que estão a mais tempo tendo contato com as reflexões sobre as questões raciais. Por meio da pesquisa qualitativa procuramos “dados da realidade que possamos manipular cientificamente, permitindo tanto a sua melhor compreensão, quanto, sobretudo, condições de intervenção mudança” (DEMO, 2001, p. 10). Vale ressaltar que, a unidade escolar pesquisada possui sete turmas de ensino médio: 3 turmas de 1º ano – 1001, 1002, e 1003, 2 turmas de 2º ano – 2001 e 2002 e 2 turmas de 3º ano – 3001 e 3002, por isso, entendemos que realizar a pesquisa com um número menor de alunos nos coloca em diálogo com o que propõe o método qualitativo, por meio do qual os sujeitos “mais sensíveis à sua individualidade e mais sintonizados com a vida cotidiana, eles exigem uma prática de pesquisa mais próxima de sua experiência, mais presente no campo do

^[8] § 2º Art. 26A, Lei 9.394/1996: Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

^[9] O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais.

seu agir” (MELUCCI, 2005, p. 30), dessa maneira, verificamos ser possível, reduzindo o número de sujeitos pesquisados, estar mais sintonizados às suas realidades e estabelecer relações suficientemente próximas, de modo a facilitar a coleta de informações, bem como a posterior análise dos dados.

Inicialmente foram selecionados cinco jovens negros do ensino médio para entrevistas que, para nós, constitui-se em importante instrumento na pesquisa social, objetivando aprofundar a investigação e a coleta de informações da parte dos pesquisados (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 196). Partindo desse procedimento fizemos algumas análises de suas trajetórias de vida, suas expectativas e seus anseios futuros. Através dos questionários também foi possível perceber quais as influências que a implementação da lei 10.639/10 tiveram na afirmação da identidade negra dos jovens pesquisados, da mesma maneira foi possível verificar se os trabalhos realizados pelos professores, tendo como perspectiva a temática étnico-racial, não favoreceram ou pouco influenciaram a formação de identidades negras vinculadas aos processos de valorização e ressignificação da sua história. Dando atenção aos dados resultantes da análise das entrevistas, tivemos a possibilidade de melhor verificar as hipóteses, contando com as opiniões mais conscientes e profundas sobre os fatos observados na terceira etapa da pesquisa. As entrevistas foram do tipo semiestruturadas, através das quais pudemos sistematizar a abordagem do tema com os jovens. Com esse tipo de entrevista tivemos a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que se considere adequada e, dessa forma pudemos explorar mais amplamente as questões respondidas dentro de uma conversação informal (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 197).

A metodologia inicial previa a seleção de cinco jovens negros do ensino médio para a entrevista, porém, algumas questões, alheias à nossa vontade, não permitiram que os jovens convidados participassem da entrevista. Um dos jovens que não conseguimos entrevistar alegou falta de tempo para a entrevista, porque o mesmo concilia os estudos com o trabalho e por isso não teria tempo para marcar a entrevista. Os outros dois jovens, apesar afirmarem a participação, não responderam ao convite para a entrevista. Além das questões pessoais destacadas, nos deparamos também com questões práticas do espaço escolar que dificultaram o contato com os jovens, o que entendemos que também pode ter contribuído para o desinteresse em participar da pesquisa.

Um primeiro problema percebido foi o referente à marcação de uma semana de avaliações em que os discentes se dirigiam para a unidade apenas para fazer a prova, sendo dispensados em seguida. Esse fato gerou um enorme desencontro por aproximadamente duas semanas, que foi seguida de uma segunda avaliação – externa – chamada de saerjinho¹⁰,

^[10] O Saerjinho é um sistema de avaliação bimestral do processo de ensino-aprendizagem nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, que tem por objetivo acompanhar mais de perto o rendimento dos estudantes, detectando de maneira mais ágil e fiel as dificuldades de aprendizagem. Fonte: Site Seeduc/RJ

realizada em dois dias consecutivos, em que os alunos chegavam à unidade escolar mais tarde e eram liberados ao término da prova.

Aguardamos o restabelecimento das aulas em horário normal por quase um mês, o que comprometeu consideravelmente a aplicação das entrevistas, que ao final foram feitas com quatro jovens.

Esse momento da pesquisa nos forneceu um rico material, com o qual foi possível verificar as mudanças e/ou permanências no comportamento dos jovens negros, no que diz respeito à (re)construção e (re)afirmação de sua identidade negra e a sua identificação com as lutas do movimento negro, por conta do desenvolvimento de atividades relacionadas com a implementação da lei 10.639/03.

Contudo, para a melhor compreensão do local de onde falamos, achamos necessária uma breve contextualização a fim de esclarecer os processos de construção da cidade de Nova Iguaçu, cidade na qual a unidade escolar pesquisada está localizada.

Nova Iguaçu: Uma cidade negra

A cidade de Nova Iguaçu se constitui social e economicamente, a partir de diversos ciclos econômicos, cana de açúcar e laranja, e depois de alteradas muitas vezes as categorias que a denominaram: freguesia, vila, povoado e por fim, município de Iguaçu.

A partir de 1945, Nova Iguaçu passa por uma fase de crescimento populacional que não é acompanhado pelo desenvolvimento de políticas sociais. Dados do IBGE apontam que em 1950 a população era de 145.649 pessoas e passa, em 1960, para 359.364. Em 1970 sobe para 727.140 habitantes, colocando o município entre os que mais cresciam no país à época. Quanto aos serviços urbanos, um estudo realizado por MAINWARING (1989), aponta que em 1980, “apenas 37% da população do município possuía água encanada e apenas 30% rede de esgoto”. As taxas de mortalidade infantil e analfabetismo também eram expressivas, somava-se a esses fatores o que MAINWARING (1989) chamou de “serviço policial inadequado”, o que levou o município a obter elevados índices de criminalidade. “Até o ano de 1979, grupos armados que atuavam na região da Baixada Fluminense, havia executado pelo menos duas mil pessoas em Nova Iguaçu” (MAINWARING, 1989, p. 211).

O censo do ano 2000 apresentou dados que ainda demonstram desigualdades, apesar de alterações sutis no quadro apresentado por Mainwaring. Em relação ao abastecimento de água canalizada, por exemplo, o levantamento indicou que 91% dos domicílios da cidade de Nova Iguaçu eram contemplados. Já em relação à rede esgoto, 52% dos domicílios estão ligados de alguma forma à rede de esgotamento sanitário. No que diz respeito à escolarização, cerca de um terço da população ainda se enquadrava na categoria denominada de analfabetos, ou seja, possuíam no máximo quatro anos de estudo. Cabe ressaltar que o aumento ao acesso de serviços de saneamento básico da população iguaçuana foi acompanhado pelo aumento populacional, que no ano 2000 era de 920.599 habitantes.

Além dos dados expostos, alguns outros pontos devem ser destacados no processo de formação do município de Nova Iguaçu, a saber, o caráter mobilizador da população, no que diz respeito à obtenção dos seus direitos. As primeiras associações de bairro do município datam de 1950. Em 1960, os líderes das associações de bairro organizaram o I Congresso das Comissões pelas Melhorias Urbanas nos bairros de Nova Iguaçu. De acordo com MAINWARING (1989), “os anos que precederam ao golpe [militar] assistiram a outras mobilizações populares na Baixada Fluminense, inclusive um relevante movimento operário” (p. 211). Outra importante instituição nesse processo de reivindicações na Baixada Fluminense é a Igreja Católica. A diocese de Nova Iguaçu foi criada no ano de 1960 e vai atuar junto às CEB's¹¹, na organização e promoção de políticas críticas e perspectivas de melhorias sociais para a população. Durante os anos de repressão militar, a Igreja Católica, atuando por meio das CEB's, foi em Nova Iguaçu a mais forte tentativa de mobilização popular que tinham como objetivo a obtenção de melhoria de serviços urbanos.

O que podemos perceber, a princípio, analisando os indicadores apresentados anteriormente e também de forma empírica, através da realidade da maior parte das localidades do município é que os anos de desenvolvimento econômico, derivados do cultivo da cana de açúcar e da laranja, não foram suficientes para que o município se desenvolvesse de forma menos desigual. O que se verifica na atualidade, é que o território passou a servir aos interesses políticos das antigas elites agrárias, no qual a mobilização popular foi uma forma importante de luta por melhores condições de vida diante das realidades difíceis em que ainda se encontra a maior parte da população iguaçuana.

O negro em Nova Iguaçu

O processo de ocupação da Baixada Fluminense foi alicerçado na mão de obra escrava. Além da grande quantidade de negros que serviam de mão de obra na produção agrícola das freguesias, a migração¹² de ex-escravos vindos do Vale do Paraíba, desempregados após a queda da produção do café e atraídos pelo avanço da citricultura, é outro dado que explica o alto percentual de indivíduos negros na cidade de Nova Iguaçu. De acordo com COSTA, (2009):

“A década de 30 tornou-se um dos momentos definidores da situação de pretos e pardos no Estado do Rio de Janeiro. O avanço urbano do Município de Nova Iguaçu possivelmente permitiu aos ex-escravos e, principalmente, aos seus descendentes uma maior diversificação dos arranjos de trabalho. Somado a isso, é mister salientar o progresso nas questões trabalhistas, seja nas melhores condições, seja na regularização dos ofícios. Esses elementos podem, também, ter contribuído para a estabilização de pretos e pardos no Município de Nova Iguaçu.” (COSTA, 2009, p. 34)

^[11] Comunidades Eclesiais de Base;

^[12] De acordo com os censos de 1920 e 1940, a quantidade de habitantes em Nova Iguaçu salta de 33.966 para 140.606, o que, aparentemente, demonstra uma migração para essa região. http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/Censode1920/RecenGeradoBrasil1920_v4_Parte2_tomo2_Populacao.pdf;

NASCIMENTO (2013) faz a análise da trajetória de duas famílias negras de Nova Iguaçu no pós-abolição. Francisco Caetano Madeira, negro e próspero comerciante de laranjas, oriundo do bairro de Cabuçu, região periférica de Nova Iguaçu, que em 1939 exportava a sua produção para a Argentina (p. 09). Outro negro que aproveitou os momentos áureos da citricultura foi Silvino Hyppolito fundador do jornal Correio da Lavoura, um dos jornais mais antigos ainda em circulação do estado do Rio de Janeiro. Esses dois exemplos nos ajudam a perceber que Nova Iguaçu também foi espaço de luta e conquista dos negros por melhores condições de vida e trabalho.

Os dados apresentados indicam que a constituição étnica da população iguaçuana é marcadamente negra, o que também é verificável por meio dos dados do último censo (2010). No referido levantamento, a população da cidade de Nova Iguaçu é de 796.257 habitantes. Desse total, 387.156 declaram-se pardos e 112.692 pretos. Os que se declaram brancos somam um total de 288.46. Apesar da maior parte da população ser negra – soma de pardos e pretos – o grande número de pessoas que se declaram pardas nos chamou a atenção, uma vez que, se tomarmos como ponto de partida para as nossas análises os dados do IBGE de forma isolada, temos o número dos que se consideram brancos maior que os que se identificam pretos.

Sabemos que muitos são os processos históricos que podem interferir para que esse cenário estatístico se faça presente no município de Nova Iguaçu. Os ideais da miscigenação e da democracia racial certamente fazem parte do imaginário social da população iguaçuana, porém, é importante uma análise mais aprofundada desse processo, uma vez que nos importa compreender como os jovens negros da unidade escolar pesquisada estão construindo as suas identidades na perspectiva da lei 10.639/03.

Capítulo I – A Trajetória do Movimento Negro e a Construção da Identidade

Em uma breve análise da trajetória do movimento negro no Brasil, observamos que ainda no início do século XX, a sua forma institucionalizada oscila entre os valores eurocêntricos e a busca da negritude¹³. Enquanto forma de ser e estar na sociedade, o movimento negro modificou-se e isso se deveu a vários fatores, entre os quais destacamos as conjunturas políticas¹⁴ que impediram a atuação sistemática durante alguns anos de organizações políticas e também do movimento negro, os ideais de branqueamento que permearam por muito tempo o processo de emancipação do negro na sociedade e os próprios objetivos do negro brasileiro na sociedade. Quanto a esses objetivos, podemos observar tanto na FNB¹⁵, quanto no TEN, a existência de objetivos diferentes em questão. No primeiro momento a inserção do negro na sociedade, mesmo que assimilando o paradigma da cultura europeia, portanto, dominante para ser aceito, e depois com o resgate e a elevação cultural traduzindo também a influência negra na sociedade através do teatro.

Já as diretrizes iniciais do MNU – Movimento Negro Unificado, que surge em São Paulo em 1978, “representa algo de novo no sistema político brasileiro” (GUIMARÃES, 2012, p. 165), tendo em vista que buscava a emancipação do negro na sociedade brasileira através da reivindicação de melhores condições de vida, trabalho e, além disso, denunciavam as atitudes discriminatórias, as desigualdades e as formas indignas de vida do negro na sociedade brasileira, ou seja, rompiam e denunciavam a ideologia da democracia racial e apresentavam um amadurecimento das lutas antirracistas no Brasil. MUNANGA afirma que: “Os movimentos negros contemporâneos defendem a construção de uma sociedade plural, biológica e culturalmente” (2006, p. 110) e é assim que o MNU vai encaminhar os seus primeiros direcionamentos, promovendo a construção de uma sociedade baseada na pluralidade em busca da igualdade de direitos para os cidadãos.

A democracia racial¹⁶ era um impedimento para a busca da identidade ou da singularidade, mas o movimento negro reacende as reivindicações sobre esses direitos. GUIMARÃES aponta que a agenda política do movimento negro estava baseada em três pontos principais: “a denúncia do racismo, a denúncia do mito da democracia racial e a busca de construção de uma identidade racial positiva” (2012, p. 168). Este último ponto é importante

[¹³] O movimento chamado de Negritude tem início na década de 1930 na Europa e nos Estados Unidos, e tem como eixo central a convocação permanente de todos os herdeiros da tradição e da cultura negra para que se engajem na luta pela reabilitação dos valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas. (In: MUNANGA, Kabengele, *Negritude: Usos e Sentidos*, 2006, p. 45-6);

[¹⁴] Estado Novo e ditadura militar;

[¹⁵] Frente Negra Brasileira. Associação negra nascida na cidade de São Paulo em 1931. A FNB chegou a aglutinar milhares de negros – espalhados por mais de 60 delegações (“filiais”) - em torno de um programa que tinha como abordagem central o “preconceito de cor”.

[¹⁶] ela foi um modo tacitamente pactuado de integração dos negros à sociedade de classes do Brasil pós-guerra, para utilizar o famoso título de Florestan, tanto em termos de simbologia nacional, como em termos da sua política econômica e social (GUMARÃES, p. 2006, 270)

para retomarmos a questão da construção da identidade à luz do que propunha o movimento negro: uma identidade racial, ou seja, uma identidade negra.

Primeiramente, é válido ressaltar a complexidade que envolve a reflexão sobre as ações realizadas pelo movimento negro, visto que tal movimento não possui uma uniformidade nem institucional e nem ideológica. HANCHARD (2001) afirma que: "(...) movimento negro, na verdade é, uma série de movimentos com compromissos ideológicos e estratégias políticas diferentes" (p.122). Porém, mesmo com divergências ideológicas e estratégias políticas distintas, é certo que o movimento negro foi fundamentalmente importante para o processo de afirmação do negro na sociedade brasileira contemporânea.

Esse conjunto de movimentos, (organizações, associações, clubes, grupos, etc.), de negros imbuídos, com maior ou menor intensidade, na luta por melhores condições de vida, é que serão fundamentalmente responsáveis pela mudança gradual nos paradigmas étnico-raciais brasileiros. HANCHARD (2001), afirma que: "O desafio sempre presente para o movimento [negro] é a unificação da cultura com a política e, o que é mais importante, a diferenciação entre cultura e folclore e a cultura como base valorativa da atividade ético-política" (p. 122-23). É importante que a representatividade do negro no Brasil ultrapasse o campo das atividades culturais, que apesar de serem extremamente relevantes na formação da cultura e da identidade nacional, correm o risco de ser colocadas em um plano superficial, sem debates ou questionamentos sobre as relações raciais no Brasil.

Cumprir este papel desafiador foi uma das importantes contribuições do movimento negro para a afirmação da identidade negra, já que através de suas atividades procuram desconstruir as imagens pejorativas do negro e conquistando lentamente espaços sociais e políticos de ativismo negro na sociedade brasileira.

Outra grande contribuição decorrente das lutas do movimento negro contemporâneo são as reivindicações por políticas de ações afirmativas¹⁷. As muitas conquistas consequentes das décadas de luta das lideranças negras são fundamentais para que as diferenças socioculturais sejam, senão completamente extintas, ao menos possam ser diminuídas. De acordo com DOMINGUES (2008), ações afirmativas:

"São programas cuja finalidade é eliminar ou minimizar as desigualdades de oportunidades por meio de políticas públicas (ou privadas) voltadas para favorecer aqueles grupos que, historicamente, sofreram (e sofrem) discriminação negativa, como é o caso de negros, mulheres, gays e deficientes físicos." (DOMINGUES, 2008, p. 106).

Atualmente, intensos e acirrados são os debates referentes à legitimidade ou não das ações afirmativas na sociedade brasileira. Discursos favoráveis e contrários às ações afirmativas são postos com a mais variada gama de argumentos que vão desde a defesa das

^[17] Utilizamos o conceito de ação afirmativa de Ellis Cashmore: "política voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos." (CASHMORE, 2000, p.31)

políticas de reparação - inclusive material - e alternam-se com os que acreditam que ações afirmativas devem apenas estar baseadas nas desigualdades sociais. No entanto, o que se faz presente na origem desse debate é a dificuldade em contrariar a ideia da miscigenação e a consequente desconstrução da ideologia da democracia racial. Muito das análises, um tanto destoadas acerca das políticas das ações afirmativas, deve-se ao fato do pouco entendimento do seu objetivo central, qual seja, o de minimizar as desigualdades, que não acontecem por acaso, mas que foram estabelecidas, estimuladas e aprofundadas historicamente. As ações afirmativas ainda se contrapõem às visões individualistas, onde a meritocracia possui centralidade (GUIMARÃES, 2009, p. 182).

Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas oferecem um caminho distinto para o tratamento da diversidade no interior da sociedade multirracial brasileira, por meio das quais as desigualdades sócias forjadas historicamente, tendem a ser corrigidas:

“Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações.” (CNE/CP 3, 2004, p. 4).

Análises mais aprofundadas e cuidadosas, que tenham como temática central o nosso processo de formação social, nos remetem de imediato às discrepâncias sobre as quais foram constituídas a sociedade brasileira. Apesar de estarem a serviço do equilíbrio das tensas relações raciais que são oriundas dessas desigualdades, as ações afirmativas, de maneira geral, são criticadas por setores mais conservadores da sociedade por algumas razões.

A primeira delas seria a inconstitucionalidade desta política, uma vez que a Constituição brasileira, em seu Artigo 5º, prevê a igualdade de todos os cidadãos perante a lei, independentemente de, entre outras coisas, a raça. À luz deste pressuposto legal, os contrários às ações afirmativas afirmam que privilegiar um grupo social específico seria ir contra aos princípios constitucionalmente garantidos.

Porém, o Artigo 3º¹⁸ da Constituição Federal prevê que o Estado brasileiro deve garantir a igualdade e promover o bem estar dos cidadãos. Aqui é interessante fazer uma breve análise reflexiva sobre que chamamos de igualdade e quando – e a quem – essa igualdade realmente interessa ou não. Igualdade, no caso brasileiro, resume-se ao fato de que existe uma legislação que orienta o comportamento do cidadão no interior da sociedade e todos estão igualmente submetidos a ela. No entanto, no tocante ao âmbito social, não constituímos uma

^[18] Artigo 3º da Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988 afirma: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade Livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

nação forjada de maneira igualitária e é aí que cabem as políticas de ações afirmativas, uma vez que são elaboradas para dar conta de reverter situações de desigualdade social.

Quando as políticas de ações afirmativas são direcionadas para a população negra, percebemos que, o posicionamento político dos favoráveis ou contrários a essas ações, ora tendem para a inconstitucionalidade, ora apontam para a promoção da igualdade. Sobre esta posição política Joel Rufino, em depoimento prestado ao CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, afirma: *“A Constituição tem elementos para defender ou atacar a ação afirmativa. Depende de onde você foca e depende fundamentalmente, de uma outra [sic] coisa que é política.”* (RUFINO in ALBERTI & PEREIRA, 2007 p. 398-399).

A possibilidade da desigualdade econômica é “aceitável” no Brasil haja vista as medidas de erradicação da pobreza, amplamente difundidas, principalmente no âmbito federal, já a desigualdade racial é socialmente negada ou quando isso não acontece é tratada como assunto de pouca importância. Este posicionamento está enraizado no ideal da democracia racial e é fruto também de um movimento político que insiste em alegar que as desigualdades no Brasil não são raciais e sim sociais, ou seja, a discriminação não existe porque o indivíduo é negro, mas sim porque ele é pobre. E aí se encontra um dos motivos de o combate à pobreza sobrepor-se ao combate à discriminação racial na sociedade brasileira. Nesse sentido, Guimarães (2009) aponta para as dificuldades das lutas antirracistas no Brasil elencando duas problemáticas principais:

“Primeiro, porque a sociedade brasileira não reconhece o racismo, seja de atitudes, seja de sistema, [...]. Segundo, e por consequência, porque as próprias desigualdades raciais são vistas como desigualdades sociais de classe, que afetam o conjunto da sociedade brasileira [...].” (GUIMARÃES, 2009, p. 232)

Esse deslocamento na compreensão das desigualdades raciais, para desigualdades sociais de classe, reforçam os sistemas meritocráticos, onde a superação do indivíduo é que determina as suas possibilidades de ascensão econômica e social. Ao passo que o contrário também se observa, ou seja, se o indivíduo não ascende econômica e socialmente, isso nada tem a ver com a cor da sua pele, mas sim com o nível do seu esforço pessoal. A equação que tenta conjugar sucesso, mérito e esforço pessoal, exime do poder público a responsabilidade de garantir condições de igualdade aos indivíduos, retirando das políticas de ações afirmativas o seu caráter reparador e sócio historicamente construído.

Acreditamos que o ponto de partida para que a política de ação afirmativa tenha efeitos mais satisfatórios é através do reconhecimento dessas relações raciais tensas, sobre as quais a sociedade brasileira foi constituída, conforme sinaliza o CNE:

“Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da

democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não-negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.” (CNE, 2004, p. 3)

É sensato compreender que os programas que pretendem a erradicação da pobreza atingirão uma grande parcela da população negra, mas é um equívoco reduzir a complexidade da questão racial, situando-a na realidade socioeconômica da população brasileira, porque se tratam de lutas distintas. Na busca por fornecer oportunidades iguais, as ações afirmativas certamente não tem como objetivo principal erradicar o racismo, embora este seja o anseio dos diversos grupos de luta negra, que durante longos anos combateram a discriminação racial. Entendemos que as ações afirmativas têm outro papel fundamental, quer seja o de colocar na pauta de discussão o problema da questão racial no Brasil.

Desenraizar o preconceito, retirando-o do seu lugar no imaginário social e colocá-lo no centro das discussões é, possivelmente, um dos mais importantes méritos das ações afirmativas. Este debate contribui para “humanizar” as tensas relações raciais que existem no Brasil, desconstruir e ressignificar a brutalidade das concepções essencializantes e homogeneizantes que limitam a pluralidade étnica da sociedade brasileira e ainda coloca o negro frente a frente com o seu passado, dando-lhe a possibilidade de caminhar por rumos diferentes no futuro.

I.1 - A lei 10.639/03: Novas perspectivas de reconstrução do imaginário social

Entre as reivindicações do movimento negro, aquela que se apresenta constantemente, desde a fundação da Frente Negra Brasileira, ainda nas primeiras décadas do século XX, foi a preocupação com a educação¹⁹, como afirma SILVA, em depoimento prestado ao CPDOC da Fundação Getúlio Vargas:

“A temática da educação sempre foi muito cara ao movimento negro. [...] a produção acadêmica até alguns anos atrás e o discurso corrente no movimento negro, a questão da educação sempre ocupou papel central. Certamente, derivado ao fato de que havia uma reivindicação de mudança no padrão das relações e na forma de as pessoas encararem a diversidade.” (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p 431).

A construção da identidade de um grupo está diretamente associada ao conhecimento que este mesmo grupo possui de sua história. Nesse sentido, a educação é o esteio principal por onde passa a lógica da luta do movimento negro. A educação, além de promover a obtenção da dignidade, da elevação social e cultural do indivíduo negro, também é o caminho mais eficaz para a afirmação da identidade negra.

^[19] O artigo 3º do Estatuto da Frente Negra Brasileira, aprovado em 12 de outubro de 1931, afirmava: “A Frente Negra Brasileira, como força social, visa à elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra. (...) Para a execução do Art. 3º, criará cooperativas econômicas, escolas técnicas e de ciências e artes e campos de esportes dentro de uma finalidade rigorosamente brasileira.”;

Entre os avanços alcançados através da luta do movimento negro no Brasil, temos a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que representa um marco muito significativo no processo de (re)construção e (re)afirmação da identidade negra. Por esta lei, tornou-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares em todo o país.

As vitórias do movimento negro podem ser consideradas avanços revolucionários, na medida em que a lei estabelece uma educação que compreenda a totalidade e a radicalidade do processo de formação do povo brasileiro, ou seja, através da educação escolar, por meio de cumprimento da lei, a história da formação do Brasil pode ser desmistificada e ressignificada, uma vez que tem a possibilidade de ser revisitada sob uma nova perspectiva, “não-racialista”, Livre de estereótipos. Sobre esta desconstrução e sobre a importância da lei 10.639/03, Jurema Batista, em depoimento ao CPDOC, aponta que:

“Sempre foi uma reivindicação do movimento negro que a nossa história fosse contada. [...] tirar Zumbi lá dos porões da história já foi uma tremenda vitória. Mas ainda falta muita coisa, ainda falta falar do que eu chamo “sequestro” dos negros de África para o Brasil. E também falta falar muita mais de como foi que aconteceu a libertação. A princesa Isabel ainda é referência. [...] E aí, quando contar a história do negro realmente, aí vai ver que a gente não veio todo mundo de um mesmo lugar só [...]. Eram povos com suas religiões, com suas crenças, com seus costumes. Porque parece que é tudo igual, é tudo negro. Nós somos negros, mas eram etnias diferentes na época, na África.” (ALBERTI; PEREIRA, p 438).

Batista sinaliza uma missão importante da aplicação da lei, que é o ensino de história sob um novo olhar, ensinada com outro enfoque que permita uma análise que vá além do que foi posto até hoje, ou seja, uma história que se afaste da subserviência e da passividade, amplamente difundidas, principalmente nos Livros didáticos que colaboram drasticamente para a construção de um imaginário mergulhado em teorias discriminatórias e preconceituosas. Uma perspectiva eurocêntrica é o único viés histórico analisado.

Contudo, somente a lei não garante que haja de fato uma mudança no ensino de história. Além do dispositivo legal, era necessário que se tivessem estabelecidas as formas pelas quais se dariam as mudanças no modo de ensinar, bem como onde deveriam estar (re)alocadas as informações e também quais áreas do conhecimento seriam atingidas pela lei. Estes foram alguns dos motivos que fizeram com que, em março de 2004, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana²⁰.

As Diretrizes, portanto, representam outro avanço revolucionário na luta contra o preconceito racial no Brasil, uma vez que estabelecem os caminhos para uma educação

^[20] O Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, em seu artigo. 2º estabelece que as diretrizes “constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática”;

libertadora, que vá além das imagens e interpretações distorcidas e omissas da história do negro e suas influências na construção da sociedade brasileira. As Diretrizes ainda reconhecem e resgatam a luta do movimento negro e a sua importância no processo de reestruturação, produção de conhecimento e aprofundamento dos questionamentos acerca da história do negro no Brasil. O movimento negro é colocado, pelas Diretrizes, como um dos pontos de referência para as instituições de ensino, pois, além do seu rico envolvimento no resgate da história dos negros no Brasil, tem também uma importante atuação nos âmbitos de produção material, bem como na colaboração de projetos pedagógicos que sejam capazes de abarcar as demandas étnico-raciais determinadas pela lei 10.639/03.

“A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, [...], permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão.” (DCN’s para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p. 8).

A lei, entretanto, encontra alguns obstáculos à sua plena implementação. Nesse sentido, uma primeira análise a ser feita refere-se à abordagem da temática, já que apesar de se tratar do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, a lei prevê que os temas relacionados às questões étnico-raciais, sejam transversais a todas as áreas do conhecimento e por isso não devem estar exclusivamente relacionadas à disciplina História. Isto significa dizer que as práticas pedagógicas, precisam estabelecer um diálogo constante com a diversidade étnica, que é a realidade da escola brasileira. Como um reflexo da sociedade, a escola abriga os conflitos, questionamentos, assim como as mazelas de uma história mal contada e mal resolvida, como é a história do negro no Brasil.

Outro obstáculo à aplicabilidade da lei 10.639/03 é a distância existente entre o dispositivo legal e a prática cotidiana e, nesse ponto, percebemos duas razões principais para esta distância entre a lei e a escola: a primeira delas é a falta de hábito na discussão do tema. Falar do negro brasileiro, ainda hoje, é, somente, falar em escravidão. Não existe um aprofundamento nos questionamentos acerca da realidade do negro no Brasil. É claro que nos referimos aqui às atividades cotidianas, já que esta situação é diferente em algumas universidades que já articulam núcleos de estudo tendo como temática principal o negro. Outra razão seria a desinformação dos profissionais ligados diretamente à disseminação de novos conhecimentos e de novos debates sobre a construção afro-brasileira. Apesar de haver uma grande quantidade de material disponível sobre a temática do negro, o acesso aos mesmos, bem como a capacitação o desenvolvimento de um trabalho que de fato colabore com a desconstrução do imaginário social enraizado nas teorias de miscigenação e no mito da democracia racial, ainda estão aquém do ideal. A ampliação desse mesmo acesso é

fundamental para a democratização dos conhecimentos necessários às mudanças significativas das práticas pedagógicas na perspectiva das questões étnico-raciais.

A aplicabilidade da lei, portanto, está ligada diretamente às práticas dos educadores, tanto no que diz respeito à sua atividade cotidiana quanto ao seu conhecimento e sua visão de mundo. Mais do que o saber acadêmico, importa também a disponibilidade que os educadores têm em desenvolver atividades que estejam de acordo com a lei, quanto ao que se refere à capacitação, para que, de forma consistente, eles possam revelar aos seus alunos novas perspectivas na análise da formação étnico-racial do Brasil.

Nesse sentido, é possível afirmar que, entre todas as conquistas alcançadas pelas lutas do movimento negro no Brasil, a lei 10.639/03, representa um avanço transformador, uma vez que, busca através da educação o rompimento com os paradigmas estereotipados do negro na sociedade brasileira que foram sistematicamente forjados e calcificados no imaginário social.

Porém, em que medida esses avanços, ainda que não plenamente estabelecidos, estão de fato contribuindo para a (re)construção e (re)afirmação da identidade do jovem negro na atualidade? De acordo com GOMES, “a escola precisa considerar fatores como raça/etnia e o gênero no processo de construção da identidade juvenil” (2002, p.15), dada a importância do espaço escolar na formação do jovem e também porque estes são aspectos fundamentais na (re)afirmação da identidade do jovem negro.

I.2 - Identidades negras e a lei 10.639/03

O caminho concebido pelos intelectuais brasileiros para a explicação da realidade foi lançar mão das teorias raciais europeias do século XIX, que, para ORTIZ, tiveram a função de tornar legítimo o real:

“Por um lado, elas justificam as condições reais de uma República que se implanta como nova organização político-econômica; por outro, possibilitam o conhecimento nacional projetando para o futuro a construção de um Estado brasileiro.” (ORTIZ, 2012, p.30-31).

A análise de ORTIZ acerca da busca inicial da construção de uma identidade nacional nos leva a abrir mão dos entendimentos deterministas sobre a utilização das teorias raciais no Brasil, mas nos oferece uma compreensão diferenciada, na qual essas teorias, embora fossem embasadas em uma ciência de cunho racial-biológico e, na época, eram a forma possível de explicação da realidade presente e serviram como base de sustentação para o projeto de construção de nação brasileira.

É importante destacar que as teorias raciais europeias não foram apenas assimiladas por uma parcela significativa de intelectuais brasileiros. Para dar conta de explicar a realidade e projetar uma sociedade que paulatinamente se afastaria do atraso social, político e econômico essas teorias foram ressignificadas para poder dar conta da diversidade sociocultural do Brasil.

A própria política de imigração foi utilizada como estratégia de diminuição do atraso brasileiro, pelas vias do branqueamento.

As transformações por que passava a sociedade brasileira, fruto dos processos de modernização marcado, principalmente pela urbanização e industrialização, faz surgir outro estrato social que irá compor a diversidade já existente – o proletariado urbano. E aí outra questão se impõe no processo de construção da identidade nacional: as visões estereotipadas da população negra e mestiça amplamente defendida por intelectuais brasileiros como Silvio Romero, Raimundo Nina Rodrigues e Euclides da Cunha, tornam-se obsoletas diante da formação de uma classe que ao invés de ser retratada com indolente, preguiçosa e sem espírito de luta (ORTIZ, 2012, p. 39), passaria a ser vista como classe e estariam referenciadas à “ideologia do trabalho” (ORTIZ, idem, p. 42).

A necessidade de uma nova interpretação do Brasil coloca novamente em pauta o “ser brasileiro”. E a história do Brasil é revisitada a partir da década de 1930 por intelectuais brasileiros que buscavam mais uma vez explicar a realidade. Só que dessa vez sem a utilização de teorias estrangeiras, mas sim olhando o passado e extraindo dele uma compreensão possível do presente. ORTIZ aponta Caio Prado Jr. e Sérgio Buarque de Holanda como intelectuais que rompem com as análises do início do século por ter as suas produções associadas à universidade, o que daria a ambos mais suportes (2012, p. 40), porém considera Gilberto Freyre como o intelectual que, à época, fez uma análise mais rica da sociedade, ao deslocar o conceito de raça para cultura:

“A passagem do conceito raça para cultura elimina uma série de dificuldades colocadas anteriormente à respeito da herança atávica do mestiço. Ela permite ainda um maior distanciamento entre o biológico e o social. [...] Gilberto Freyre transforma a negatividade do mestiço em positividade, o que permite completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada.” (ORTIZ, 2012, p. 41)

A partir da análise de Gilberto Freyre, o mestiço torna-se símbolo do nacional, a multiplicidade étnica é repensada e passa a constituir parte fundamental do ser brasileiro que “passa a pensar positivamente sobre si próprio” (ORTIZ, 2012, p. 43). Essa reelaboração do pensamento social brasileiro trouxe um problema para os grupos da luta antirracista: a apropriação, pela sociedade, das manifestações negras, como, por exemplo, o samba e a capoeira, como símbolos da identidade nacional. Nesse processo, elas perderam a sua “especificidade negra”, ficando difícil reconhecer ou identificar o que é negro ou pertencente à cultura negra no Brasil. As discussões realizadas por Freyre são importantes referenciais das buscas pelo sentido plural de formação da sociedade brasileira, que teria se originado da mistura de três raças e, portanto, miscigenada. É possível crer que os estudos de Freyre não dão conta das especificidades e sutilezas das relações sociais inter-raciais, mas as suas análises apresentam-nos contribuições relevantes acerca da formação do pensamento étnico racial brasileiro, uma vez que, compreender a formação e o (re)conhecimento das identidades

é uma tarefa complexa para o pesquisador, tendo em vista que as análises acerca desse conceito não conseguem explicar a multiplicidade de situações sociais nos quais a identidade opera.

Um exemplo dessa dificuldade é a própria utilização do termo “negro”, que, de acordo com o momento social e histórico, se modifica. Inicialmente, o termo apresenta valor negativo, associado principalmente à escravidão, porém, ao longo do tempo e sua utilização ou não em determinada época já reflete, ainda que inconscientemente, a identidade do grupo. GUIMARÃES sinaliza que:

“Na primeira metade do século XIX, na Bahia, dois termos raciais principais: ‘preto’, que designa os africanos, e ‘crioulos’, que designa os negros nascidos no Brasil. Na segunda metade do século XIX, entretanto, na mesma província, a tendência é que o termo ‘preto’ passe a abarcar igualmente africanos e descendentes de africanos. ‘Negro’ deixa então de designar a ‘cor’ e passa, paulatinamente, a ter um significado racial e pejorativo. [...] nos anos de 1920 encontramos aqueles que são considerados os pioneiros dos movimentos negros atuais referindo-se a si mesmos e construindo uma certa [sic] identidade social a partir de vocábulos, conceitos e ideias legados do passado. Chamam a si mesmos de ‘homens de cor’. A princípio as palavras ‘raça’ e ‘negro’ são usadas por eles de maneira bastante distinta da que hoje é usada pelos ativistas negros.” (GUIMARÃES, 2003, p. 250-251)

É importante a reflexão sobre a utilização do termo negro no decorrer da história por dois motivos iniciais: primeiramente, a partir deste conhecimento podemos ter a compreensão da complexidade que é a definição do que seja a identidade negra pelo fato de que o “negro” torna-se uma variável histórica de acordo com a perspectiva de análise. Em segundo lugar, é preciso ter consciência dos perigos de uma análise atemporal, tendo em vista que diversos foram os caminhos percorridos pelos negros na sociedade brasileira e nesses caminhos o processo de construção da identidade negra foi sendo forjado. Para tentar dar conta da pluralidade de identidades construídas, pensemos nesse processo segundo a reflexão de MUNANGA (2006) para quem:

“[...] é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre elementos comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura, religião, situação social etc.” (MUNANGA, 2006, p. 14)

Percebendo a formação da identidade como processo contínuo, procuramos apontar para a importância e, ao mesmo tempo, para a complexidade da discussão que trazemos para o nosso trabalho. A identidade se constrói, segundo Munanga, tomando como base elementos que perpassam comumente a realidade dos indivíduos de um determinado grupo, que assume aí um caráter identificador. No caso da identidade negra, MUNANGA (2009) aponta:

“A [identidade negra] não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. A negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros.” (MUNANGA, 2009, p. 20)

Dialogamos com MUNANGA a respeito do que é a identidade negra, porque temos aí o ponto de partida para as nossas análises, pois, há um aprofundamento na subjetividade que gira em torno das questões referentes à identidade e essa subjetividade consiste, em grande parte, na simples identificação da raça a partir da cor da pele do indivíduo, desconsiderando os fatores históricos, como, por exemplo, a diáspora africana, o processo de escravidão e o pós-abolição da escravatura, que são aspectos integrantes da construção e da afirmação da identidade negra.

Os processos históricos comuns – a diáspora, a exploração física, o sincretismo religioso e cultural e principalmente a resistência por meio de inúmeras revoltas e levantes contrários à ordem social vigente no Brasil, são momentos fortes que não podem ser deixados de fora quando existe a preocupação em compreender o que é a identidade negra. A história comum é capaz de dar o sentido mais amplo ao que é ser negro, e, mais ainda, ao que é ser negro em uma sociedade orientada pelos paradigmas eurocêntricos.

Assim como Munanga, HANCHARD (2001) faz apontamentos sobre a tomada de consciência que, se por um lado é de fundamental importância para o processo de (re)construção e (re)afirmação da identidade negra, por outro lado, ela – a consciência da raça – , não é capaz de dar conta da ressignificação da identidade negra. HANCHARD afirma que:

“A conscientização da raça, que foi o toque de clarim das décadas de 1970 e 1980, só virá depois que os ativistas, junto com os acadêmicos e com os cidadãos bem informados da sociedade, puderem ligá-la a uma atividade política prática. Uma suposição que comumente se faz na política da diáspora africana é de que a conscientização levará automaticamente ao reconhecimento da opressão e, em seguida, à resistência. No entanto, assim como consciência de classe [...], a consciência racial não leva automaticamente a uma ação e pensamentos coletivos. A simples apresentação de uma forma de consciência como superior a outra, sem perspectivas de diálogo entre elas, equivale a uma fórmula de atividade política semelhante a uma receita na qual alguns ingredientes são substituídos por outros, o que redundará num movimento de negros, e não num movimento com metas coletivas específicas.”
(HANCHARD, 2001, p. 188-189)

A tomada de consciência não abre sozinho o caminho para a formação de uma identidade negra como a que defendemos aqui, ou seja, identidade criada a partir do entrelaçar dos elementos históricos, culturais e sociais comuns. A consciência da raça, por si, não levará os negros brasileiros ao enfrentamento das estruturas sociais, culturais e políticas dominantes enquanto um diálogo perseverante entre consciência, teoria e prática étnico-racial não aconteça em toda a sociedade. Uma afirmação deste aspecto refere-se ao fato de que na década de 1930 a consciência da cor da pele não foi suficiente para levar grupos como a Frente Negra Brasileira, a romperem com os paradigmas eurocêntricos de forma definitiva. Ao invés disso, muitos sucumbiram às estratégias de aceitação da sociedade dominante à medida que foram cooptados pelos ideais da democracia racial.

Contudo, a análise da formação de uma identidade negra representa grande avanço nas concepções intelectuais brasileiras, no que tange à discussão étnico-racial. Isso porque,

nas primeiras décadas do século XX, o projeto dominante era o da miscigenação, ou seja, a diluição das diferenças dentro dos pretendidos padrões europeus almejados pela elite brasileira. A miscigenação será observada e reatualizada a partir da análise de MUNANGA (2006) ao afirmar que:

“Algumas vozes nacionais estão tentando, atualmente, encaminhar a discussão em torno da identidade “mestiça”, capaz de reunir todos os brasileiros (brancos, negros, mestiços). Vejo nessa proposta uma nova sutileza ideológica para recuperar a ideia da unidade nacional não alcançada pelo fracassado branqueamento físico. Essa proposta de uma nova identidade mestiça, única, vai na contramão dos movimentos negros e outras chamadas minorias, que lutam para a construção de uma sociedade plural e de identidades múltiplas.” (MUNANGA, 2006, p. 16).

A identidade “mestiça” que propõe a união é a mesma que dilui, em seu interior, a sua cultura e herança e tende à imitação do padrão sociopolítico hegemônico, pois é esse o padrão idealizado como válido pela sociedade brasileira baseada no paradigma eurocêntrico. O ideal da mestiçagem “naturaliza a diferença”, conforme aponta HALL:

“O momento essencializante [sic] é fraco porque naturaliza e des-historiciza [sic] a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético. No momento em que o significante “negro” é arrancado do encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir.” (HALL, 2003, p. 326-327)

Um dos caminhos para o qual se dirige o ideal da mestiçagem é este: o deslocamento do cultural, histórico e político para o plano biológico, desconsiderando-se as lutas, os esforços e os percursos que os variados grupos étnicos percorreram em seus distintos momentos históricos. A miscigenação apresenta-se, assim, como uma via que conduziria à unidade racial, enquanto na realidade, a formação da sociedade brasileira é plurirracial. Nesse sentido, a tomada de consciência, aliada ao reconhecimento e à consequente afirmação da identidade negra, é uma forma importante de garantir que nossa sociedade seja de fato democrática, no sentido de conferir aos seus cidadãos a igualdade de direitos e deveres em suas atividades sociais. Assim, concordamos com NASCIMENTO (1978) quando afirma que: “Ou a sociedade brasileira é democrática para todas as raças e lhes confere igualdade econômica, social e cultural, ou não existe uma sociedade plurirracial democrática” (p. 20).

Este deslocamento teórico da miscigenação para a construção da identidade negra deve-se, em grande medida, à contribuição do movimento negro contemporâneo²¹ que vem se ocupando em ressignificar, através de suas atividades culturais, intelectuais, sociais e as perspectivas identitárias do negro brasileiro. Acreditamos que uma oportunidade de realizar essa ressignificação está relacionada à implementação sistemática da lei 10.639/03 e as suas diretrizes.

^[21] Entende-se por Movimento Negro contemporâneo o conjunto e a pluralidade dos movimentos sociais antirracismo que têm surgido e se organizado no Brasil desde o final dos anos 1970 (TRAPP e SILVA, 2010, p.90);

No entanto, o que se percebe no cotidiano escolar são as dificuldades nesse processo, quando as atividades relacionadas ao debate da temática racial são desenvolvidas de forma pouco eficaz, como descrevem CAETANO e NASCIMENTO (2011):

“O que observamos no cotidiano escolar ainda se relaciona à omissão no trato pedagógico das questões envolvendo o preconceito racial e o racismo. É difícil encontrarmos práticas educativas forjadas na intenção de reverter a condição moral, social e econômica excludente na qual o negro ainda se encontra.” (CAETANO; NASCIMENTO, 2011, p. 86).

Essa dificuldade encontrada na efetivação de práticas pedagógicas que dialoguem com a transformação social do negro também foi e é constituída historicamente. Na prática, os currículos ainda são impregnados de conteúdos eurocêntricos, ou seja, privilegiam a cultura, tradições e fatos históricos que tem como centro as civilizações europeias. O Livro didático, diretamente influenciado por este currículo, pouco representa o negro, e quando o faz, ainda o trata de maneira subserviente. Sobre a representação do negro no Livro didático, SILVA (2005) afirma que:

“O Livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma na simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros. Em relação à população negra, sua presença nesses Livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas.” (SILVA, 2005, p. 23).

As questões subjetivas, intrinsecamente relacionadas ao que é apresentado aos jovens estudantes através do Livro didático, também interferem no processo de implantação da lei e dificultam a mudança nas mentalidades, uma vez que reforça a visão estereotipada do negro e elabora uma subjetividade positiva do branco.

Entre as subjetividades existentes, aquela que ainda opera de modo mais forte é a ideologia da democracia racial, que confere à formação da sociedade brasileira um caráter de unidade harmoniosa, onde os cidadãos são iguais em deveres e direito, naturalizando as diferenças. O pensamento racial forjado sob essa perspectiva não leva em consideração as diferenças históricas, culturais e sociais dos respectivos grupos sociais que compõe a sociedade brasileira, mas, ao contrário, deshistoriciza esses mesmos grupos, ao serem compreendidos de fora de seus contextos de luta pela superação das desigualdades. Retomamos, nesse ponto, a análise de HALL (2003), no que diz respeito ao deslocamento das análises dos grupos sociais dos seus contextos de representação, ou seja, o negro, o indígena ou qualquer outro grupo étnico, quando percebido fora de sua realidade histórica corre o risco de ser naturalizado e suas diferenças sociais e culturais cooptadas por um sistema dominante que as utiliza em nome de uma identidade nacional construída de forma abusiva.

Entendemos que a (re)afirmação da identidade negra na perspectiva da implementação da lei é um momento oportuno para a superação das desigualdades e o combate às diversas

formas de discriminação racial existentes no Brasil. A escola, enquanto espaço de sociabilidade e construção de conhecimento, ainda sofre por não conseguir por em prática, de forma sistemática, práticas pedagógicas que se contraponham ao racismo, que de forma muito eficaz, ainda é muito comum nos espaços escolares. Porém, essa mudança no tratamento das questões étnico-raciais implica posicionamento (GOMES, 2003, p.77). O fato é que apesar da obrigatoriedade da lei, as práticas pedagógicas que são desenvolvidas nas escolas e que perpassam pela discussão da temática racial ainda acontecem, geralmente, a partir das ações isoladas de educadores que estão atentos às demandas, cada vez mais urgentes, no que tange à construção e valorização da identidade negra na escola. De acordo com GOMES: “Refletir sobre a cultura negra é considerar as lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico: os descendentes de africanos escravizados no Brasil” (2003, p.78). Nesse sentido, reforça-se a importância de uma prática pedagógica preocupada com a ressignificação dos conteúdos que discutam as trajetórias dos africanos e afro-brasileiros, visando dar a essas histórias o devido valor assim como vez e voz a esses sujeitos silenciados.

Refletir a respeito da cultura negra, por exemplo, também pode ser uma boa oportunidade de dar vozes aos grupos historicamente marginalizados na sociedade brasileira, e por meio dessa maior expressividade, caminhar no sentido de superar as representações estereotipadas do negro e de sua cultura que são perpetuadas naturalmente, e com maior gravidade, dentro do contexto escolar.

A ressignificação dessa lógica por jovens negros no espaço escolar é uma forma importante de (re)afirmação da identidade negra. Entendemos que uma prática pedagógica que dialogue com as possibilidades de (re)construção do imaginário social e entenda a escola com local propício para o desenvolvimento de atitudes que respeitem e valorizem as diferenças, influenciam diretamente na (re)afirmação da identidade dos jovens negros.

Nesse sentido, passamos à discussão da categoria juventude e suas perspectivas de construção da identidade. A nossa análise cruza o espaço escolar e procura perceber, por meio das falas e olhares dos jovens negros, estudantes da unidade escolar pesquisada, quais são as interferências da escola nesse processo.

Capítulo II – Juventude Negra e as Perspectivas de Construção da Identidade

A pesquisa se propôs a analisar a (re)afirmação da identidade dos jovens negros do ensino médio, porém, antes de passarmos aos aspectos da referida análise, faz-se necessário aprofundar o debate acerca da categoria juventude, cujo processo de formação se constitui como (re)construção histórica, que modifica-se de acordo com o “conjunto de experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (DAYRELL, 2004, p.03). De maneira mais específica, também lançamos um olhar cuidadoso sobre a análise da juventude negra, pois entendemos que essa distinção é necessária, devido às especificidades de cada grupo e, por isso, compreender a juventude negra é dar atenção aos aspectos que de alguma forma marcam a identidade desse grupo.

Começamos já ressaltando as dificuldades em tratar da temática, uma vez que os debates mais recentes acerca da juventude apontam que esta categoria é diversa, não sendo possível dar conta da sua complexidade sociológica em uma única definição. Por este motivo, concordamos com Dayrell, no sentido de que é mais válido para esta pesquisa pensar em “juventudes”, no plural, com o objetivo de “ênfatisar a diversidade de modos de ser jovem existentes” (2004, p.04), já que essa é uma categoria diversa em seus sentidos, expressões e formas de ser e estar no mundo, e que necessariamente devem ser compreendidas a partir do contexto social, cultural e histórico nas quais estão inseridas.

Nesse sentido, o capítulo que iniciamos, além da discussão teórica acerca da categoria juventude, trata também de compreender a juventude que é objeto dessa pesquisa, a saber - a juventude negra do ensino médio de uma unidade escolar do bairro de Santa Rita, na periferia de Nova Iguaçu, com o intuito de dialogar com a realidade a partir da análise do contexto social em que os indivíduos estão inseridos.

A primeira questão que se coloca na discussão a respeito das juventudes refere-se à própria construção sociológica dessa categoria, cabendo, assim, perguntar quem são os indivíduos que compõem esse grupo social, ou, o que define um jovem? Lançamos mão das análises de alguns autores, que por meio de seus estudos foram construindo algumas possibilidades de respostas para os questionamentos feitos anteriormente. PAIS (1990) sinaliza duas tendências de análise sociológica da juventude. A primeira toma a faixa etária como ponto central para a determinação da juventude. Sendo assim, a juventude seria expressa pelas características comuns de um grupo de indivíduos em determinada fase da vida. Essa tendência apresenta algumas contradições. BOURDIEU (1978), por exemplo, considera “a idade um dado biológico socialmente manipulado e manipulável” (p.2). PAIS (2003) aponta que o maior perigo da análise da juventude como fase da vida é observá-la “como uma entidade homogênea” (p.55). As críticas dos autores nos remetem diretamente para a impossibilidade de compreender a juventude unicamente como fase da vida, já que isso

explica biologicamente, expressões e representações que são de caráter histórico, social e cultural, ou compreendê-la apenas como momento de transição para a fase adulta, esvaziando assim o seu sentido diverso e tendo em vista que este é um momento de múltiplas relações sociais, de transformações e nas formas de ver e estar no mundo, além de experimentações que são importantes para o processo de elaboração de múltiplas identidades.

A segunda tendência aponta para a diversidade da categoria juventude, que para ser entendida, necessariamente, tem que estar relacionada a outros fatores, como contextos históricos e social nos quais os jovens estão inseridos, e não apenas ao quesito etário. De acordo com PAIS (1990) “a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais” (p.140). É por meio dessas diferenças que é possível perceber que homogeneizar a referida categoria é englobar em uma mesma perspectiva de análise grupos sociais constituídos de maneira diversificada e, por isso, a tentativa de compreendê-los ou de classificá-los uniformemente seria, no mínimo, perigoso, tendo em vista, a diversidade de aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos que influenciam a juventude.

Questões como classe social, raça e gênero devem estar relacionadas à análise da juventude, tendo em vista a multiplicidade de vivências e lugares sociais que são ocupados por esses sujeitos. MARGULLIS E URESTI (1996) apontam a necessidade de observamos a multiplicidade de situações sociais como referência para que se possa entender “as distintas maneiras de ser jovem” (p. 15). DAYRELL (2003) afirma:

“Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta.” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Margullis e Urresti, assim como Dayrell, apontam para a possibilidade da compreensão da juventude a partir de um contexto mais amplo, onde a homogeneidade cede espaço para a diversidade e para as necessidades específicas de cada grupo, contemplando, dessa forma, as diferentes *maneiras de ser jovem*. O entendimento da juventude deve sair do “lugar comum”, ultrapassando os marcadores cronológicos e também a ideia de fase de transição para a idade adulta, em que os comportamentos “exóticos” ou rebeldes, são insistentemente atribuídos aos jovens.

De fato, qualquer tentativa de entendimento da juventude deve ser precedida, ou, ao menos, acompanhada das vivências ou das vozes dos sujeitos jovens, para que haja o conhecimento mínimo dos lugares e dos contextos históricos e sociais de onde falam esses jovens. De acordo com PAIS:

“É necessário que os jovens sejam estudados a partir dos seus contextos vivenciais, quotidianos – por que é quotidianamente, isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e acção”. (PAIS, 1990, p. 164)

Pais considera importante a análise da juventude através da atividade cotidiana dos próprios jovens uma vez que no dia-a-dia é que são reveladas as estratégias de vida em seus meios sociais e os modos de transformação e ressignificação das estruturas sociais. Reconhecemos os jovens, enquanto sujeitos, que ocupam um lugar social, que se relacionam com os seus pares em seus contextos sociais, possuem uma visão própria de mundo e constroem a partir daí os significados para tudo aquilo que os cerca (DAYRELL, 2003). Esse reconhecimento vai além das questões metodológicas. É, no caso desta pesquisa, uma postura profissional, já que enquanto educadora procurei pautar a minha prática na escuta e no diálogo constante. A educação, enquanto processo dialógico deve dar voz aos atores, favorecer as trocas e estimular o pensamento crítico a fim de estabelecer uma relação significativa entre as experiências e vivências dos jovens e os conteúdos a serem aprendidos na escola.

II.1 - Olhares da juventude: a fala dos sujeitos

Para isso, aqui nesta pesquisa, aliamos a teoria à prática, na tentativa de estabelecer uma relação dialógica pautada na práxis. Ouvimos duas jovens, ex-alunas da unidade escolar pesquisada. Durante a entrevista falamos das expectativas futuras, do ser jovem, mulher e também das questões de afirmação da identidade negra. A escolha dessas duas jovens deu-se pelo fato de apresentarem posicionamentos relacionados às questões raciais extremamente positivos, indo ao encontro do que apontamos como hipótese²² desse trabalho. Vale ressaltar que as jovens foram muito receptivas ao convite que foi feito para a entrevista²³. Ambas demonstraram entusiasmo em poder participar da pesquisa e relatar as suas experiências.

Black Girl foi convidada para a entrevista através de uma rede social e escolheu a unidade escolar pesquisada para o encontro, o que facilitava a sua ida ao local, já que a jovem reside no mesmo bairro em que a escola está localizada. A entrevista aconteceu no dia 10 de junho de 2015, às 15 horas. Já Ellenegra, a segunda ex-aluna entrevistada, escolheu a universidade onde atualmente cursa o primeiro período de radiologia para o encontro. A escolha do local foi feita com o intuito de facilitar o encontro e por haver um local apropriado para a conversa. A entrevista aconteceu também no dia 10 de junho, às 18 horas.

Black Girl tem dezoito anos, ensino médio completo, faz curso preparatório para a carreira militar e informou não estar trabalhando no momento, sendo o sustento da casa de responsabilidade da mãe e do padrasto da jovem.

^[22] Vale lembrar que a hipótese deste trabalho é que os esforços realizados no sentido de aplicar a referida lei possibilitaram o fortalecimento da consciência racial entre os jovens negros da unidade escolar selecionada e, conseqüentemente, haja uma postura crítica e questionadora frente às demandas que emergem dessa questão;

^[23] Roteiro da entrevista – Apêndice 1

Ellenegra tem dezenove anos, cursa o primeiro período de radiologia e informou não estar trabalhando no momento, sendo o sustento da família de responsabilidade da mãe e do padrasto, com quem a jovem divide o convívio familiar.

A identificação das jovens coloca-nos uma primeira impressão sobre a juventude com a qual estamos trabalhando nesta pesquisa, que é aquela enxerga na continuidade dos estudos um caminho para o desenvolvimento profissional e social. Porém, as duas jovens entrevistadas relatam logo de início o problema do desemprego, que é uma das questões que atualmente mais afetam a juventude, e nem mesmo o fato de as jovens já terem concluído a educação básica contribuiu diretamente para a inserção das jovens no mercado de trabalho (PAIS, 1990), o que indica que uma maior escolarização não está diretamente relacionada ao acesso do jovem ao pleno emprego. Uma possível explicação para esse fenômeno está na reprodução dos privilégios que acontece por meio da escola. De acordo com BOURDIEU (1978), a escola é hoje um sistema que mais serve à reprodução da exclusão, do que à libertação dos jovens para novas possibilidades. No mesmo sentido, DAYRELL (2007) sinaliza que: “a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação” (p. 1122). Ambos os autores atribuem à escola a defasagem que o jovem possui em relação ao mercado de trabalho, já que a escola não atende aos anseios dos jovens, devido à sua dificuldade em “articular os interesses pessoais com as demandas do cotidiano escolar” (DAYRELL, 2007, p.1122), interferindo diretamente na concretização de projetos futuros, como por exemplo, a ocupação de postos de trabalho de qualidade.

Para *Black Girl*, ser jovem é bom, porém ela avalia que também é uma fase de desafios:

“É bom sair da infância, mas também vem a responsabilidade... aquela consciência... agora tem que arranjar um emprego pra poder me sustentar e também estudar né... se definir na vida...”

E continua sinalizado os desafios que estão relacionados à sua juventude:

“Eu acho que o tempo é agora, a hora é agora... Se deixar passar, não pode deixar passar entendeu? Pra mim é agora o momento decisivo...”

Ellenegra também afirma que ser jovem é bom e aponta para algumas facilidades que o ser jovem proporciona:

“Eu acho que hoje em dia a gente tem um pouco mais de voz, a gente está buscando mais aparecer...”

É interessante perceber que as falas das jovens não expressam conflitos que se relacionem a sua condição juvenil, ou seja, os estereótipos de “jovens problemas”, amplamente divulgados pelo senso comum para rotular os jovens não cabem às jovens entrevistadas, uma vez que, por meio de suas falas, buscamos considerar sua diversidade (PAIS, 1990), no meio social onde estão inseridas. O que comumente seria esperado de jovens negras da periferia de

Nova Iguaçu? Um olhar descomprometido com as múltiplas possibilidades de ser jovem poderia cair no perigo de homogeneizar a juventude da periferia como aquela para a qual, por exemplo, a ausência ou a precariedade da presença de políticas públicas governamentais, criaria falta de perspectiva, ou a inserção precária no mercado de trabalho, ou até mesmo o abandono da escola para a entrada no mundo do trabalho com a perspectiva do auxílio financeiro no lar. As duas jovens, ao contrário, expuseram seus projetos futuros, uma na carreira militar e a outra já na universidade, não trabalham e disseram não estar sendo cobradas por suas famílias para encontrar um emprego imediatamente. Ambas recebem o apoio da família para continuar os estudos, o que foi apontado por elas como uma facilidade da sua condição de jovens.

Contudo, é importante destacar que apesar de não perceberem a juventude como um problema, as jovens apontam dificuldades que para elas estão associadas à sua idade. *Black Girl* aponta:

“Tem aquela ideia ah... tem que arrumar alguma coisa pra fazer, um trabalho, tem que ajudar em casa... Eu não me sinto pressionada, porque minha mãe não me cobra muito essas coisas... Eu mesmo me pressiono...”

Ainda em relação às dificuldades da juventude, Ellenegra afirmou:

“tem algumas coisas que são ruins, a questão do trabalho, a primeira oportunidade isso é difícil... Geralmente querem experiência e se você não tem a primeira oportunidade, você não vai adquirir a experiência.”

As questões sinalizadas pelas jovens nos levam a perceber que, de um modo geral, a juventude não é o problema em si mesmo, mas sim os entraves sociais que se manifestam sobremaneira no grupo social composto pelos jovens, no qual o desemprego e as dificuldades de acesso ao emprego tem se tornado nos últimos anos o maior desafio encarado pelos jovens (PAIS, 1990). Quando analisamos essas dificuldades de acesso ao mercado de trabalho baseados em estatísticas sobre esse assunto, temos a inteira dimensão dos contrastes existentes... PAIXÃO (2011)²⁴ observa que:

“O estudo da OIT - Organização Internacional do Trabalho, “Trabalho Decente e Juventude no Brasil”⁴, de acordo com os dados do relatório demonstra que, 67,5% dos jovens de 15 e 24 anos estavam desempregados ou ocupando posto de trabalho na informalidade em 2006. A base da pesquisa foi o pelo PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) de 1992-2006 que ainda aponta que o desemprego era maior entre as mulheres jovens (70,1%) do que os homens jovens (65,6%). Quando analisa a juventude no perfil étnico-racial observa-se o índice mais acentuado entre os jovens negros (74,7%) do que para os jovens brancos (59,6%).” (PAIXÃO, 2011, p. 03).

Os dados nos revelam que o desemprego incide mais sobre as jovens negras e essa dificuldade de alguma forma está contemplada nas falas das jovens entrevistadas, uma vez que ambas demonstram já a sua preocupação com as dificuldades que já encontram em suas

^[24] Ver Trabalho Docente e Juventude. Disponível em: [http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Tra](http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Tra%20balhoDecente_Brasil_2009.pdf)
balhoDecente_Brasil_2009.pdf;

buscas por emprego. A necessidade imperativa de se colocar de alguma forma no mercado, marca as falas das jovens, que entendem ser esse um momento em que essa relação de trabalho deve ser definida. No entanto, o que de fato acontece é a exigência de experiências que os jovens ainda não tiveram, o que cria um entrave ao acesso dos jovens aos postos de trabalho formal, conforme o que foi relatado por Ellenegra.

Convém salientar que o fato de as jovens encararem a sua condição juvenil sem conflitos, não as isenta dos problemas e dificuldades que qualquer outro jovem da periferia enfrenta. DAYRELL afirma que:

“A vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca da gratificação imediata e um possível projeto de futuro.” (DAYRELL, 2007, p. 1108-1109)

A afirmação de Dayrell vai ao encontro do que é dito pelas jovens entrevistadas. Ao mesmo tempo em que *Black Girl* e Ellenegra não percebem problemas em ser jovens, é um fato explícito em suas falas que a juventude também é um momento decisivo, de pressão individual e de busca de resultados futuros. Nesse sentido, Ellenegra diz:

“Agora é a transição da gente ir buscar o que a gente vai ter no futuro né? Assim... A gente está buscando trabalhar pra já criar experiência pra mais pra frente ser alguém.”

Quando perguntada se esse momento de decisão está causando algum tipo de pressão, Ellenegra afirmou que para ela não é uma dificuldade passar por esse momento de escolhas. Nesse sentido, embora a condição de jovem da periferia se apresente comumente conjugada aos desafios da escolha e da preparação para o futuro, o modo como o jovem encara esses desafios variam de acordo com o seu modo de vida e condições sociais em que vive (DAYRELL, 2007). Temos aqui, mais uma vez explícita a diversidade da juventude e a complexidade de trabalhar com esta categoria, uma vez que as generalizações tendem a levar o pesquisador ao equívoco.

II.2 - Juventude e relações sociais

As jovens também responderam a perguntas sobre o convívio familiar e tivemos aqui a intenção de estabelecer os limites e as influências da família no processo de socialização²⁵ dos jovens. As duas jovens apontaram as suas mães como a pessoa que interfere diretamente na educação das mesmas. *Black Girl* relaciona essa influência ao fato de ainda morar junto com a mãe. Para ela, nem o fato de estar trabalhando poderia alterar a interferência da sua mãe em

^[25] Utilizamos a concepção de socialização de Dayrell: “a socialização dos jovens pode ser compreendida como os processos por meio dos quais os sujeitos se apropriam do social, de seus valores de suas normas e de seus papéis, a partir de determinada posição e da representação das próprias necessidades e interesses, mediando continuamente entre as diversas fontes, agências e mensagens que lhes são disponibilizadas” (2002, p. 121);

sua educação. Já Ellenegra, disse que até já toma as suas decisões, mas reporta-se à sua mãe para pedir orientação e ainda esta tem muita influência nas suas decisões. As relações entre os familiares são apontadas com positivas pelas jovens, mas *Black Girl* sinalizou que na sua família, apesar das boas relações, existem alguns incômodos:

“Por eu ser mais jovem às vezes um não posso falar entendeu? Fico meio pra lá, não posso expor a minha opinião, tenho que escutar e ficar quieta... E isso me incomoda bastante. Às vezes eu estou certa e não posso falar. Vem o adulto, fala e eu tenho que aceitar aquilo.”

Apesar do incômodo relatado por *Black Girl*, o que é exposto pelas jovens deixa clara a importância da família na educação das jovens, embora ambas já tenham atingido a maioridade. No entanto, é importante destacar que as boas relações na convivência familiar não excluem os conflitos que, muitas vezes, estão relacionados à aceitação de regras de conduta estabelecidas hierarquicamente e visam organizar o convívio familiar.

De acordo com a corrente geracional²⁶ a família possui forte papel na continuidade da socialização dos jovens, pois seriam através das interações familiares que seriam transmitidas às gerações mais jovens um conjunto de crenças, valores e significados que os jovens, de acordo com os seus contextos sociais, tratariam de reproduzir ou ressignificar (PAIS, 2003). Neste trabalho não consideramos a juventude somente através dos pressupostos da corrente geracional, porém, concordamos com a análise de Pais no que diz respeito à influência da família na formação identitária da juventude, e, no caso das jovens pesquisadas, essa interferência e importância são nítidas, uma vez que, ambas as jovens demonstram por meio de suas falas a importância de suas famílias no processo de construção de identidade que valoriza a questão racial.

Também abordamos as questões de gênero e raça com as jovens entrevistadas, com o intuito de perceber seus posicionamentos sobre esses assuntos, bem como compreender como essas questões estão estabelecidas no seu dia a dia. Perguntadas sobre uma possível diferença no tratamento de jovens homens e jovens mulheres nas suas relações cotidianas, *Black Girl* afirmou: *“Eu acredito que a sociedade é mais rígida com as mulheres”*.

Ellenegra segue no mesmo sentido ao afirmar que:

“Homem pode tudo... Tudo o que a gente faz você é mal vista, é mal falada. Homem pode fazer qualquer coisa que ele é homem, mulher não. A gente não tem os mesmos direitos que o homem, até mesmo na questão do trabalho, o salário é diferente, tudo a gente é vista de um jeito diferente...”

As falas das jovens acerca das questões de gênero²⁷ nos revelam duas questões principais: a primeira é aquela que reforça o perigo das análises generalizantes sobre a

^[26] A corrente geracional toma como ponto de partida a noção de juventude, entendida no sentido de fase da vida, e enfatiza, por conseguinte, o aspecto unitário da juventude. Para esta corrente, em qualquer sociedade há várias culturas (dominantes e dominadas) que se desenvolvem no quadro de um sistema dominante de valores (PAIS, 2003, p. 48);

^[27] Utilizamos a categoria “gênero” neste trabalho de acordo com a concepção de Laetitia (1994, p 210): “o termo gênero é uma representação não apenas no sentido de que cada palavra, cada signo, representa seu referente, seja ele um objeto, uma coisa, ou ser animado. O termo “gênero” é, na verdade, a representação de uma relação, a relação de pertencer a uma classe, um grupo,

juventude, sem que se leve em consideração as suas especificidades. Em um contexto de jovens de periferia, por exemplo, em quais condições se encontrariam as jovens mulheres? Elas possuem as mesmas demandas de mulheres jovens das regiões centrais das cidades? As respostas para essas indagações são possíveis por meio da análise do cotidiano dos jovens e aqui retomamos a defesa de Pais, para quem essa é uma condição fundamental para se alcançar a compreensão de alguns “*paradoxos da juventude*” (1990, p 164). A segunda questão que se coloca é o quanto o machismo ainda está presente na sociedade, afetando diretamente suas vidas.

Quando associamos a questão racial às questões de gênero, essas especificidades ficam ainda mais marcantes, e maiores também são os riscos que correm as abordagens homogeneizantes. Ser jovem da periferia, mulher e negra contem significados diferenciados, e para PAIS (1990):

Necessário olhar a juventude (...) também como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens; isto é, torna-se necessário passar do campo semântico da juventude que a toma como unidade para o campo semântico que a toma como diversidade (PAIS, 1990, p. 151).

É, nesse sentido da mudança da perspectiva de análise da juventude, que direcionamos essa pesquisa. E para contemplar a diversidade, não bastaria uma análise dedutiva da juventude em questão. O trabalho no campo nos cercou de informações que nos permitiram conhecer melhor a realidade do jovem pesquisado. O jovem que atualmente está no ensino médio de uma unidade escolar pública da periferia de Nova Iguaçu, certamente possui pontos semelhantes a outros jovens de outras periferias, porém, é possível que existam inúmeras diferenças e, por isso, seria um equívoco não reconhecê-las.

As jovens também responderam sobre possíveis diferenças entre ser jovem negra e jovem branca. *Black Girl* disse que:

“De vez enquanto, tem alguma situação, a pessoa fala alguma coisa querendo ofender... Outro dia eu fui com a minha mãe numa loja comprar um sapato e a gente foi hiper mal tratada, pela roupa que a gente estava usando, pela cor também... Aí o rapaz até falou: Ah mais tem outros tênis pra lá entendeu? Como se a gente não tivesse dinheiro pra comprar... Ficou uma situação muito chata...”

E continuou:

“E também se a gente estiver num lugar onde não é muito comum ver pessoas negras, logo você percebe os olhares diferentes, como se fosse pra gente estar ali... Isso incomoda bastante.”

Um dos pontos mais delicados da entrevista foi observar o desconforto com que *Black Girl* relatou o episódio de racismo que ela e sua mãe sofreram em uma loja de calçados. A sua última frase: “Isso incomoda bastante”, foi acompanhada de uma expressão facial que

uma categoria. Gênero é a representação de uma relação(...) o gênero constrói uma relação entre uma entidade e outras entidades previamente constituídas como uma classe, uma relação de pertencer(...) Assim, gênero representa não um indivíduo e sim uma relação, uma relação social; em outras palavras, representa um indivíduo por meio de uma classe.”;

apresentava um profundo pesar pelo acontecido e, ao mesmo tempo, uma dificuldade em ter que admitir que essa não seria a última vez em que ela passaria por situação semelhante.

O sentimento da jovem entrevistada pode ser explicado pelo que é sinalizado por HALL: “Os espaços conquistados para a diferença são poucos e cuidadosamente policiados e regulados. Acreditam que sejam limitados” (2003, p. 339). As discussões acerca da afirmação da identidade e da diversidade étnica e racial na sociedade brasileira, apesar de já demonstrar avanços, principalmente aqueles que foram alcançados por meio de política de ações afirmativas, ainda encontram grandes entraves, como o que foi descrito por *Black Girl*.

O empenho na luta pelo reconhecimento das diferenças étnicas e culturais, a construção e afirmação da identidade negra, aliadas às reivindicações pela garantia de cidadania e dignidade para a população negra, configuram-se como grande missão desempenhada pelas organizações governamentais emergentes nas décadas de 1980 e 90, dentre as quais podemos citar a Coordenadoria Especial do Negro, criada em São Paulo em 1988, que atua na esfera municipal. Já no âmbito estadual existe o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, de 1984 e, no plano federal tem-se a Fundação Palmares, de 1988, com uma conotação mais cultural (DOMINGUES, 2008).

O fato é que as demandas da população negra são muitas e de igual importância, o que exige do poder público uma disponibilidade política veemente, de forma a garantir o atendimento aos anseios historicamente reivindicados pelos movimentos negros. Porém, ocorre que a abertura dos espaços públicos de poder para o atendimento dessas demandas que visam amenizar as desigualdades sociais e culturais de uma grande parte da população brasileira encontram resistência principalmente de grupos sociais que explicam as desigualdades sociais unicamente a partir da classe social, excluindo de suas análises as diferenças raciais, sobre as quais a sociedade brasileira foi formada. Sobre essa resistência governamental, GUIMARÃES (2001) afirma:

“Outras demandas, entretanto, como aquelas que dizem respeito ao combate das desigualdades raciais na distribuição de renda e no acesso aos serviços públicos, que exigem políticas afirmativas e inovadoras, encontram, ainda hoje, grande resistência. Isso é verdade, ainda que, aos poucos, novas instituições estejam sendo criadas para atender tais demandas, tais como: os cursinhos pré-vestibulares para negros e carentes, [...] introdução de quesitos sobre cor nos formulários e registros de instituições de ensino superior.” (GUIMARÃES, 2001, p. 137)

Essa resistência está clara no incômodo que *Black Girl* demonstra ao sentir observada em locais que ela percebe como se não fossem para ela, porém, sem dúvida alguma, o surgimento desses e de tantos outros organismos governamentais, representam um avanço na luta contra o racismo e uma vitória importante do movimento negro contemporâneo, que aos poucos garante, por meio de sua militância histórica, a tomada de alguns lugares no cenário político atual, lugares estes que permitem uma amplitude e um aprofundamento nas discussões acerca da realidade social e cultural da população negra brasileira.

Quando perguntada se a questão racial também interferia na vida sentimental, *Black Girl*, disse já ter se sentido preterida muitas vezes e que os meninos negros preferiam a meninas brancas, mas não soube dizer o porquê. A estratégia utilizada para sair desse tipo de situação foi disfarçar no momento que não estava acontecendo nada, mas que depois buscava conversar com a sua mãe sobre o assunto, disse: “Tento lidar com aquilo como se fosse uma coisa normal, mas não é, né? Não tem como... Mas aí eu deixo passar.”

As falas de *Black Girl* deixam marcadas as suas vivências de discriminação racial, as ofensas, o tratamento desigual na questão do consumo, na ocupação dos espaços e também no aspecto sentimental. Em todas as esferas mencionadas, a jovem demonstra o incomodo em ter que passar por essas situações. Por fim, a sua fala remete à figura da mãe, que, nesse caso, é o ponto de apoio da jovem, para onde ela se volta no momento de conflito em sua vivência cotidiana.

Um ponto importante que atravessa muitas das falas das jovens entrevistadas é a questão da solidariedade familiar. Ao contrário do que é amplamente difundido socialmente, a família para *Black Girl* e Ellenegra, é local de convivência e sociabilidade²⁸ de grande importância. BELHADJ (2000) afirma que:

A concepção da família como pilar fundamental da organização da existência dos indivíduos revela simultaneamente a intensidade dos laços que as unem ao ambiente familiar e a sua singularidade, implicando uma forte solidariedade entre seus membros (BELHADJ, 2000, p. 66).

A centralidade da relação familiar observada nas falas das jovens revela um apego aos valores que foram transmitidos durante suas vidas e aos quais fizeram referência diversas vezes no decorrer da entrevista. A família surge como ponto de equilíbrio, mediando situações de conflito e também interfere no apoio financeiro que dá às jovens a possibilidade de permanecer estudando, sem a pressão de ter que estar inseridas de imediato no mercado de trabalho, o que configura uma situação de moratória social em relação ao trabalho, uma vez que as jovens tem a possibilidade de prolongar o seu tempo de estudos e adiar a procura por emprego devido à solidariedade familiar.

Perguntada também sobre as possíveis diferenças entre ser jovem negra e jovem branca, Ellenegra respondeu:

“Sim. Eu acho que em algumas coisas sim. Eu acho que tem muita gente que ainda tem preconceito. E até voltando à questão do trabalho tem isso também, tem muita loja que prefere a menina branca, cabelo liso, bonitinha pra atender o cliente, entendeu? Então eu acho que isso interfere muito...”

^[28] De acordo com Simmel (1983, pp. 169-170), sociabilidade é uma forma dentre outras possíveis de sociação (...) que se apresenta emancipada de conteúdos, apenas como forma de convivência com o outro e para o outro(...) na sociabilidade encontramos uma relação na qual o fim é a própria relação; o que vale é a pura forma e é por meio dela que se constitui uma unidade. No campo da sociabilidade, os indivíduos se satisfazem em estabelecer laços, os quais têm em si mesmos a sua razão de ser.

Em relação à questão afetiva, Ellenegra continuou: *“Eu já até ouvi amigos meus homens falando que não gostam de negras, que gostam de brancas, mas acho que isso também é uma questão de gosto...”*

Observamos que apesar de Ellenegra relatar as suas experiências sobre as diferenças entre jovens negras e brancas de maneira distinta da que foi dita por *Black Girl*, a sua vivência também vem acompanhada de situações de preconceito, e o mercado de trabalho é, para ela, um local privilegiado para se observar essa tensão. Já no campo afetivo, as diferenças passam pelo campo das escolhas e não teriam relação direta com preconceitos.

SILVA (2009) chama a atenção para o perigo da insistência na utilização de discursos que tendem a “esvaziar os conflitos e as tensões ocasionadas a partir das relações que são instituídas com o *Outro*” (p. 254), que tendem a levar à naturalização de posturas discriminatórias. Em dois momentos a fala de Ellenegra naturaliza questões conflituosas de sua vivência: a primeira é a escolha da menina branca para o trabalho nas lojas, que a própria jovem chama de “bonitinha” - nos leva a entender que as meninas negras não teriam beleza suficiente para acessar o mesmo posto de trabalho. Outra questão refere-se à visão de que os seus amigos escolhem meninas brancas unicamente por gosto, e não por causa de racismo. Claro que não nos cabe aqui nesse trabalho tentar esmiuçar questões tão complexas como estas, que ultrapassam as nossas possibilidades de análise, uma vez que, fazem parte de um campo de subjetividades que não daremos conta de investigar. Porém, cabe aqui problematizar, em que medida esses discursos generalizantes fazem parte do repertório discursivo da jovem negra, naturalizando e reproduzindo práticas estigmatizantes. Reportamo-nos novamente a Hall que aponta que o fato de ser negro não significa necessariamente que exista uma consciência racial. HALL (2003) afirma que:

“somos tentados a usar o ‘negro’ como algo suficiente em si mesmo, para garantir o caráter progressista da política pela qual lutamos sob essa bandeira – como se não tivéssemos nada mais a ser discutido, exceto a de que algo é negro ou não é” (HALL, 2003, p. 345).

E, para além dessa perspectiva, observamos que a fala de Ellenegra ainda é marcada por estereótipos em relação à negritude, apesar de sua postura afirmativa diante da questão racial. Por isso, entendemos, à luz do que afirma Hall, que não basta ser negra, como a jovem Ellenegra, para que somente esse fato seja suficiente para uma consciência racial liberta dos discursos que levam à subalternização das relações raciais.

II.3 - Jovem e a relação com a negritude

Um dos pontos centrais da entrevista com as jovens foram a suas relações com as questões raciais. Cabe ressaltar que as jovens demonstram através de postagens em redes sociais uma postura afirmativa em relação às questões raciais.

Perguntamos às jovens qual seria a origem da postura racial afirmativa que estava evidenciada nas redes sociais, *Black Girl* disse:

“De mim mesma, e também da minha família, porque na minha família todo mundo é negro e todo mundo se orgulha muito da cor e tal...” E continuou falando sobre como a temática racial é abordada dentro de casa: “Minha mãe fala bastante, sempre falou. Desde quando eu era pequenininha ela sempre falou essas coisas... Ela sempre me preparou pra se eu passar por alguma situação difícil”.

Já Ellenegra afirmou:

“Eu ouço sempre muita gente dizer, você não é tão negra, você é morena, você é parda e isso me incomoda muito... Eu me enxergo negra, eu vejo, eu sou negra... Quando eu me olho no espelho eu falo sou negra. Eu não vejo assim, sou mais clara... Tem realmente pigmentação mais escura e mais clara, mas sou negra. Não tem pouco negra, muito negra. É negra e acabou! Isso incomoda muito assim...”

O relato de Ellenegra nos remete não somente à complexidade do processo de construção da identidade, mas também ao difícil reconhecimento da identidade negra dentro de uma sociedade que está marcada pela diferença da pigmentação da pele. Ellenegra enfatizou, em sua fala, a insatisfação por não ser reconhecida como negra por conta da pigmentação mais clara de sua pele. Essa necessidade de ter que afirmar-se negra de maneira contínua demonstra as dificuldades que são encontradas no tratamento das questões raciais no Brasil. Não se trata também da busca de uma essência negra ou da afirmação de uma consciência racial diretamente relacionada à consciência de cor. Já vimos que a análise de Munanga aponta para o sentido contrário, ou seja, a consciência de cor não se traduz necessariamente em consciência racial (2009, p.20), mas trata-se de deixar de lado os paradigmas originados e forjados pela democracia racial, que propunha a centralidade uma identidade mestiça.

Assumir a identidade negra em meio à valorização da identidade mestiça não é uma escolha fácil, mas, ao contrário, trata-se de um caminho difícil, já que diz respeito a um processo que ultrapassa a tomada de consciência, e o simples resgate histórico, mas pressupõe que aliado ao conhecimento histórico, exista também o reconhecimento e o sentimento de pertencimento a determinado grupo. O cenário social, político e cultural brasileiro está gradativamente sendo modificado, por meio de muita luta, para as discussões acerca das relações raciais. Sobre a abertura desses espaços para o debate das relações raciais, HALL afirma que: “É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural” (2003, p. 338). Por meio desses espaços de discussão, gradualmente é possível fazer o resgate da história do negro no Brasil, sob uma perspectiva ressignificada e afastada do paradigma eurocêntrico, promovendo o oportuno refinamento do olhar do negro sobre si e sobre a sua história e para o aprofundamento e problematização das

questões étnico-raciais, estimulando relações raciais que privilegiem o diálogo e a valorização das diferenças.

Ellenegra também afirmou que a temática racial era constante dentro de casa, e um dos pontos mais recorrentes nessas conversas foram as experiências de discriminação que sua mãe sofreu. Segundo a jovem, essas experiências além de relatadas, serviram de exemplo e hoje são estratégias de como resolver os conflitos: *“Como eu tenho o exemplo da minha mãe sempre encarando, então, eu acho que foi formando aos poucos aquela opinião do tipo, eu também tenho que encarar...”*.

Mais uma vez vemos refletida nas falas das jovens a importância da estrutura familiar, neste caso mais específico, desempenhando um papel fundamental que é o de desenvolver nas mesmas uma postura racial afirmativa, à medida que essa temática esteve presente em seus processos de formação, preparando-as de alguma maneira para o convívio social. Dessa maneira, podemos afirmar que as visões distorcidas de jovens em conflito e afastadas do núcleo familiar, tidos como problemáticos, não se sustentam se observamos as falas das entrevistadas.

Cabe aqui uma breve análise sobre preconceito e discriminação, com o objetivo de diferenciar os conceitos e também de enfatizar aquilo que atravessou a fala das jovens entrevistadas. O Programa Nacional de Direitos Humanos considera que:

“O preconceito como atitude, fenômeno intergrupar. dirigido a pessoas ou grupos de pessoas; é predisposição negativa contra alguém; algo sempre ruim: predisposição negativa, hostil, frente a outro ser humano; desvalorização do outro como pessoa, considerado indigno de convivência no mesmo espaço, excluído moralmente.” (1998, p. 188).

Por sua vez, LOPES (2005) afirma que discriminação:

“Supervaloriza determinadas culturas, dá ao dominador a ideia de que é o melhor e desenvolve no discriminado o sentimento de menos-valia. Permite que a sociedade seja considerada sob duas óticas distintas e divergentes: a do discriminador que manda e se considera o mais capaz, o mais culto, (...) e a do discriminado que fica à mercê das decisões do discriminador, o qual tenta organizar a vida do grupo social em função de seus interesses e privilégios; que tem de lutar bravamente para elevar sua auto-estima, que tem de construir sua identidade a duras penas” (LOPES, 2005, p. 188).

As definições anteriores apresentam uma diferença importante. O preconceito não está necessariamente relacionado à superioridade racial ou cultural, o que, no caso da discriminação, é um ponto fundamental. As falas de *Black Girl* e Ellenegra apontam para situações de discriminação e não apenas de preconceito. O que estava envolvido no tratamento diferenciado que receberam ou que tiveram como exemplo, está diretamente relacionado com a diferenciação racial.

Um ponto importante abordado pelas jovens foi o papel da escola no processo de afirmação de suas identidades. Ao contrário do que suspeitávamos, no caso delas, a escola não foi um espaço determinante na formação de suas identidades negras, mas as experiências

relatadas nos colocaram frente à uma realidade de conflitos que geralmente tinham como ponto de origem atitudes discriminatórias. Esse fato pode ser explicado pela redução da influência da escola no processo educacional dos jovens, que ocorre em espaços diversos, como o grupo de amigos, a família, a rua e nos grupos religiosos e culturais. Sobre esse redimensionamento da educação escolar, DAYRELL aponta que: “Implica reconhecer que a dimensão educativa não se reduz à escola, nem que as propostas educativas para os jovens tenham de acontecer dominadas pela lógica escolar” (2007, p. 1125). Apesar do acesso de um grande número de jovens à educação escolar, esta continua a desconsiderar a heterogeneidade dos frequentadores, e, por conseguinte não consegue dar conta de suas demandas, traduzindo-se muitas vezes como um ambiente que acumula tensões.

A tensão que muitas vezes identifica o espaço escolar está relatada na fala de *Black Girl*, que informou ter passado por diversas situações de discriminação durante a sua vida escolar na unidade pesquisada. Perguntada sobre como ela resolvia esses conflitos, disse:

“Eu corria para a minha mãe!” E continuou o relato: “Na hora eu não tive reação, não foi coisa recente... Eu era bem mais nova e tal... Aí eu fiquei chateada e levei pra casa. Minha mãe sentou e conversou comigo, mas ela não aceitou de jeito nenhum...”

Black Girl relatou ainda que o fato mais grave pelo qual ela passou foi ser chamada de macaca. Sua mãe foi até à escola, a responsável da outra aluna também foi chamada para esclarecer os fatos, mas, segundo *Black Girl*, o caso não teve nenhum tipo de punição, nem mesmo um pedido de desculpas, já que a responsável da jovem acusada a inocentou, culpando outros alunos. Perguntei à jovem se havia um motivo especial para que ela tenha lembrado desse fato, já que anteriormente ela disse ter passado por muitas situações de preconceito racial, *Black Girl* respondeu: “*Eu me lembro bem... Ela me chamou de macaca.*”

Mais uma vez a família surge na fala da jovem como local privilegiado para o diálogo e a formação identitária da jovem negra, que no momento de conflito estabelece como ponto referência o convívio familiar. O que fica também evidenciado em sua fala é a pouca importância que a escola deu ao caso, à época, e, nesse sentido, concordamos com DAYRELL (2002), no que diz respeito à fragilidade das instituições escolares no trato com as demandas conflituosas dos jovens. Segundo o autor:

“A instituição escolar é pouco eficaz no aparelhamento para enfrentar as condições adversas da vida com os quais [jovens] vieram se defrontando, não constituindo referência de valores no seu processo de construção como sujeitos.” (DAYRELL, 2002, p. 123).

Acreditamos que posturas de pouco enfrentamento dos conflitos de cunho racial, que partam principalmente das gestões escolares, somente colaboram para que atitudes de discriminação se repitam com maior frequência, no interior do espaço escolar, sem que sejam minimamente problematizadas. Sem diálogo e enfrentamento, é impossível que haja uma

mudança de mentalidade e atitudes em relação à diversidade étnico-racial que está presente na escola.

Outro ponto importante está relacionado à própria memória do fato, como um episódio que ocorreu quando a jovem ainda estava no ensino fundamental foi retomado por ela como se tivesse ocorrido há pouco tempo. Observamos em sua fala as marcas negativas que foram deixadas pela atitude da outra aluna, que no caso da jovem entrevistada, não se transformaram em resignação ou mesmo a formação de uma baixa autoestima. Quando foi perguntada sobre a quem ela atribui a afirmação positiva da sua identidade, *Black Girl* disse: *“A minha criação, à minha família.”*

DAYRELL afirma que não é por acaso que a família possui uma posição central na vida dos jovens. Para além da questão da sobrevivência, a família é o meio pelo qual os jovens ressignificam a sociedade e estruturam e dão sentido às suas experiências (2002, p.124). É esse o caso da jovem *Black Girl*, que atribui toda a positividade da sua identidade racial à sua família. A escola, segundo a jovem, não contribuiu para a sua afirmação identitária.

Já em relação à abordagem da temática racial na escola, Ellenegra disse que na unidade escolar pesquisada esse era um tema recorrente, principalmente nas aulas de História e, ao contrário do que relatou *Black Girl*, o período em que ela esteve no espaço escolar interferiu positivamente na afirmação da sua identidade negra. Porém, a jovem não percebeu a valorização ou o reconhecimento dessa identidade. Na escola ela era apenas mais uma aluna. Em relação a atitudes discriminatórias, Ellenegra sinalizou como ofensivas as “brincadeiras” de mau gosto, feitas entre os colegas, assim como os apelidos. Quando perguntada sobre o tratamento dessas atitudes pela gestão escolar, Ellenegra disse: *“Sempre passava despercebido...Eu nunca vi nada ser feito não... Sempre passava”*.

Para Ellenegra, se a temática racial fosse debatida de maneira sistemática ajudaria aos alunos no seu processo de elaboração e afirmação da identidade: *“Você começa a pensar, porquê? Porquê que é assim?. Porque que está acontecendo? A gente começa a pensar e se interessar pelo assunto e começa até a saber que direção você vai tomar...”*

A fala de Ellenegra chama a atenção para um aspecto importante, que é o fato de a jovem ter identificado a presença da temática racial durante as aulas, e mesmo que isso não tenha sido feito de maneira sistemática, uma vez que a jovem relata que o assunto era tratado apenas nas aulas de História, ainda assim, a jovem afirma que esse debate fez diferença em sua formação identitária. Os questionamentos feitos Ellenegra vão ao encontro do que afirma DAYRELL (2007):

“Parece-nos que os jovens alunos, nas formas que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos em suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia.” (DAYRELL, 2007, p. 1125).

Essa busca por (re)conhecimento e desconstrução de propostas educativas homogêneas (DAYRELL, 2007, p. 1125) é fundamental neste trabalho, já que temos a hipótese que a postura racial afirmativa dos jovens do ensino médio da unidade escolar pesquisada, foi influenciada pela atividade pedagógica de alguns docentes que, ao implementar a lei 10.639/03, ainda que de maneira não sistemática, tornaram-se instrumentos importantes para a reafirmação da identidade negra dos jovens pesquisados.

Ao refletir sobre as lutas para a afirmação da identidade negra no Brasil, e relacionando o passado ao presente, percebemos que os espaços hoje alcançados para as discussões raciais foram duramente conquistados em um esforço contínuo para a constituição de uma sociedade menos injusta e menos desigual. A possibilidade de ressignificar a história confere ao povo negro - e a sociedade brasileira de uma maneira ampla - a responsabilidade de revelar os caminhos de sofrimento e humilhação que foram impostos pela diáspora africana com a sensibilidade suficiente para traduzi-las em vias que pudessem levar à (re)construção da identidade negra. Esta (re) construção foi o alvo da luta do movimento negro e dos outros segmentos sociais que tinham como objetivo o rompimento com os paradigmas relativistas, discriminatórios e superficiais, como, por exemplo, o que se refere à democracia racial, projeto ideológico construído com o intuito de integrar o negro à sociedade brasileira, recusando a existência da discriminação racial e estimulando a valorização da identidade mestiça.

É importante ressaltar a consciência da jovem Ellenegra em afirmar que o debate da temática racial feito de uma maneira mais efetiva ajudaria muito aos outros jovens da unidade escolar a também afirmar a suas identidades negras.

A implementação da lei 10.639/03, deve levar-nos a ressignificar a história do negro no Brasil, transformando a opressão em caminhos que levassem à afirmação do indivíduo negro na sociedade e a partir disso elaborar não só outra análise teórica dos fatos históricos, mas, principalmente, transportar dessa nova perspectiva histórica uma mudança nas relações raciais na sociedade brasileira, uma vez que, não é possível mudar o que não se conhece.

Empenhamo-nos, no terceiro capítulo, na compreensão das práticas pedagógicas dos docentes da unidade escolar pesquisada e as suas influências na (re) afirmação da identidade negra dos jovens estudantes do ensino médio. Entendemos que as atividades propostas pelos professores que dialoguem com o reconhecimento e a valorização da identidade negra, podem possibilitar a tomada de consciência histórica, social e cultural e, conseqüentemente, estimular atitudes de respeito à diferença e diminuição das desigualdades que foram sócio historicamente construídas.

Capítulo III – A Lei 10.639/03: Práticas Docentes e Olhares Discentes

Como foi descrito anteriormente, uma parte da nossa pesquisa consistiu no encontro com os professores com o intuito de verificar qual foi a relação estabelecida pelos mesmos com a referida lei e processo de sua implementação na unidade escolar selecionada. Porém, antes de passarmos às questões apontadas pelos docentes fizemos uma breve análise do PPP²⁹ da unidade escolar. Assim que tivemos acesso à instituição para a realização da pesquisa, solicitamos à coordenação o PPP da unidade, bem como informações sobre a elaboração do mesmo. Entendemos ser importante a análise do referido documento, porque por meio dele, tivemos acesso a informações relevantes acerca da estrutura da unidade pesquisada, o que foi útil na compreensão da prática dos docentes da unidade que foram pesquisados.

Compreender o campo de pesquisa, sua estrutura e objetivos no que diz respeito ao processo educativo, nos darão as primeiras pistas sobre a implementação da lei 10.639/03 na unidade escolar. Sua presença ou ausência no referido documento podem nos apontar caminhos para o entendimento das relações raciais na unidade pesquisada.

III.1 - O projeto político pedagógico da unidade

O PPP da unidade escolar pesquisada é válido para o biênio 2012/2016 e apresenta como missão da unidade escolar “Educação inovadora e significativa no processo ensino-aprendizagem, para formar cidadãos competentes e habilidosos para a vida e na convivência social e solidária” (PPP, 2012, p. 2) e apresenta como um dos seus objetivos:

“Motivar, despertar a autoestima da nossa comunidade, que por localizar-se numa área muito carente e que, por essa condição, via-se segregada e à mercê das políticas públicas, que a subjuga a partir do momento em que se sente incapaz de sobreviver sem o auxílio de tais “benefícios”. Nossa comunidade começa a resgatar sua dignidade, pois se conscientiza que precisa lutar por melhores condições de vida sim e que o governo, faria melhor se em lugar de usar desse paternalismo – muito oportuno - oferecesse oportunidade de trabalho e salários dignos, para que o sujeito eleve sua autoestima e tenha a satisfação de, através de seu próprio esforço, prover condignamente o sustento de sua família.” (PPP, 2012, p. 16).

Entendemos que o projeto político-pedagógico contempla não apenas as demandas do ensino-aprendizagem, mas está em diálogo constante com o meio social no qual a unidade escolar está inserida, abarcando, dessa forma, a diversidade social, política e também econômica. Observamos também, por meio da análise do projeto político-pedagógico, que a unidade escolar pauta suas ações no princípio da gestão democrática que está presente na Constituição Federal de 1988 e na LDB, e é resultado de muita luta dos segmentos

^[29] De acordo com LIBÂNEO, o projeto político-pedagógico: é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar (2004,p. 56).

progressistas da sociedade, em especial dos educadores e alunos. Porém, sabemos que o fato de as Leis Federais citadas assegurarem a gestão democrática nas escolas públicas, não é garantia de que o processo ocorra conforme propunham os movimentos de reivindicação por uma escola mais aberta e com uma gestão com a participação de todos os segmentos nas decisões. O processo de gestão democrática na escola representa um importante instrumento de consolidação da democracia em nível de sociedade, considerando que escola e sociedade estão dialeticamente constituídas. Promover a democratização da gestão escolar significa estabelecer novas relações entre a escola e o contexto social no qual está inserida. Temos aí uma importante abertura para a promoção de discussões no âmbito escolar sobre as temáticas relevantes para a comunidade escolar. O fato de a escola estar inserida em uma comunidade em que a população é majoritariamente da classe pobre e negra é um campo potencial de debates sobre a sua realidade étnico-racial.

O PPP estabelece um plano de ações para o biênio 2014/2016, que:

“Pauta-se em um diagnóstico, da situação educacional do estabelecimento de ensino, analisando o seu processo educativo, ou seja, a metodologia aplicada quanto ao processo avaliativo, as metodologias pedagógicas do processo ensino-aprendizagem e concomitantemente a recuperação de conteúdos, proporcionando uma adequação de novas formas, modelos no cuidado com a aprendizagem.” (PPP, p. 26-27)

Essas ações estão divididas em prazos para serem atingidas. Entre as ações de curto prazo, destacam-se as que estão relacionadas às metas estabelecidas pelo governo do Estado no que tange aos critérios de aprovação/reprovação, evasão escolar e melhora de notas nas avaliações internas e externas. Entendemos que essas ações devem ser atingidas de forma mais rápida porque os seus resultados refletem de maneira imediata no Índice Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB³⁰. As ações que estão planejadas para ocorrerem ao longo do biênio 2014/2016 estão relacionadas à mudança na consciência dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, a aproximação da comunidade com o espaço escolar, os aspectos ligados à preservação do meio ambiente, o controle sistemático da evasão escolar e o incentivo à prática esportiva e à leitura.

Cabe ressaltar que o referido documento não apresenta de forma específica nenhuma meta que vá ao encontro do combate ao racismo ou a implementação da lei 10/639/03, porém o projeto político-pedagógico da unidade aponta a legislação como uma das ferramentas que norteiam o trabalho de gestão escolar (PPP, p. 10). Entendemos aí que todos os dispositivos legais que abarcam as questões educacionais são contemplados pelo projeto político-pedagógico. Por outro lado, verificamos nesta falta de especificidade em relação ao tratamento das questões étnico-raciais em uma unidade escolar composta por um grande número de

^[30] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.

alunos negros um ponto negativo, uma vez que não privilegia e não incentiva a atividade pedagógica voltada para a ressignificação das relações raciais.

III.2 - A lei 10.639/03: Práticas docentes

Por meio de questionário³¹ os professores responderam a algumas questões, que ao fim nos proporcionam um panorama geral sobre a sistematização da aplicação da lei na unidade escolar. O referido questionário foi dividido em quatro blocos: o primeiro tratou da identificação do profissional pesquisado. Procuramos, com isso, reconhecer o universo de atuação do docente, sua formação e o tempo de exercício profissional na unidade escolar pesquisada. Essas informações nos possibilitaram relacionar a atuação do docente com a unidade escolar e também relacionar a formação dos docentes à maior ou menor efetivação de práticas pedagógicas relacionadas às temáticas raciais. O segundo bloco de questões procurou verificar a relação do docente com a lei 10.639/03. O objetivo nesse momento era verificar em que medida os profissionais selecionados conheciam a lei que determina a obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira, quais eram suas opiniões a respeito de tal obrigatoriedade e ainda perceber se existe ou não um alinhamento dos profissionais pesquisados com as propostas da lei, de modo que se possa enxergar em suas práticas docentes a sua aplicação. O terceiro bloco de perguntas esteve voltado para a aplicação da referida lei, ou seja, só seria respondido se houvesse por parte do profissional pesquisado uma resposta positiva em relação à aplicação da mesma. Tratou basicamente dos mecanismos desenvolvidos pelo docente para implementação da lei. Por fim, o quarto bloco de perguntas aproximou o docente das possíveis consequências da efetiva aplicação da lei. Nesse momento, procuramos verificar como o profissional pesquisado percebe a sua prática docente no que diz respeito ao tratamento das questões raciais com os alunos. A última parte do questionário foi destinada às considerações finais, espaço reservado ao docente para que ele deixasse as impressões e opiniões que por acaso não estivessem contempladas nos quatro blocos anteriores.

Responderam ao questionário cinco professores: O professor de Matemática, negro, leciona Matemática e Física, dez anos de profissão e há quatro anos atua na unidade escolar pesquisada. O professor de Literatura, não se declarou racialmente (preferiu apontar a cor que as pessoas lhe atribuem – branco), leciona Língua Portuguesa e Literatura, Leitura e Interpretação Textual, possui três anos e seis meses de profissão e está na unidade pesquisada há um ano e dez meses. A professora de História, que se declara racialmente parda, leciona História, possui dez anos de profissão e está há dois anos na unidade escolar pesquisada. Outro docente de História também respondeu ao questionário. Ele se declara pardo, mas destacou ao responder que possui uma forte matriz africana, dez anos de profissão

^[31] Apêndice 2

e cinco anos leciona na unidade escolar pesquisada. Por fim, respondeu ao questionário a professora de Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa, que possui quarenta e um anos de profissão e leciona há trinta e seis anos e onze meses na unidade escolar.

Por questões metodológicas e para garantir o anonimato dos sujeitos pesquisados – solicitação que também foi feita pela direção da unidade escolar – decidimos atribuir a cada um dos docentes nomes de personalidades negras que, de alguma forma, estão relacionadas às áreas de conhecimento dos docentes pesquisados. Dessa forma, o professor de Matemática foi chamado de Rebouças, em alusão ao Engenheiro e bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas André Rebouças. O professor de Língua Portuguesa e Literatura foi nomeado de Hemetério, em homenagem ao professor Hemetério José dos Santos, intelectual negro que, em maio de 1889, foi nomeado pelo imperador ao posto de adjunto de Língua Portuguesa do Colégio Militar do Rio de Janeiro (SILVA, 2014, p. 04). A professora de História foi chamada de Dandara, lembrando a figura histórica da esposa de Zumbi dos Palmares. O outro professor de História foi chamado de João Candido Felisberto, em homenagem ao “Almirante Negro”, líder da Revolta da Chibata que ocorreu no Rio de Janeiro, em 1910. Por fim, a professora de Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa será identificada no texto como Carolina Maria de Jesus, escritora negra, que apesar das condições precárias de vida, reuniu em cadernos que encontrava no lixo, escritos que tratavam do cotidiano das favelas. Uma de suas obras mais importantes foi “Quarto de despejo: Diário de uma Favelada”, publicado em 1960 e traduzido para treze idiomas.

Todos os docentes pesquisados disseram conhecer a lei 10.639/03 e concordam com a sua importância no que diz respeito ao conhecimento da História e cultura africana e afro-brasileira, bem como a inserção do aluno na discussão sobre a temática racial. Destacamos a fala do professor Hemetério que entende que a lei ainda não produz frutos ao afirmar que: “A lei é importante, mas sem frutos ainda, pois envolve mudança de pensamento e formação educacional.”³²

A fala do professor Hemetério nos coloca frente a um dilema: o conhecer a lei e a sua obrigatoriedade e ao mesmo tempo a conclusão de que a mesma ainda não provoca mudanças. No que diz respeito à lei 10.639/03, a questão que se coloca de maneira recorrente é a sua ineficácia e as dificuldades na sua aplicação, porém, queremos apontar para a positividade que é a possibilidade, que está presente por meio da aplicação da lei, de se pensar as relações raciais na escola.

Outro posicionamento que merece destaque é do professor Felisberto, que percebe que a partir da lei, o estudo da África e dos africanos no Brasil não pode mais ser negligenciado:

^[32] Professor Hemetério;

“Antes poderia ser “esquecido”, agora não. É um reconhecimento da importância do legado africano na nossa cultura.”³³

A afirmação do professor Felisberto enfatiza um ponto importante que está relacionado à aplicação da lei e que se refere à disposição da sociedade para o debate das questões raciais que, por meio da aplicação da lei, tem se tornado cada vez mais intenso. GOMES (2005), sinaliza para a importância do avanço dos debates das relações raciais na escola, apontando que:

“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 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. E 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. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores.” (GOMES, 2005, p.147)

Encontramos, no que GOMES (2005) afirma, uma possível explicação para o que o professor Hemetério afirma. A mudança de mentalidade e formação educacional não precisa acontecer necessariamente via currículo escolar, mas pode estar relacionada também com o dia-a-dia da comunidade escolar, por meio do respeito às diferenças, e na valorização da herança cultural e histórica dos que formam a unidade escolar. A simples existência da lei 10.639/03 não representará em si mudanças de atitudes em relação às questões raciais. As mudanças acontecem quando existe sensibilidade suficiente para que sejam desenvolvidas estratégias que consigam dar conta da diversidade existente no espaço escolar.

Os docentes informaram também que a temática racial está sempre presente em suas práticas pedagógicas, através dos conteúdos programáticos ou atividades direcionadas a datas comemorativas, como o vinte de novembro, por exemplo. Importante ressaltar a fala do professor Rebouças que revelou uma distinção entre o trabalho com a lei e as questões raciais. Segundo o docente: “trabalho com o tema do racismo à medida em que vai surgindo”.³⁴

A partir do relatado, percebemos as fragilidades que o processo de implementação da lei ainda revelam, pois apesar de já serem encaminhadas algumas ações que pretendem atender à demanda do combate ao racismo, elas ainda não são sistemáticas. GOMES (2010) afirma que:

“O desencadeamento desse processo não significa o seu completo enraizamento na prática das escolas da educação básica, na educação superior e nos processos de formação inicial e continuada de professores (as). [...] A Lei 10.639/03 e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso

^[33] Professor Felisberto;

^[34] Professor Rebouças

significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente.” (GOMES, 2010, p. 08-09).

Concordamos com Gomes ao perceber que ações descontínuas, como a realização de atividades como uma semana da consciência negra, apesar de estarem dialogando com a perspectiva da inserção da temática racial na escola, não aprofundam os debates, e tampouco os sistematizam no espaço escolar. É urgente que as práticas pedagógicas estejam continuamente sintonizadas com as temáticas raciais, para que os esforços empregados historicamente na luta dos movimentos antirracistas não se percam.

Por outro lado, o professor Felisberto e a professora Jesus sinalizaram o desenvolvimento da temática racial em suas aulas de maneiras diferentes. O professor Felisberto destacou que trabalha com a temática racial desde quando se tornou professor:

“Se você abre um jornal de manhã antes de ir para a escola e lê a seguinte manchete: “mulher negra é chamada de macaca por um comerciante e chamou a polícia” ou “homem negro é impedido de usar elevador social e se diz discriminado”. Não tem como ignorar fatos como esses e não abordar, tendo ou não um “gancho” durante a aula. Não há como não se manifestar diante de um quadro como esse que acaba dando uma oportunidade de trazer o problema para discutir com os alunos.”³⁵

O que é exposto pelo professor Felisberto vai ao encontro ao que está presente no Parecer 03/2004, do Conselho Nacional da Educação que confere à lei 10.639/03 um grande estímulo às demandas históricas do movimento negro que ansiavam por reconhecimento e valorização. Este reconhecimento, segundo o Parecer 03/2004 do CNE, passa pelo questionamento das relações raciais e dos preconceitos que criam estereótipos que desqualificam o negro e estimulam atitudes violentas e que insinuam a superioridade de não-negros em uma sociedade hierarquizada racialmente (CNE 03, p. 03-04, 2004).

Podemos perceber, a partir das falas dos docentes acerca da presença das temáticas raciais em suas aulas, uma diferença na abordagem. Enquanto alguns docentes fazem uma abordagem esporádica, outros tratam das questões raciais de maneira mais sistemática, levando para a sala de aula o cotidiano dos alunos. A professora Jesus, por exemplo, afirmou que a temática racial faz parte de sua rotina em sala de aula bem antes da lei ser implantada. A professora explicitou que tomou atitudes como alertar a equipe da gestão escolar e também aos colegas sobre a importância de ser feita uma abordagem da temática na escola de uma maneira geral, porque já percebia que eram muitos os alunos negros na unidade escolar e já sentia a necessidade em abordar a temática da diversidade racial na escola.

^[35] Professor Felisberto;

Quanto à motivação para o trabalho com a lei 10.639/03, o professor Felisberto e as professoras Dandara e Jesus indicaram que suas motivações pessoais as levaram a tratar das questões raciais na sala de aula. O professor Felisberto indicou que:

“O surgimento da lei veio ao encontro do que eu pensava e legitimou algo muito sério que é o fato dessa abordagem se tornar obrigatória. Trabalhar a questão do trabalho compulsório dos africanos no Brasil colonial sem falar da África era muito negligente, ficava uma lacuna que gerava um aprendizado incompleto. Mas precisamos lembrar que antes de 2003 (quando surgiu a lei), a grade curricular do curso de História não contemplava de maneira tão explícita a importância do estudo da África, daí muitos futuros professores na ocasião não terem saído com uma “bagagem” tão boa assim para os desafios de abordarem tal tema. Quem queria trabalhar com o tema precisava literalmente “correr atrás”³⁶

O professor Felisberto apontou uma questão fundamental que é a formação acadêmica dos docentes e que se relaciona diretamente com o êxito da implementação da lei. Hoje, doze anos após a sanção da referida lei, ainda encontramos lacunas na formação docente que, muitas vezes servem de justificativa para o não aprofundamento da temática racial no espaço escolar, camuflando, muitas vezes, a resistência que essa temática ainda encontra dentro da escola. No entanto, o professor Felisberto aponta o “correr atrás”, como a possibilidade que o docente e os gestores escolares possuem para, quando há interesse, a abordagem da temática racial possa ser feita. Não queremos minimizar as questões que ainda fazem com que a falta de formação ainda se transformem em impedimentos, porém, valorizamos aqui o esforço do docente que buscou mecanismos e estratégias para uma abordagem problematizada das questões raciais na sala de aula.

A professora Dandara afirmou: *“Devido à minha paixão sobre a África e a contribuição africana em nossa história.”³⁷*

A professora Jesus também apontou a motivação pessoal como origem do trabalho com a lei na sala de aula e destacou: *“É a nossa formação. É a nossa história. Muitos foram os equívocos (e ainda são) cometidos ao longo do tempo nas aulas de História na abordagem do tema”³⁸*.

A pesquisa realizada por SANTANA, LUZ e SILVA (2013), que apresenta os dilemas na implementação da lei 10.639/03, aponta como um dos resultados para a fragilidade que marca o processo de institucionalização da lei, as ações isoladas dos professores dentro do espaço escolar. Os autores afirmam que:

“Há um conjunto significativo de experiências que dependem das iniciativas de professores isolados. Essas ações muitas vezes conseguem irradiar e disseminar na cultura escolar uma sensibilização para tratar de forma mais apropriada a problemática étnico-racial. Mas, em alguns casos, elas se restringem aos diretamente envolvidos, não sendo possível considerar essas experiências como sustentáveis.” (SANTANA; LUZ; SILVA, 2013, p. 100).

^[36] Professor Felisberto;

^[37] Professora Dandara;

^[38] Professora Jesus;

Entendemos que o isolamento do docente na construção e aplicação de práticas pedagógicas que abordem a temática racial, seja atualmente, o aspecto de maior dificuldade encontrada no processo de implementação da lei 10.639/03. Apesar da obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro brasileira, as ações que a envolvem ainda se encontram muito fragmentadas, contando com as iniciativas individuais dos professores e o pouco envolvimento dos demais segmentos da escola, o que pode ser um fator importante quando são avaliados os motivos que levam à lentidão desse processo, que já se estende por doze anos.

O campo da pesquisa desenvolvida por SANTANA, LUZ e SILVA (2003), foram escolas públicas da região nordeste do Brasil, porém, apesar das possíveis diferenças entre os campos, as pesquisas se encontram quando relacionam a motivação pessoal dos docentes à implementação da lei 10.639/03 nas unidades escolares. Em Santa Rita, podemos observar por meio da fala dos docentes, que não existe uma articulação entre os conteúdos, as disciplinas, a gestão e a comunidade escolar no sentido de dar visibilidade aos debates sobre as questões raciais, o que não significa como também conseguimos identificar por meio do que foi dito pelos docentes, que existam dificuldades em colocar em prática os projetos pedagógicos elaborados pelos docentes. A gestão escolar é solícita às necessidades dos professores. Os alunos, de uma maneira geral, se envolvem nos debates propostos em sala de aula. No entanto, percebemos que, apesar do envolvimento de todos os docentes nas discussões acerca da temática racial, a motivação pessoal não é suficiente para que exista a participação integral da comunidade escolar na formação de uma consciência racial ressignificada.

Perguntados sobre a existência de conflitos de cunho racial na unidade, os docentes foram unânimes em afirmar que não percebem conflitos de tal natureza. Sobre essa questão a professora Dandara observa: *“Acho que a escola tem um comprometimento de trabalhar essas questões, principalmente do respeito ao outro e suas diferenças.”*³⁹

Ainda sobre a questão da existência de conflitos raciais na unidade escolar pesquisada, a professora Jesus destacou um fato que para ela marcou certa diferenciação de tratamento entre os professores, afirmando que: *“Atualmente não. Conflitos? Não chegamos a tanto, mas, quando cheguei nesta unidade escolar, há quase trinta e sete anos, só havia professores brancos...”*⁴⁰

Apesar do espaço escolar não ser percebido pelos docentes como ambiente de conflitos raciais por parte dos jovens estudantes, a observação da professora Jesus nos coloca frente à uma situação de possível preconceito entre os professores. Em uma conversa informal a respeito do fato de no passado da escola o quadro de professores ser composto exclusivamente por professores brancos, alguns docentes da unidade confirmaram a informação e a relacionaram com gestões anteriores, mas não souberam responder com

^[39] Professora Dandara;

^[40] Professora Jesus

certeza que era de fato discriminação ou uma questão de “coincidência”. Quando perguntada sobre como esse problema foi enfrentado, a professora Jesus afirmou que:

“Não tinha como enfrentar o problema. Meus colegas eram omissos e alienados, a famosa “zona de conforto”. Diziam: “Quem tem juízo obedece”. Qualquer atitude contrária à gestão, era motivo para o professor ser remanejado.”⁴¹

O relato da professora Jesus diz respeito à uma gestão que não se encontra mais em atividade na unidade, porém refletem traços de autoritarismo e abuso de poder em relação aos servidores lotados na unidade. Por outro lado, enfatiza o pouco compromisso dos docentes com a mudança da realidade escolar.

Quanto à dificuldade na implementação da lei obtivemos respostas conflitantes. A docente Dandara diz não sentir dificuldades em implementar a lei na unidade escolar pesquisada, mas que isso não se repete em outras escolas da rede estadual onde, segundo ela, existe preconceito em torno da questão racial. A professora Jesus também respondeu afirmando que não sente dificuldades, e disse: “Sempre tratei o tema com naturalidade e respeito. Promover debates e reflexões é o primeiro caminho.”⁴²

Por outro lado, o professor Hemetério revelou sentir dificuldades na implementação da lei: “Sim. Ainda sinto. Depois que juntaram as aulas de Literatura com as de Língua Portuguesa os conteúdos tendem a ser bem superficiais. Outra dificuldade é a questão da formação.”⁴³

GOMES (2010) destaca que a atuação individual do professor ainda é a forma mais comum pela qual se dá a aplicação da lei (p.11). É na sala de aula, por meio das atividades propostas pelos docentes que as discussões sobre a temática racial acontecem.

Um fato interessante que ocorreu após o professor Hemetério responder ao questionário, foi ele ter encaminhado de volta pra mim, via rede social, uma foto que continha três Livros⁴⁴: África no Brasil: a formação da língua portuguesa, História e cultura africana e afro-brasileira e Literaturas africana e afro-brasileira na prática pedagógica. Junto da foto estava a mensagem: “Sua entrevista me despertou para o estudo.”⁴⁵

O que acabamos de relatar aqui vai ao encontro da necessidade de formação continuada do professor para que o mesmo possa promover atividades pedagógicas que estejam em diálogo atualizado e ressignificado sobre a temática racial. A experiência também demonstra a relevância social da pesquisa na unidade escolar selecionada, uma vez que, após o primeiro contato com o docente de Literatura já foi possível perceber uma mudança de atitude em relação às temáticas raciais, e que se expressa no seu interesse em buscar informação.

[41] Professora Jesus;

[42] Professora Jesus;

[43] Professor Hemetério;

[44] Anexo 1;

[45] Professor Hemetério;

Em relação ao apoio dado aos docentes pela Secretaria de Estado de Educação e da própria unidade escolar, os docentes dizem perceber esforços no sentido de promover a implementação da lei por meio de palestras e cursos e também por meio do cumprimento do currículo. Porém, em relação ao material didático utilizado, os docentes informaram que acham o material limitado, restringindo-se, em alguns casos, ao *Livro* didático. A professora Dandara, informou utilizar o acervo próprio acumulado durante os estudos - a docente é pós-graduada em História da África – para planejar as suas aulas. O professor Felisberto informou que gosta de trabalhar com jornais, selecionando matérias que possam ser aproveitadas. Já a professora Jesus utiliza materiais que são trazidos pelos próprios alunos para os debates em sala de aula e deu exemplo de reportagens de jornais, vídeos e textos produzidos pelos estudantes. Observamos que os relatos dos professores apontam para metodologias diferentes de escolha de material didático e conseqüentemente de formas de trabalhar com a lei 10.639/03. Sobre essa diversidade no modo de estudar a africanidade brasileira, SILVA (2005) afirma que:

“[...] em se tratando de estudos que se propõem a conhecer e valorizar feições étnico-historicoculturais, e por isso mesmo socialmente situadas, que não há um único estilo de apreender e de significar o mundo. As maneiras como nos aproximamos de novas situações, de dados que precisamos decodificar, produzindo conhecimentos, são marcadas pelas experiências que vamos vivenciando, ao longo da vida, juntamente com os companheiros dos grupos a que pertencemos, como o grupo étnico, religioso, de trabalho, de brincadeiras, dentre outros.” (SILVA, 2005, p. 158).

É importante ressaltar o valor das práticas pedagógicas construídas de acordo com o meio social em que o docente está inserido. As estratégias para o ensino da cultura e história dos afro-brasileiros, assim como todo o conteúdo escolar devem estar relacionado com o contexto social no qual o aluno está inserido. Outro ponto importante refere-se à necessidade de obter materiais reproduzidos por editoras ou distribuído pelas secretarias de educação, são atitudes válidas e devem ser cobradas, porém, não são os únicos instrumentos capazes de dar conta do conhecimento sobre as questões que tratam de africanidade. Observamos isso nos relatos dos professores que utilizam, além de material didático próprio, matérias de jornais, vídeos e textos que tratam do tema.

De uma maneira geral, os docentes informaram perceber o interesse dos alunos pelas temáticas de cunho racial. A professora Dandara relatou que o interesse é maior por parte dos alunos negros: *“Pelo sentimento de pertencimento e identificação.”*⁴⁶

A fala da professora dialoga com MUNANGA (2009) no que tange à afirmação da identidade negra: “A negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros” (p. 20). Observamos, por meio desse relato, que as atividades que vão ao encontro da implementação da lei, favorecem o fortalecimento da identidade negra

^[46] Professora Dandara;

dos discentes da unidade escolar, na medida em quem os jovens negros tomam conhecimento de sua história e cultura afro-brasileira, por meio das práticas docentes propostas no espaço escolar.

Já o professor Hemetério percebe uma divisão na reação dos alunos, principalmente quando o assunto abordado são as cotas raciais, mas não deixou claro ao responder, quais seriam essas reações. O professor Felisberto também apontou a reação um tanto contraditória quanto ao interesse dos alunos e relatou que: “A maior parte dos alunos se interessa, mas poucos se manifestam de fato. Mesmo os que já sofreram com o problema pouco acrescentam aos debates propostos.”⁴⁷

A dificuldade relatada pelos professores para o envolvimento dos jovens nas discussões ocorre “quando são tratados conteúdos pouco valorizados pela sociedade, quando ao ensiná-los, pretendem-se apagar preconceitos, corrigir ideias, atitudes forjadas com base nas destruidoras ideologias do racismo” (SILVA, 2005, p. 158). Nesse sentido, é importante estar atento para o modo como essa abordagem será realizada. Trata-se de uma questão que trás consigo dores e, por isso, difíceis de serem discutidas pelos docentes e pelos jovens que muitas vezes podem se sentir pouco representados pela superficialidade dos debates propostos.

No entanto, ainda sobre a pouca participação dos jovens nos debates a respeito da questão racial, observamos uma atividade realizada pelos jovens estudantes do 3º ano durante o período de pesquisa. A atividade consistia na apresentação de um seminário para a turma do 8º ano que foi utilizada por uma professora da História como instrumento de avaliação. O objetivo da atividade era fazer uma demonstração para os alunos mais novos que ainda estão no ensino fundamental, de uma boa estrutura de seminário, por isso o tema foi deixado a critério dos alunos. A temática escolhida pelos jovens do 3º ano foi “Preconceitos”. Durante a apresentação do grupo, que contava com cinco alunos, três negras e dois brancos, os jovens enfatizaram o preconceito racial, utilizaram vídeos e realizaram um debate com os alunos mais novos.

O exemplo citado acima demonstra que apesar dos docentes informarem que há pouco interesse na temática racial, quando os jovens tiveram a oportunidade de escolher um assunto para apresentar, resolveram falar de preconceitos e, dentre eles o preconceito racial. Um dos motivos para tal escolha é a importância que os alunos veem na abordagem da temática. Outro ponto que mostra a diferença entre o relato dos docentes e o que de fato está presente na atitude dos jovens do 3º ano é o modo como a questão racial surgiu para ser trabalhada, por meio da vontade dos jovens, uma vez que, a professora se isentou da escolha que foi feita de acordo com o interesse dos jovens.

^[47] Professor Felisberto;

Retomamos a afirmação de DAYRELL (2007), no que tange a postura dos professores, que deve ser de escuta, uma vez que, os jovens “demandam da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida, em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino” (p. 1126). A proposta de atividade realizada pela professora dialoga com o que é sinalizado por Dayrell, uma vez que, em atitude de escuta, a professora possibilitou que os jovens estudantes utilizassem suas habilidades para desenvolver a atividade solicitada, sem a interferência a sua interferência, elaborando a pesquisa e a apresentação da atividade sobre um tema que foi importante para eles.

Quanto à importância da discussão das questões raciais para a afirmação da identidade do jovem negro, os professores Rebouças, Dandara e Felisberto concordam e acham muito importante. O professor Rebouças apontou que: “É muito importante essa afirmação, porque o aluno tem uma base de conhecimento histórico e cultural. Reafirma as suas raízes e tem consciência que sua raça foi muito importante para a construção dos processos.”⁴⁸

Já a professora Dandara afirmou que: “*Acho importantíssimo, não tenho como medir isso, pois a inserção do negro, a construção e afirmação de identidade e pertencimento, são vitais para tirar esses temas da obscuridade.*”⁴⁹

O professor Felisberto também relatou a importância das discussões da temática racial na sala de aula para a afirmação da identidade do jovem negro. Sinalizou que:

*“Apesar das dificuldades de se abordar a temática (é sempre pouco provável que alguém assuma seu preconceito!) é muito importante que os alunos participem de discussões que elevem sua autoestima, que esclareça, dentro do possível, que atitudes racistas precisam e devem ser combatidas o tempo todo, sem trégua. Nós professores temos sim que estimular nossos alunos a terem orgulho de serem negros, e aos que não são a respeitar o outro, uma vez que a cor da pele não pode ser fator determinante para um ser humano ser avaliado, rotulado. Como diz Caetano Veloso “negro é lindo.”*⁵⁰

A lei 10.639/03 e as Diretrizes curriculares para a implementação da mesma, apresentam esse caráter transformador apontado pelos docentes de Matemática e História. GOMES (2012) afirma que:

*“Tanto a legislação quanto seus dispositivos carregam o imperativo de uma mudança estrutural e simbólica, abrangendo a adoção de princípios afirmativos pelas instituições educacionais, tais como o reconhecimento da diversidade cultural e da desigual distribuição de oportunidades sociais entre diversos segmentos e grupos da população, a disposição positiva para a convivência democrática entre grupos e culturas e a efetivação da paridade de direitos sociais. Tais princípios, no contexto **nacional**, só poderiam ser colocados em prática por meio do desenho e da implementação de uma política para (e na) diversidade contrária à apologia da tolerância e ao mito da democracia racial.”* (GOMES, 2012, p. 07-08).

[48] Professor Rebouças;

[49] Professora Dandara;

[50] Professor Felisberto;

À luz da análise de GOMES (2012), entendemos que a implementação sistemática da lei cria a possibilidade de o jovem negro, por meio das práticas pedagógicas propostas pelos docentes, (re)afirmar a sua identidade negra e associá-la às lutas históricas de grupos antirracistas que atuaram no Brasil. No entanto, diferentemente dos docentes anteriores, quando perguntado sobre a importância da discussão em sala de aula de assuntos relacionados à temática racial para a afirmação da identidade do jovem negro, o professor Hemetério respondeu que é:

“Difícil dizer. Acho importante ressaltar e valorizar grandes personalidades negras, mas não faço distinção de raças. Acho importante valorizar personalidades do bem, independentemente da raça, isso é o que deve contar na formação de sua identidade humana.”⁵¹

A professora Jesus foi na mesma direção e afirmou que: *“Afirmação do jovem negro?” Sempre que usam esse clichê, porque virou um, tenho a sensação que estão discriminando, sendo racistas. É importante ressaltar a identidade do jovem negro e do branco.”⁵²*

A fala dos docentes é um claro exemplo do quanto o ideal da democracia racial permeia as práticas pedagógicas, dificultam a ressignificação da história do negro no Brasil e, por consequência, influenciam diretamente na afirmação da identidade negra, uma vez que ainda são incentivados discursos que privilegiam uma raça humana ao invés de privilegiar o respeito à diferença e à diversidade histórica, social e cultural. GOMES (2010) afirma que:

Essa legislação precisa ser entendida como fruto de um processo de lutas sociais e não uma dádiva do Estado, pois enquanto uma política de ação afirmativa ela ainda é vista com muitas reservas pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade. Este ideário é defensor de políticas públicas universalistas e, por conseguinte, de uma postura de neutralidade da parte do Estado. Essa situação, por si só, já revela o campo conflitivo no qual se encontram as ações, programas e projetos voltados para a garantia do direito à diversidade étnico-racial desencadeadas pela Lei 10.639/03, no Brasil (GOMES, 2010, p. 09).

Buscamos a transformação do “campo conflitivo” em campo de diálogo desmistificador das relações raciais, apesar dos múltiplos olhares que cercam essa temática, já que observamos através das respostas dos docentes, que a temática racial está, de alguma maneira, presente nas suas práticas pedagógicas. Por outro lado, as respostas nos levam também a perceber que apesar de a importância da implementação da lei ser reconhecida pelos docentes, ela é aplicada ainda de maneira frágil, principalmente porque não foi apontado nenhum direcionamento concreto e específico da unidade escolar com a temática, mas sim o apoio que esta oferece aos profissionais quando se empenham em realizar atividades voltadas para a temática racial.

O professor Rebouças destacou a importância da pesquisa, afirmando que:

^[51] Professor Hemetério;

^[52] Resposta da Professora Jesus;

*“Na minha opinião é importante toda essa discussão, a obrigatoriedade da lei, porque começa a fazer parte do currículo. Muitas vezes é um tema que passa, principalmente nas aulas de História e **sociologia**, sem o seu devido valor. Vivemos em um país onde o racismo foi “abafado.”⁵³*

A professora Dandara fez uma consideração final acerca da importância da pesquisa: *“Quero expor a importância deste tema, pois, esses estudos e debates ainda estão em um ‘processo de construção’ e atitudes como estas, valorizam e ajudam esse processo a ter sucesso. É o que esperamos!”⁵⁴*

Juntamos-nos ao entusiasmo dos professores Rebouças e Dandara, na medida em que também estamos convictos de que a existência da lei 10.639/03 já nos coloca frente à uma possibilidade de discussão das questões raciais no espaço escolar e, a partir disso, construir identidades ressignificadas, que dialoguem com as diferenças que estão refletidas no espaço escolar.

As falas dos professores refletem pensamentos diferenciados acerca da abordagem da temática racial. O que temos de comum entre os relatos é o conhecimento da lei e a sua importância. Também percebemos que de alguma maneira, os professores tratam das temáticas raciais em suas aulas, e a motivação para a realização das atividades são de caráter pessoal e temos isso como um ponto positivo, já que os docentes não o fazem porque são obrigados, ou relacionam essas atividades a projetos que geralmente fazem referência a datas comemorativas. No caso dos professores pesquisados, as discussões atravessam o currículo e acontecem sem que exista uma determinação específica da gestão da unidade escolar. Por um lado esse fazer pedagógico “autônomo” que os docentes indicaram ao responder o questionário, apontam para a confiança da equipe de orientação pedagógica no trabalho realizado pelo docente. Em contrapartida, essa realidade autônoma indicada pelos docentes, dificulta a realização de atividades interdisciplinares que estabeleçam uma relação de troca entre os saberes.

Nesse sentido, observamos que, mesmo que de maneira não sistematizada, verificamos nas práticas pedagógicas dos professores pesquisados, uma atividade docente voltada também para o que determina a lei 10.639/03, que é a obrigatoriedade do estudo da História e cultura Afro-brasileira e por meio dela a promoção de uma cultura de diálogo e respeito à diversidade.

III.3 - A lei 10.639/03: Olhares discentes

Nesta pesquisa optamos pelo método dialético, uma vez que entendemos que a (re)afirmação da identidade do jovem negro é um processo em movimento, que está

^[53] Professor Rebouças;

^[54] Professora Dandara;

diretamente relacionado ao contexto social em que está inserido LAKATOS & MARCONI (2003). O espaço escolar é ambiente favorável para o desenvolvimento desse processo.

Não bastava, no entanto, analisar apenas as falas dos professores acerca da construção da identidade do jovem negro que está no ensino médio da unidade escolar pesquisada. Foi necessário também ouvir e sentir o que os jovens negros estudantes do ensino médio pensam, desejam e percebem sobre a prática pedagógica dos professores, como a sua identidade negra é elaborada e percebida no espaço escolar e também a relação que os jovens negros possuem com os seus pares no espaço escolar. Retomamos PAIS (1990), no que diz respeito à atenção que deve ser dada ao cotidiano do jovem, para que a partir daí possa haver uma melhor compreensão dos seus modos de vida.

No caso da (re)afirmação da identidade do jovem negro estudante do ensino médio, ouvi-lo foi fundamental. Procuramos estabelecer um diálogo entre as práticas docentes e os olhares e vivências discentes, com o intuito de verificar em que medida as práticas pedagógicas dos docentes interferem e contribuem para a construção da identidade do jovem negro.

Durante o processo de observação não participante, fizemos o contato com cinco jovens negros estudantes - esses estudantes foram selecionados porque durante a observação não participante da escola e dos alunos do ensino médio, eles demonstraram interesse em contar suas experiências escolares - do terceiro ano do ensino médio para a entrevista, porém só conseguimos o retorno de duas jovens negras. Um dos jovens que não conseguimos entrevistar alegou falta de tempo para a entrevista, porque o mesmo concilia os estudos com o trabalho e por isso não teria tempo para marcar a entrevista. Os outros dois jovens não responderam ao convite.

A primeira jovem - que chamaremos de *Liv* - tem dezesseis anos e mora com os seus pais e uma irmã mais velha. A segunda jovem - que vamos chamar de *Joy* - tem dezessete anos e mora com a mãe e uma irmã mais nova⁵⁵.

As duas jovens pediram para responder às perguntas juntas, disseram que como estudam há bastante tempo na unidade escolar, desde o sexto ano, e por imaginar que teriam passado por experiências parecidas na escola, decidiram que seria bom que as duas falassem juntas, o que ajudaria uma a outra a lembrar de fatos importantes, o que de fato aconteceu. Em diversos momentos da entrevista as jovens se reportaram uma a outra, lembrando de antigos colegas e professores que foram marcantes, positiva e negativamente, em suas trajetórias escolares. Metodologicamente, não houve nenhum prejuízo para a pesquisa, uma vez que, os dados foram coletados de maneira satisfatória.

O local escolhido para a entrevista foi a própria unidade escolar. As jovens permaneceram na unidade após o encerramento do horário de aula para a conversa, que

^[55] O nome que utilizamos, para identificar as jovens pesquisadas, foram escolhidos pelas mesmas e são abreviaturas dos seus nomes reais;

transcorreu de maneira descontraída e tranquila por parte das jovens, que demonstraram bastante interesse em relatar suas experiências escolares.

As jovens responderam a perguntas⁵⁶ que estavam divididas em três blocos: o primeiro tratou de identificar as jovens e perceber como as mesmas tratavam lidavam com o sua juventude. Esse primeiro conjunto de perguntas foi elaborado com o objetivo de dar centralidade à condição de jovens das alunas pesquisadas, tratando-as como sujeitos ativos e participantes do espaço escolar e não apenas como alunos e meros expectadores do processo de ensino-aprendizagem. O segundo bloco de perguntas tratou das especificidades de ser jovem no bairro de Santa Rita, local onde a unidade escolar está localizada, onde as jovens residem e o espaço em que as mesmas convivem e estabelecem as suas relações sociais. Esse segundo bloco de perguntas teve por objetivo atender a um aspecto metodológico que adotamos na pesquisa que é compreender o jovem a partir da análise do seu cotidiano e das suas vivências. Acerca do lugar social do jovem, DAYRELL observa que: *Eles são jovens, amam sofrer, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhoria de vida (2007, p. 1109).*

Por fim, o terceiro bloco de perguntas tratou da relação existente entre as jovens e a escola. Naquele momento procuramos fazer o diálogo entre as experiências vividas pelas jovens e àquelas que foram relatadas pelos docentes da unidade escolar, em uma tentativa de verificar em que medida as práticas pedagógicas que estavam presentes nas falas dos professores influenciaram a trajetória escolar das jovens entrevistadas.

A primeira pergunta respondida pelas jovens foi o que as mesmas entendiam por ser jovem. *Liv* respondeu: *“É poder curtir um pouco a vida, é saber coisas novas, descobrir coisas que você não entendia antes e agora você entende melhor, começa a ver a responsabilidade chegando...”*

Já a jovem *Joy* respondeu:

“Eu acho que é poder fazer a maioria das coisas que você não poderia se já fosse adulta, sem muita responsabilidade, porque você ainda sendo jovem, você vai voltar e ainda vai ter a mamãe, mas também já começa a ter noção do que vai ser a vida daqui pra frente, você começa a ter noção de que vai ter que trabalhar e passar alguns sufocos e tal...”

Percebendo essa preocupação com a responsabilidade que começa a surgir nesse momento da vida das jovens, foi perguntado se elas sentiam algum tipo de pressão por ter que decidir agora *aquilo* que elas farão no futuro no campo profissional. *Joy* respondeu que sim e tem como meta principal, desse momento, passar no vestibular, cursar a faculdade e revelou o motivo dessa preocupação: *“Tipo, meu pai e minha mãe, ninguém tem faculdade. Eu quero ter*

^[56] Apêndice 3

uma vida melhorzinha e dar uma vida melhorzinha pra eles. O que eu tenho muito na cabeça é: estudar, fazer um bom ENEM⁵⁷ e passar em uma faculdade.”

As duas jovens já apresentam, de início, dois aspectos que estão relacionados à juventude: o primeiro é a abertura para o novo, para o acúmulo de novas experiências. O segundo aspecto é a expectativa para o futuro, para a determinação do que está por vir. Essa tensão entre a busca da gratificação imediata e um possível projeto de futuro (DAYRELL, 2007, p. 1109), é uma característica da condição juvenil que se torna um grande desafio para o jovem.

Perguntada sobre a existência de alguma diferenciação no meio social no qual as jovens vivem por conta da condição juvenil, *Liv* respondeu:

“Isso é mais relativo, porque na minha família, por exemplo, tem a minha irmã mais velha, mas às vezes a responsabilidade caem em cima de você (Liv) e não cai pra ela porque ela ainda tem uma mentalidade diferente. Ela vai fazer vinte anos, mas ainda tem uma mentalidade meio infantil. Eu gosto, porque me ajuda a amadurecer e mais na frente saber lidar com alguns problemas, mas às vezes eu sinto que eu passo um pouco da minha fase.”

A jovem *Liv* afirmou que para ela a idade não tem relação direta com responsabilidade, tendo em vista que ela, apesar de ser mais nova que a irmã, acaba assumindo responsabilidades por ter um comportamento mais centrado.

A jovem *Joy* também assume responsabilidades em casa que, para ela, não seriam atribuições da sua idade. Respondeu que:

Lá em casa tem o meu primo e a minha irmã, então eu sou a mais velha, aí a maioria das responsabilidades, a maioria das coisas eu tenho que fazer, fica tudo comigo, até porque a minha mãe trabalha o dia todo e não tem tempo, então quem cuida da maioria das coisas sou eu.

Complementando essa questão, às jovens foi perguntado sobre como é para elas assumir essas responsabilidades. *Joy* disse que, às vezes, é difícil sair de casa para fazer alguma coisa do seu interesse por conta da responsabilidade de cuidar da irmã mais nova e do primo, mas, tanto *Joy* como *Liv*, não acham que as responsabilidades são um peso em seus cotidianos.

É importante destacar que ambas não trabalham, tendo em vista que as jovens são estimuladas pela família a continuar os estudos, e ocupam o seu tempo com a dedicação aos estudos, ao cuidado com o lar, às atividades de cunho religioso e cultural. *Liv* relatou que gosta muito de ler e que “segue” virtualmente páginas que falam de leitura nas redes sociais e disse que esse hábito interfere diretamente nas escolhas que faz em relação à leitura. *Joy* informou que faz dança e participa de um projeto social em que existe na comunidade em que mora.

⁵⁷ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

Passando para o segundo bloco das perguntas, perguntamos às jovens pelas dificuldades que elas encontram em ser jovem no bairro de Santa Rita, região periférica de Nova Iguaçu. *Liv* respondeu:

“Não tem nada que eu não possa fazer, porque é escola-casa, quando tem alguma coisa da minha religião pra fazer eu faço, mas me envolver com as coisas que os jovens do meu bairro fazem não... Tem festas aqui em Santa Rita, jovens que são famosos por aqui, que eu nem conheço, porque eu não me envolvo.”

Perguntadas ainda sobre o que poderia existir no bairro para facilitar a vida dos jovens, *Liv* respondeu: *“Eles poderiam dar mais oportunidades, oficinas de algumas coisas...”*.

Joy interferiu na fala de *Liv* e completou:

“Ter coisas mais saudáveis, porque aqui tem mais coisas do “mundo” assim... Tem muita festa em que o jovem vai usa droga, bebe, faz um monte de besteira entendeu é são organizadas pelos próprios jovens. Eu acho que podia ter uns lugares nos quais a gente pudesse ir com a família, porque não tem. O que tem muito aqui é bagunça. Muito jovem fazendo coisa errada, muito jovem fazendo coisa que não presta. Por isso que é um lugar bem difícil de morar... Assim tem muita gente boa, tem muita gente legal, mas também tem muita gente que você não conhece que parece ser uma coisa que não é.”

Verificamos aspectos dissonantes nas falas dessas jovens, quando se referem ao lugar onde moram. Apesar de *Liv* dizer que não há nada que não possa fazer, mesmo estando em uma localidade periférica de Nova Iguaçu, ela segue dizendo que faltam oportunidades e citou as “oficinas” como algo que poderia ser oferecido à juventude local. Essa relação de *Liv* com o seu território, e aqui utilizamos a concepção de Milton Santos de “Território usado”, que é o espaço que deixa de ser fixo, mas é pensado à partir das práticas sociais que são estabelecidas no espaço de convívio (RIBEIRO, 2011, p.21), é complexa. As práticas sociais que são estabelecidas pelos jovens da região não despertam o interesse das jovens *Liv* e *Joy*. Esta última utiliza expressões significativas para exemplificar as práticas sociais que ocorrem na localidade e que são vistas com resistência pelas jovens. “jovem que usa droga”, “Bagunça”, “jovens fazendo coisa errada”, realidades que são explicitadas e que interferem diretamente nos projetos futuros das jovens. A escola, nesse sentido, torna-se uma via importante para a concretização dos seus anseios futuros.

Em relação às pessoas que influenciam na sua educação *Liv* apontou que os seus pais e irmã mais velha são muito presentes nesse aspecto. Exigem boas notas, estimulam a participação em cursos e atividades extraclasse com o objetivo de se preparar para o futuro. *Joy* respondeu no mesmo sentido e apontou a sua mãe como a principal responsável pela sua educação. Segundo *Joy*, é sua mãe quem cobra as boas notas, o estudo e está presente em tudo que a jovem faz para saber se é bom ou não. As duas jovens informaram que possuem um bom convívio familiar.

Já abordamos anteriormente a importância da família no processo de socialização da juventude. Aqui, com as jovens estudantes de ensino médio, não é diferente. Além da

interferência direta na educação, a situação econômica influencia significativamente o envolvimento dos pais na educação das jovens pesquisadas.

Abordamos, em seguida, a questão de gênero e perguntamos às jovens sobre as possíveis diferenças entre ser jovem homem e mulher. Quando perguntada, *Liv* respondeu imediatamente que achava sim, que existia diferença e explicou:

“Eu costumo dizer que quando de se é jovem e mulher a gente anda com um certo medo na rua, a gente não sabe o que pode acontecer com a gente. A gente é meio que criada com certo medo. E também tem aquela pressão em cima de você que no futuro você tem que ser uma boa dona boa de casa e você tem que trabalhar, e aquilo né... Você é mulher, parece que querem te colocar no seu lugar. É meio chato você ter aquela pressão em cima de você. Com o menino eu vejo só que ele tem que arrumar um trabalho, o que ele faz não é tão falado como se fosse uma mulher fazendo”.

Joy também disse perceber a diferença entre ser um homem e uma mulher jovem, e afirmou:

“Pra mulher tem algumas coisas que pesam bem mais, porque o homem fez dezoito (anos) ele tem que ir para o quartel, vai trabalhar e tal... A mulher já tem mais problemas, porque ela tem que aprender a cuidar de uma casa, a fazer uma comida...”

Liv e *Joy* identificam o tratamento desigual dado a homens e mulheres no meio social em que vivem, além de sinalizarem o medo que cerca a realidade das mulheres na atualidade. MARTINS e ARAÚJO (2007) fazem uma leitura das questões de gênero, relacionando-as à formação cultural da nossa sociedade. Apontam que:

“A palavra gênero pretende marcar com força a distinção em relação ao sexo, este sim biológico. O que se pretende com essa distinção é deixar bem claro que os papéis de gênero são estabelecidos culturalmente, sendo, portanto, uma criação acordada entre os membros de determinada sociedade e não um destino natural. Como produto de uma cultura, tais papéis sociais são passíveis de mudanças de acordo com as lutas e transformações que ocorrem ao longo do tempo.” (MARTINS; ARAÚJO, 2007, p. 133).

As falas das jovens dialogam diretamente com o que MARTINS e ARAÚJO (2007) afirmam na medida em que dizem viver uma pressão dupla: por um lado o desejo de aperfeiçoamento profissional, mas, por outro lado, sem deixar de cumprir as “exigências” esperadas de uma mulher, como cuidar da casa e fazer comida, por exemplo. Nesse sentido, as jovens percebem que, apesar da luta pela igualdade de gênero, isso está longe de acontecer. Para elas, a sociedade privilegia os meninos e o machismo é um grande problema que as jovens mulheres enfrentam na atualidade.

Sobre a diversidade racial, as jovens também afirmaram que sentem tratamentos diferenciados. *Liv* respondeu:

*“A minha melhor amiga é branca e eu percebo que quando a gente está junta as pessoas olham pra gente de um jeito diferente. Quando eu saio com o meu cabelo assim, (*Liv* mostrou o seu cabelo Black), muitas pessoas me pedem para passar a mão. Poxa eu não saio por aí pedindo para passar a mão no cabelo de todo mundo, porque querem passar no meu. Isso você não vê com*

uma pessoa branca. Você é meio discriminado. Se você entra em uma loja e você é negro, eles te olham de canto, às vezes você não é nem atendida, mas quando é uma pessoa branca, o atendimento é outro. E no meio disso tudo você fica meio deslocada né?!”

A relação das jovens pesquisadas com a discriminação racial é muito parecida com tantas outras histórias de homens e mulheres negras, que convivem diariamente com atitudes preconceituosas. Importante perceber que, tanto *Liv*, quanto *Joy* identificam o racismo no meio da sociedade brasileira e até mesmo nas suas relações sociais. Porém, as duas jovens demonstram, por meio de suas falas, a formação de uma consciência racial bastante positiva.

Perguntamos às jovens sobre o modo como lidam com as questões raciais no cotidiano e na relação com os outros. *Joy* respondeu:

“Eu não tenho problema. Eu tenho orgulho de ser negra. Sempre tive. Eu sempre tive problema em lidar com o preconceito. Eu não sei lidar. Até o primeiro ano (do ensino médio) eu sofri muito com isso com um menino da sala que não estuda mais na escola, mas eu sofria isso, preconceito, desde a hora que eu chegava até a hora que eu ia embora.”

Joy relacionou a sua dificuldade de lidar com o preconceito às atitudes de um ex-aluno da unidade escolar e descreveu o que sofria. Disse:

“Assim, quando estava no meio de todo mundo ele juntava para fazer um monte de brincadeiras que eram totalmente, tipo, extremamente sem graça, sem nenhum fundamento, só para me deixar totalmente sem graça... Eu nunca soube lidar, eu deixava quieto, saía de perto. Mas quanto a minha cor, eu não tenho nenhum problema. Eu tenho orgulho de ser negra!”

Liv disse que prefere não ligar para as atitudes preconceituosas e tenta não dar importância a esses fatos quando eles acontecem. Quanto à sua cor, *Liv* afirmou que: “Temos que ter orgulho de quem a gente é. Então o que as pessoas falam ou deixam de falar não é problema meu. Se elas não aceitam, não interfere na minha vida.”

O primeiro e segundo bloco de perguntas da entrevista nos permitiram observar que as jovens possuem uma postura positiva da questão racial e opiniões bastante sólidas sobre os assuntos abordados. Apesar de não estarem inseridas ainda no mercado de trabalho, não se sentem pressionadas para isso e têm da família o apoio necessário para o término dos estudos, que também foram relacionados aos projetos de futuro, *Liv*, ao ser estimulada pela família para fazer cursos, e *Joy*, na expectativa do curso universitário.

Assim como percebemos no capítulo II, a juventude deve ser compreendida a partir do seu cotidiano. Uma pesquisa que não levasse em conta as vozes dos sujeitos poderia cair na armadilha de inferir, erroneamente, por exemplo, que a escassez de políticas públicas para a juventude levaria a uma falta de expectativas, ao contrário, o que foi possível verificar é que as jovens possuem, sim, projetos e tem a família como principal ponto de apoio para a sua concretização.

O terceiro bloco de perguntas tratou diretamente da afirmação da identidade negra das jovens pesquisadas. Vamos retomar, quando necessário, o que foi apontado nas práticas pedagógicas dos docentes para verificar as aproximações e distanciamentos entre as práticas docentes e os olhares discentes.

O primeiro ponto abordado refere-se ao fato de que os docentes da unidade abordavam as questões raciais na sala de aula. *Liv* informou que alguns professores trataram, sim, da questão racial na sala de aula, mas quando perguntada da importância que ela percebeu nisso, *Liv* respondeu: *“Passou como uma matéria qualquer, até porque é aquilo: se eu não me sinto ofendida, não interfere... São assuntos que hoje, como também há anos atrás (sic) tem repercussão, então sempre alguém está falando”*.

No entanto, *Liv* não identificou mudanças de atitudes de discriminação por conta da abordagem das questões raciais realizada pelos professores. Porém, a fala da jovem vai ao encontro do que os docentes afirmaram. De fato as questões raciais estão presentes nas práticas pedagógicas dos docentes da unidade escolar e são percebidas pelas jovens.

Joy relatou que uma professora, que era negra, foi a única que ela lembra que conseguiu terminar com o assunto. Os outros professores até falavam, mas acabavam deixando o assunto pela metade. Explicou:

“Não agora, mas antigamente, quando eu estava na quinta, sexta e sétima série, os professores começavam a falar sobre isso, tinha muitos meninos que começavam, fulano está falando de você, ciclano está falando de você aí... Daí começava esse problema... Os professores não conseguiam falar de racismo, de negro. Só teve uma professora que conseguiu começar e terminar com o assunto. Os outros professores sempre davam um jeito de parar com o assunto com medo de dar algum problema.”

Complementando a pergunta, pedimos para que *Joy* falasse sobre a importância que essa professora teve ao falar de racismo na sala de aula. *Joy* disse que:

“Eu acho, porque quando ela começou a falar, ela não surgiu (começou) exatamente nesse assunto. Ela estava falando sobre uma coisa aí saiu um comentário e ela começou a falar e os alunos que quando ela começou a falar, começaram a fazer gracinhas, ela pôs eles no devido lugar deles.”

Joy relatou que a professora os “pôs em seu devido lugar” porque exigiu atitude de respeito dos alunos que faziam “brincadeiras” preconceituosas, e isso, em sua opinião, foi uma atitude muito importante tomada pela professora no combate ao racismo na escola. O relato de *Joy* vai ao encontro daquilo que foi exposto pelos docentes, no sentido de aproveitar o espaço da sala de aula para as discussões sobre as questões raciais, o tratando de modo respeitoso, e, como no caso relatado por *Joy*, e também descrito pelo professor Rebouças, ir trabalhando o assunto conforme o mesmo vai surgindo.

A espontaneidade ao abordar a questão racial apresenta um ponto positivo, que é exatamente não deixar passar as oportunidades de discussão que se apresentam na sala de aula, problematizando-as e procurando conscientizar os alunos para a tomada de atitudes de

respeito à diversidade e à diferença. No entanto, as questões raciais não podem ser tratadas de maneira superficial ou mesmo desconectadas das experiências vividas pelos jovens. Sobre a relação do professor e a abordagem da temática racial em sua prática pedagógica, SILVA (1995) afirma que:

“(Os professores devem) combater os próprios preconceitos, os gestos de discriminação tão fortemente enraizados na personalidade dos brasileiros, desejando sinceramente superar sua ignorância relativamente à história e à cultura dos brasileiros descendentes de africanos” (p.30).

Este primeiro passo é fundamental para que os jovens e, em especial os jovens negros, sintam, através da experiência do professor, motivados a participar dos debates acerca da questão racial, porém, o que temos observado empiricamente e também por meio das falas dos docentes é um pensamento ainda extremamente voltado para a valorização de uma suposta igualdade racial que historicamente percebemos que foi construída em meio à ideologia da democracia racial.

Outro ponto relevante é a profundidade que esses debates merecem e precisam ser feitos. Não estamos desmerecendo aqui a atitude do professor em aproveitar um fato cotidiano e por meio dele iniciar os debates acerca do racismo, mas ao contrário, essa foi uma atitude louvável e que deve ser enaltecida. No entanto, as questões raciais necessitam também de serem trabalhadas com a devida atenção e profundidade, para que não se reproduzam os equívocos mencionados pela professora Jesus, que não colaboram para a ressignificação da identidade do jovem negro e tampouco para a valorização cultural, social e histórica dos afro-brasileiros. A organização e planejamento do professor para o trabalho com os alunos, devem estar orientados para o que sinaliza SILVA (1995), ao afirmar que:

“Na cultura de origem africana só tem realmente sentido o que for aprendido pela ação, isto é, se no ato de aprender, o aprendiz executar tarefas que o levem a pôr “a mão na massa”, sempre informado e apoiado pelos mais experientes. Dizendo de outra maneira, aprende-se realmente o que se vive, e muito pouco sobre o que se ouve falar.” (p. 159).

SILVA traz para a atividade pedagógica a experiência da cultura africana de dar sentido ao que é aprendido. Essa atividade que se constrói a partir do cotidiano, da vivência das jovens é também o esteio pelo qual acreditamos ser possível a (re) afirmação da identidade do jovem negro no espaço escolar. As práticas pedagógicas dos docentes devem estabelecer um diálogo constante com a realidade na qual os jovens estão inseridos e, nesse sentido, observamos no relato do professor Felisberto que, além de outros materiais, utiliza matérias de jornais em suas aulas, uma preocupação em extrair do dia-a-dia assuntos que possam o auxiliar nessa abordagem. Outro ponto importante que também diz respeito ao por “a mão na massa”, foi o caso do seminário elaborado pelos jovens do terceiro ano, no qual os mesmos foram os responsáveis por desenvolver e envolver a turma do oitavo ano em um debate sobre preconceito.

Quando perguntada sobre o papel da escola na formação identitária, *Liv* afirmou: *“Vem de família. Minhas duas avós são negras, eu só tenho um avô branco. Então é aquela mistura de raças. A gente foi criada a aprender que você tem que gostar de você daquele jeito.”*

Sobre o mesmo assunto, *Joy* afirmou que:

“Não. Eu tinha muita vergonha. Mais nova, assim, bem pequenininha eu tinha vergonha [...] Minha mãe tentou falar, mas era aquela coisa da escola particular, um monte de gente branquinha e eu a única pretinha, sofria muito com isso... Então minha mãe brigava, tentava conversar e falava pra mim que eu tinha que ter orgulho de ter nascido assim... E daí foi aonde começou. Porque a minha família é toda negra.”

As duas jovens apontaram as suas famílias como as responsáveis pela relação afirmativa que possuem com a sua raça, por isso retomamos Belhadj (2000), que em sua análise aponta que os laços familiares estabelecem uma forte relação com a solidariedade de seus membros (p.66). A família para *Liv* e *Joy*, assim como para *Black Girl* e *Ellenegra*, foram fundamentais para a elaboração de suas identidades raciais.

Quando perguntadas sobre como é ser jovem negra no espaço escolar, *Liv* afirmou que:

“Aqui no Santa Rita nunca tive problema, mas na escola particular (a jovem citou a terceira série), eu fui chamada de queimada, de preta, por uma garotinha branca. Na época você não entende muito, mas é aquilo... Você está sendo chamada daquilo, automaticamente você fica sentida, fica ofendida...”

A jovem *Joy* interferiu e completou a fala dizendo:

“Foi onde eu criei o meu preconceito comigo mesma, bem pequena, muito pequena, quando eu entrei na escola, tínhamos eu e mais um menininho que éramos mais escuros, mas o menino não era tão negro, então quem sofreu bastante com isso fui eu. Eles me chamavam de carvão, macaca, um monte de coisa assim... Tipo, eu brincava, se eu me desentendesse com alguém, já era motivo pra poder juntar uma boa parte da turma, para poder implicar quanto a isso. Aí minha mãe conversou com o diretor e comigo quanto a isso e aí eu aprendi a não ligar.”

Muito difícil não colocar-se no lugar das jovens que relataram tais fatos. Enquanto pesquisadora, ancorada na metodologia reflexiva, que admite que o pesquisador faz parte do campo de pesquisa, e observa a realidade social a partir também das relações que mantêm com os grupos pesquisados e com o campo que observa, foi possível observar que a trajetória escolar das jovens pesquisadas, em muitos momentos de suas falas, pareciam as minhas, eu me vi nas angústias e dificuldades relatadas pelas jovens. O papel exercido pelas famílias no processo de (re)afirmação identitária - e enfatizamos o “re” - no sentido que ele, para nós, representa um afirmar novamente, só que de maneira resignificada. Os relatos deixam muito claro que o que marcou a identidade negra das jovens durante o período em que estudavam em instituições particulares foram as atitudes de discriminação que sofreram. O papel da família, no que diz respeito à (re)afirmação da identidade negra das jovens, foi fundamental para que as mesmas hoje possam descrever as dificuldades que tiveram em ser meninas negras em outras fases da vida.

Liv relatou que na unidade pesquisada é fácil ser jovem e negra, porque ela não sente no espaço escolar nenhuma atitude desrespeitosa, no entanto, *Joy* relatou um fato que ocorreu na unidade, quando a mesma estava no primeiro ano do ensino médio. *Joy* disse que: “Quando aconteceu aqui na escola, eu não vou dizer que a gente não fica mal, porque a gente fica. Mas eu tentei deixar assim, eu sou negra, tenho orgulho disso e acabou entendeu?!”

Perguntamos à *Joy* o que foi feito pela escola para resolver o problema, e ela disse que:

“Aqui no início da escola eu não contei. Eu conversava muito com a minha mãe. Quando descobriram, foi o dia em que eu estava entrando na sala e o menino deu um soco na minha cabeça. Aí eu fui lá, conversei com a diretora (...), minha mãe veio e conversou com a diretora porque ele era mais velho e menino (...) ele foi transferido para outro colégio, mas porque também ele tinha bastante histórico aqui na escola, ele implicava com todo mundo.”

Liv, por sua vez, disse não ter sofrido nenhum caso de racismo na unidade, mas já havia presenciado uma grave situação de preconceito e descreveu: “Foi no ano passado. Uma aluna. Pegaram uma foto dela e colocaram em uma página anônima do colégio, botaram ela ao lado (da foto) de um macaco e colocaram “irmãos ‘gêmeos””.

Joy interferiu na fala de *Liv* e completou: “Essa página foi criada pelo menino que aprontou comigo!”.

Joy e *Liv* relataram que a jovem que foi exposta na página anônima não estuda mais no colégio desde que o fato ocorreu. O ponto positivo destacado pelas jovens em relação a este fato foi o posicionamento da gestão da unidade escolar a respeito do assunto. *Liv* disse que: “Foi um caso bem repercutido. O pessoal do conselho tutelar esteve na escola, foi feito até um boletim na delegacia, então foi uma coisa meio grave, a direção não deixou passar e tomou as providências.”

O caso vivenciado por *Joy* e descrito por *Liv* vão de encontro ao que a maior parte dos professores disse sobre a percepção da existência de conflitos raciais na unidade escolar. No caso do incidente relatado pelas jovens, o aluno responsável pela atitude discriminatória foi transferido para outra escola. Apenas o professor Rebouças, que leciona matemática e que se declarou negro na pesquisa, assumiu perceber as atitudes discriminatórias entre os estudantes da unidade e disse: A todo o momento, nas falas, atitudes, nos gestos e olhares.

Concordamos com MARTINS (2010), quando afirma que:

“A questão do preconceito – e que envolve o racismo presente ainda de forma velada nos diversos setores da vida e que perde a visibilidade na insistência da potencialização do discurso da igualdade racial como característica da sociedade brasileira – continua a ser encarada de forma muito tímida (...), principalmente no espaço escolar. Este, que poderia se caracterizar como ambiente privilegiado de enfrentamento desse tema, por vezes, reproduz todas as desigualdades e impedimentos daí recorrentes.” (MARTINS, 2010, p. 151)

Entendemos que a falta de percepção dos conflitos raciais por parte dos professores contribui para a reprodução de falas, gestos e olhares que propagam atitudes discriminatórias,

entre os alunos da unidade escolar, pois na medida em que essas relações tensas não são vistas pelos docentes, não são devidamente problematizadas e combatidas.

Liv afirmou que ver que a direção da escola tomou providências a respeito do caso foi um ponto positivo e disse: *“Foi bom porque a gente percebe que não passou impune, né?!”*.

Apesar de observarmos, tanto por meio das falas dos docentes, quanto pelo que foi dito pelas jovens entrevistadas, que há uma fragilidade na implementação da lei 10.639/03 na unidade escolar pesquisada, existem práticas pedagógicas que dialogam com o que determina o texto da referida lei. Outro aspecto importante, é que existe na atual gestão da unidade escolar um cuidado especial na resolução de conflitos que tenham a questão racial, de acordo com o que foi relatado por *Liv*. Esse cuidado da gestão escolar, no entanto, não deve se deter à resolução de conflitos, mas deve privilegiar também o desenvolvimento de atividades que contemplem, de maneira integral, a comunidade escolar no combate a atitudes discriminatórias. GOMES (2011) aponta que:

“As instituições de ensino cuja gestão se desenvolve de forma mais democrática e participativa tendem a desenvolver trabalhos mais dinâmicos, coletivos, articulados, enraizados e conceitualmente mais sólidos voltados para a educação das relações étnico-raciais” (GOMES, 2011, p.11).

A postura democrática, atenta à valorização e respeito à diversidade sociocultural de todos os que constituem a comunidade escolar, e o desenvolvimento de atividades que dialoguem com esses múltiplos aspectos devem ser privilegiadas pelos gestores, na tentativa de contemplar efetivamente o que dispõe a lei 10.639/03. Na unidade escolar pesquisada percebemos o interesse dos gestores em manter o diálogo e a receptividade no que diz respeito à prática pedagógica dos professores e apesar de não identificarmos a abordagem da temática racial como um eixo norteador das ações da unidade escolar, essa abordagem ocorre, como verificado anteriormente, através da prática individual dos docentes, sempre apoiadas pela gestão da unidade escolar.

Ressaltamos que no início da pesquisa, ao fazer contato com a gestão para solicitar as devidas autorizações para a realização da pesquisa, fomos surpreendidos com o pedido dos gestores para que enviássemos os resultados da pesquisa, em uma espécie de prestação de contas de tudo o que foi pesquisado no contato com os docentes e jovens estudantes do ensino médio. Entendemos esse *feedback* como um movimento positivo na construção de novos diálogos entre a teoria e o cotidiano escolar, fazendo emergir novas e mais aprofundadas discussões acerca da diversidade étnico-racial existente no espaço escolar.

Por último, perguntamos às jovens sobre a situação do negro na sociedade atual. *Liv* começou dizendo que:

“Ainda é muito discriminado. Se você assume a sua cor, você é discriminado. (falamos) Como é que você consegue ter esse cabelo? Dá pra pentear? Se você passa para uma faculdade ou um concurso público, sempre surge o caso da

cota⁵⁸ ... Eu já vi casos de pessoas que não conseguiam uma vaga de trabalho por ser negro, porque o seu cabelo não é apropriado para o trabalho, porque você não tem o corpo apropriado para o trabalho, porque você não tem a cor apropriada para o trabalho, então ainda no Brasil interfere muito a cor da pele..."

Joy concordou com Liv e continuou:

"Eu também acho e, por exemplo, no caso de qualquer desentendimento, a pessoa sempre puxa para o lado que ela acha que vai te deixar pior, deixar pra baixo. Então sempre tem a pessoa que não gosta de você e diz: "porque aquela neguinha", "aquela preta", "aquela carvão" e tal... Então sempre tem. Já vi muito isso, pessoas implicando por causa da cor, aqui em Santa Rita".

As últimas falas das jovens indicam sua atenção e preocupação em relação às situações de discriminação que os negros sofrem na atualidade. Liv, ao se reportar ao acesso dos negros à cargos públicos e na universidade por meio das cotas, lembra a marca que rotula os sujeitos que fizeram uso das cotas para acessar suas colocações. Retomamos aqui um ponto já discutido no capítulo I, no sentido de enfatizar o caráter reparador das políticas de ações afirmativas, entre as quais se encontra a reserva de vagas a pessoas auto declaradas negras, indígenas ou que comprovem os níveis de renda necessários para serem consideradas pessoas com baixa renda. Muito, por conta da dificuldade em compreender o que sejam essencialmente a política de ações afirmativas, exercem outro papel perverso na lógica da discriminação, que é desvalorizar e inferiorizar os que fazem o uso das cotas raciais.

Importante dar destaque a forma como as quatro jovens participaram da pesquisa. Entusiasmadas e abertas ao diálogo, falaram de maneira franca sobre suas experiências pessoais em família, na escola e na sociedade de maneira geral. Apesar de demonstrarem certo incomodo devido às lembranças de situações que representavam angústias vividas, foram sensíveis para relatar o ocorrido e relacionar esses fatos ao fortalecimento de suas identidades.

^[58] Cotas – Política de reserva de vagas para estudantes autodeclarados negros ou pardos nas instituições públicas de ensino médio na modalidade técnico e ensino superior.

Considerações (por agora finais) e Desdobramentos

Este trabalho de pesquisa, que teve a sua origem dentro do espaço escolar onde, etapa por etapa, procuramos investigar as hipóteses, a influência da implementação da lei 10.639/03 na (re)afirmação da identidade negra dos jovens estudantes do ensino médio - que aguçaram a nossa curiosidade e despertaram a nossa atenção no início do nosso trabalho. Com entusiasmo, nos debruçamos sobre a possibilidade de encontrar ali, em uma escola da periferia de Nova Iguaçu, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, algo que fosse de encontro às práticas que comumente são percebidas quando o assunto é a implementação da lei 10.639/03, qual sejam as limitações e fragilidades que são atribuídas a este processo. Essas limitações geralmente fundamentam-se através da falta de material pedagógico adequado, pouco incentivo dos sistemas de ensino, no oferecimento de formação continuada para o profissional de ensino, pontos que também foram apontados pelos docentes pesquisados, e que culminam com uma prática docente pouco relacionada com o contexto sociocultural e histórico dos alunos.

Recordamos que a nossa curiosidade investigativa foi ativada pela construção afirmativa da identidade negra dos jovens do ensino médio que participaram ativamente da discussão proposta em uma das aulas de História. Afinal, que jovens eram aqueles que discursavam tão firme e coerentemente sobre as questões raciais que vivenciavam e os atingiam e que tão objetivamente pontuavam seus argumentos antirracistas, ainda que não o fizessem com esse objetivo.

Esses jovens são negros, pobres, moradores da periferia, que sofrem com a carência de equipamentos e espaços públicos de lazer e cultura, porém, conscientes de sua realidade e dispostos a movimentar-se na realização de seus projetos. Contrariando o senso comum, que não aposta no jovem da periferia e tende a desqualificar suas ações e capacidade produtiva, todos as quatro jovens entrevistadas, não só possuem os seus anseios como também tem apoio familiar para buscar a realização dos mesmos, tanto no aspecto financeiro, quanto nas questões que dizem respeito à formação acadêmica e qualificação profissional.

Acreditamos que um dos aspectos que demonstram a relevância social da nossa pesquisa, é justamente desmistificar o rosto de jovem periférico, uma vez que, os estudos sobre a juventude, em especial a juventude negra, ainda são se desenvolvendo. É preciso que eles sejam aprofundados e caminhem na direção do jovem e o seu espaço, desviando-se cada vez mais das teorias homegeneizantes que tendem a relacionar o jovem negro à violência, por exemplo. Certamente, se tivéssemos optado por uma teoria com esse tipo de característica não teríamos chegado ao jovem de fato pesquisado e suas múltiplas identidades, sua subjetividade. Mas, ao contrário, nos embasamos em teorias (DAYRELL, 2004), (PAIS, 1990) e (MARGULLIS e URESTI,1996) que faziam um convite ao direcionamento do olhar do

pesquisador para a realidade cotidiana do sujeito, objeto de estudo, que no nosso caso, foram os jovens negros.

Um caminho possível para a compreensão da questão principal – a identidade negra do jovem do ensino médio - consistiu em perceber as marcas de uma educação voltada para o diálogo e para o respeito à diversidade na atuação de alguns profissionais da unidade escolar. E nesse momento do trabalho nos colocamos frente à outra situação: Será que o professor consegue motivar o seu aluno a relacionar as suas práticas pedagógicas ao seu cotidiano? Esse questionamento nos faz retomar os artigos 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional que, dentre outras coisas, afirma que a educação deve contemplar os aspectos familiar, civil e cultural e, de maneira mais específica, sobre a educação escolar, determina que ela esteja vinculada à prática social.

Um leve sentimento de frustração nos invadiu quando fazíamos as entrevistas com as jovens estudantes. De certa maneira, as convicções que cercavam a nossa pesquisa foram contrariadas, uma vez que apenas uma jovem considerou importante para a sua afirmação identitária a abordagem da temática racial durante uma aula de História. Acreditávamos que aquela postura afirmativa diante das questões raciais estavam diretamente relacionadas à prática pedagógica voltada para a implementação da lei 10.639/03. Entretanto, pudemos aferir que as práticas pedagógicas realizadas pelos docentes não se mostraram suficientes para que haja a formação de uma consciência racial ressignificada. De fato, não podemos negar que existe entre os docentes pesquisados o conhecimento dessa lei e até mesmo a preocupação em aplicá-la, seja por meio de debates, atividades de pesquisa, ou mesmo, quando os assuntos surgem de maneira espontânea. No entanto, não é possível também afirmar, até onde pudemos prosseguir com a pesquisa, que a unidade escolar pesquisada foge do que comumente se observa quando o assunto é a implementação da referida lei. Esperávamos, devemos confessar, encontrar uma unidade escolar bem mais articulada à implementação da lei, por alguns motivos: o primeiro deles foi a própria percepção de uma relação afirmativa com as questões raciais, como já foi dito anteriormente e, depois, a invisibilidade de conflitos de cunho racial, que verificamos empiricamente através da observação não participante e corroborada por alguns docentes.

A plena implementação do que dispõe a supracitada lei é dificultada pelo pouco entendimento que o corpo docente dela possui, sendo atrelada, muitas vezes, a projetos descontínuos, geralmente relacionados a datas comemorativas, o que também foi apontado pelos docentes no decorrer da pesquisa. Essa prática não seria equivocada se estivesse estabelecendo relações com os conteúdos trabalhados durante todo o período letivo e comprometendo-se com a construção de uma História ressignificada. O que percebemos, por meio do que foi relatado pelos professores e confirmado posteriormente através das falas das jovens, é que essa fragmentação dos conteúdos bem como das questões raciais que são

abordadas na sala de aula não se sustentam enquanto caminhos possíveis para a transformação do cotidiano escolar.

O que o desenvolvimento da pesquisa nos ofereceu como um de seus resultados aponta para uma escola não diferente de outras instituições públicas que sofrem com a precariedade de infraestrutura e as dificuldades com as políticas públicas para a educação, como por exemplo, as metas que devem ser atingidas pelos alunos em avaliações externas aplicadas pela Secretaria de Educação e que interferem diretamente na prática pedagógica dos docentes. Estes, de certa maneira, ficam obrigados a dar conta do currículo mínimo estabelecido para que os alunos consigam atingir as metas que são também estipuladas pela secretaria de educação, sem que sejam levados em consideração os aspectos subjetivos do processo de ensino e aprendizagem, que também interferem nos resultados esperados. A lógica da produtividade parece ter chegado para ficar.

Esse círculo – cumprimento do currículo mínimo estabelecido, obtenção de metas e resultados – colocam o docente em uma “saia justa pedagógica”, uma vez que suas aspirações, propostas educacionais e o desenvolvimento de habilidades que ele avalie serem importantes, são podadas por uma prática de modelo industrial de cunho fordista, já que é quase impossível que o docente abandone a “linha de produção”, sem prejuízo da meta estabelecida, desestimulando a efetivação de práticas que dialoguem com a implementação da lei 10.639/03.

Entendemos que esse destaque é importante porque nos leva a pensar sobre a dificuldade que o docente enfrenta para dar conta do que é estabelecido externamente e daquilo que ele estabelece como importante e que vincula o conteúdo ensinado à prática social. Não queremos, com esse pensamento, eximir o professor da responsabilidade de efetivar em suas práticas os diálogos que favoreçam a desconstrução contínua de preconceitos, porém entendemos também que atribuir ao docente unicamente essa tarefa seria também insensato. Além disso, percebemos a partir do que foi exposto pelos docentes pesquisados, que é possível, ainda que com recursos insuficientes e infraestrutura precarizada, a efetivação de práticas pedagógicas que estabeleçam um diálogo com as questões raciais.

No caso da nossa pesquisa, verificamos, por meio da fala dos docentes, que existe vontade, disponibilidade, que também visualizam a necessidade de trabalhar com as questões raciais, percebem que as situações cotidianas devem ser problematizadas no espaço da sala de aula, porém, encontram dificuldades que vão desde a falta de material pedagógico que facilite a discussão até a falta de formação continuada. O desinteresse relatado por um docente, por exemplo, também foi revelado por uma jovem entrevistada, e aí percebemos que a discussão da temática racial diverge em algum ponto.

Os docentes incluem em suas práticas pedagógicas o debate sobre as questões raciais, mas esse fato não garante que os jovens estudantes as recebam da mesma forma e as

problematizem no processo de elaboração de suas identidades raciais afirmativas, tendo em vista que apenas uma aluna disse que a discussão realizada na sala de aula influenciou de algum modo na construção identitária. Sendo assim, concluímos que a hipótese inicial desta pesquisa não foi confirmada em sua totalidade por meio dos relatos das jovens entrevistadas. Segundo as mesmas, embora reconheçam que os debates sobre a temática racial sejam feitos pelos docentes da unidade, eles não foram suficientes para que as jovens pudessem elaborar e (re)afirmar suas identidades negras. Nesse sentido, a escola pesquisada não é, ainda, um espaço que auxilia à juventude negra a construir suas identidades e, para as entrevistadas, as famílias foram apontadas como as responsáveis por esse processo.

Apesar de já estarmos diante de uma conclusão, achamos necessário problematizá-la. A entrada no campo de pesquisa nos colocava frente à essa questão principal – jovens negros estudantes de ensino médio e sua formação identitária no espaço escolar - mas outras questões foram surgindo com o desenvolvimento da pesquisa. Percebemos, logo de início, com a análise do PPP da unidade escolar, uma grande lacuna no que diz respeito à diversidade racial da escola. Como não pensar na multiplicidade sociocultural sem considerar também a diversidade étnico-racial daqueles que compõe a comunidade escolar?

Essa ausência da questão racial no documento que serve de eixo norteador para as ações pedagógicas da unidade escolar pode estar contribuindo para que a relação entre os fazeres docentes não sejam percebidos pelos jovens alunos como um movimento capaz de influenciar em suas práticas sociais cotidianas. Cumpre ressaltar mais uma vez que aqui enxergamos dificuldades na implementação da lei, que acabam tendo como único caminho de ser posta em prática a motivação pessoal do professor. Não queremos desmerecer as atitudes e ações isoladas dos docentes que, mesmo de forma limitada, promovem diálogos importantes no sentido de dar visibilidade às questões raciais. No entanto, observamos como significativa dificuldade, a falta de um planejamento no âmbito escolar que estabeleça como objetivo o tratamento das questões raciais, bem como o oferecimento de condições para fazê-lo de forma aprofundada e sistematizada, tendo em vista que a existência e o conhecimento da lei não garantem, por si só, a elaboração de conteúdos programáticos que contribuam para o processo de construção de identidade negra dos jovens alunos.

Enfatizamos a sistematização de procedimentos de implementação da referida lei, porque acreditamos que a ausência de um projeto político pedagógico que estabeleça como uma das metas a serem atingidas o desenvolvimento de atividades que promovam o respeito à diversidade étnico-racial, social e de gênero, tendem a fragmentar as discussões que são feitas pelos professores. Em outros termos: os professores tratam da questão racial em suas aulas, porém, como essas discussões não estão vinculadas umas às outras, acabam não produzindo o efeito que poderiam causar caso fossem trabalhadas de forma articulada, tendo em vista que as suas práticas, mesmo indo ao encontro da implementação da lei, não garantem que os

jovens negros construam identidades raciais ressignificadas conforme apontamos acima. Não estamos sugerindo a elaboração de projetos que discutam o racismo e o preconceito em momentos singulares do calendário escolar como o vinte de novembro, por exemplo. Estamos propondo que atividades que dialoguem com a promoção de atitudes de respeito à diversidade sejam objetivos estabelecidos no projeto político pedagógico, que deve ser elaborado com a preocupação de estabelecer o debate também no tocante à diversidade racial, social e de gênero que compõe o espaço escolar, possibilitando a sua transformação por meio de atividades que levem, pouco a pouco, ao estabelecimento de atitudes de respeito às diferenças.

Como já exposto anteriormente, as jovens pesquisadas reconheceram que alguns professores trabalham com as questões raciais, porém não relacionam a escola à construção de uma identidade negra afirmativa. Essa responsabilidade foi atribuída à família, que foi apontada de forma unânime como o espaço de referência no que diz respeito à formação identitária. Acreditamos que esse também é um ponto importante da nossa pesquisa, uma vez que, desconstrói o modelo de jovem problemático, afastado do núcleo familiar, sem valores e projetos. No caso das jovens entrevistadas ocorre o contrário. Não sabemos se a situação das alunas pesquisadas é exceção ou regra. Mas percebemos, a partir da pesquisa, que não é possível homogeneizar a categoria que aqui tratamos como “juventudes”, já que cada uma possui sua característica própria, que estão relacionadas às suas condições sociais, econômicas e culturais, nas quais os jovens estão inseridos.

É importante destacar que o sentimento que nos acompanhou durante o desenvolvimento da pesquisa foi o olhar positivo acerca da implementação da lei. Partimos do pressuposto de que existia na unidade escolar pesquisada uma relação diferenciada no que dizia respeito às relações raciais. Não estabelecemos como meta, portanto, a verificação simples dos modos pelos quais a lei 10639/03 é posta em prática pelos docentes e pela equipe pedagógica da escola. Outros pesquisadores já o fizeram e encontraram, salvo raras exceções, um cenário de fragilidades e limitações, no qual as dificuldades se sobrepõem aos avanços alcançados no que tange à implementação da referida lei. A opção em não estabelecer esse objetivo para o nosso trabalho esteve baseada na busca por outra perspectiva de análise desse processo, não marcado pelo insucesso, geralmente caracterizado pela falta de formação do docente, falta de material de apoio ou o desinteresse dos sistemas ou instituições de ensino. A escolha por esse olhar diferenciado acerca da implementação da lei partiu do desejo de observar como esse processo está se desenvolvendo no cotidiano escolar, após doze anos da sua sanção.

São inegáveis os entraves que estão postos e que ainda impedem a construção de práticas pedagógicas antirracistas e abertas à construção de atitudes de respeito à diversidade, mas entendemos que é preciso sair do lugar comum das falas e análises repetidas e caminhar

para dar visibilidade para os esforços que até agora foram empreendidos na tentativa de estabelecer o que dispõe a lei, que é o ensino de História da África e dos africanos no Brasil, uma vez que esses esforços já contribuem para o fortalecimento da identidade negra, por meio do conhecimento histórico que foi alcançado.

Nesse sentido, mesmo com a comprovação parcial da hipótese dessa pesquisa, ficamos com a certeza de que houve importantes avanços, de que a caminhada é longa e ainda teremos grandes obstáculos a enfrentar, mas não é impossível de serem superados, como verificamos nas práticas dos docentes entrevistados. Os passos que já estão sendo dados são reconhecidos positivamente pelos discentes e, de alguma forma, contribuem para a sua afirmação identitária (ainda que não tenham essa percepção), como afirmou a jovem Ellenegra. Apesar da fragilidade na implementação da lei, que, para nós, origina-se na não sistematização de conteúdos, temos a certeza de que alcançamos um aspecto importante ao término da nossa pesquisa, que foi dar visibilidade às ações pedagógicas docentes que, de alguma forma, esforçam-se em implementar a lei. Esperamos que, a partir de nossa pesquisa, outros docentes possam se sentir motivados ao enfrentamento das dificuldades existentes nos espaços escolares onde estiverem inseridos e construam também, de acordo com as suas possibilidades, diálogos e discussões acerca da História e cultura Afro-brasileira, a fim de superar atitudes de racismo e preconceitos na escola e na sociedade.

Referências Bibliográficas

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araújo (Orgs). **Histórias do Movimento Negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas/CPDOC/FGV, 2007.
- ANDRADE, Elaine Ribeiro. Nos limites do possível: Uma experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense. Instituto de Estudos Avançados em Educação – FGV. 1993, Dissertação de mestrado.
- BELHADJ, Marnia. Mulheres francesas de origem argelina. Conquista da autonomia e reelaboração dos modelos familiares tradicionais. In: PEIXOTO, Clarice Ehlers; SINGLY, François de; CICCHELLI, Vincenzo (Orgs.). **Família e individualização**. Tradução Angela Xavier de Brito. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p. 63-79.
- BEZERRA, Nielson Rosa. **Mosaicos da escravidão: identidades africanas e conexões atlânticas no Recôncavo da Guanabara (1740-1840)**. RJ: [s.n.], 2010.
- BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.
- BRASIL. **CNE/CP 003/2004**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais e para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 10/03/2004.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. **Suplemento Especial Direitos Humanos**. Encarte do Jornal Radcal. Fundação Atos Bulcão, 1998.
- BRASIL. **Trabalho decente e juventude no Brasil. [Brasília]: Organização Internacional do Trabalho, 2009**. 220 p. Disponível em: <http://www.uff.br/observatóriojovem/sites/default/files/documentos/TrabalhoDecente_Brasil_2009.pdf>. Acesso em: 10 Jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer003/04**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 09 Mar. 2015.
- CABRAL DA SILVA, Rachel; PAIXÃO, Marcelo. Um breve panorama da juventude negra no Rio de Janeiro. **XVI Seminário Interinstitucional de Ensino Pesquisa e Extensão Unicruz**.
- CAETANO, Altair, NASCIMENTO, Luciana Guimarães. As “pedras no caminho” da lei 10.639/03: Um panorama após oito anos de promulgação. **Revista eletrônica de educação**. Campo Largo, v. 10, n. 02, 2011, p. 86.
- CASHAMORE, Ellis; BANTON, Michael. **Dicionário de relações Étnicas e raciais**. Tradução Dinah Kleve. São Paulo. Summus, 2000.
- COSTA, Carlos Eduardo. O mundo rural no pós-abolição: A participação política e o progresso migratório de pretos e pardos no Brasil: Nova Iguaçu e Valença, RJ (1888-1940). **Congresso Internacional de História**, PR: 2009.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas: UNICAMP, vol. 28, pp. 1105-1128, out. 2007.
- _____. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **24ª Reunião da ABA**, junho de 2004. Disponível em: <http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/ABA2004.pdf>. Acesso em: 14 Maio 2015.
- _____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 24. UFMG. Faculdade de Educação. 2003 p. 40-52

- _____. O rap e o funk na socialização da juventude. *Revista Educação e Pesquisa*, 2002, vol. 28, n.1, São Paulo p. 117-136.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas: Papirus, 2001. p. 7-34
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendência e dilemas contemporâneos. Sergipe, UFS, **DIMENSÕES**. Vol. 21, p.p. 101-124, 2008. Disponível em <http://www.ufes.br/ppghis/dimensoes/artigos/Dimensoes21_PetronioDomingues.pdf>. Acesso em: 22 Abr. 2015.
- _____. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, 2007.
- _____. **Uma História Não Contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Editora Senac-SP, 2004.
- FANON, Franz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.
- GOMES, Nilma L. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: _____. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília. MEC, Unesco, 2012. p 19-33
- _____. Diversidade Étnico-racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: Desafios, Políticas e Práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr., 2011.
- _____. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. Belo Horizonte: Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE, p. 47-59, 2010.
- _____. Educação e relações raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **Superando o racismo na escola**. (Org.) Kebengele Munanga, Brasília, MEC, 2005 p. 143-154
- _____. Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades. Trabalho apresentado na 27ª reunião da ANPED. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt21/t218.pdf>> Acesso em: 08 abr. 2015.
- GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Ed. Nacional, 1977, p. 155-218.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2012.
- _____. “Depois da democracia racial”, **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006.
- _____. “Notas sobre raça, cultura e identidade na imprensa negra de São Paulo e Rio de Janeiro, 1925-1950”. Bahia. **Revista Afro-Ásia**, nº 30, p. 247-269, 2003.
- _____. “A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos)”. São Paulo: **Tempo Social**; vol. 13, n. 2, p. 121-142, novembro de 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v13n2/v13n2a07.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2015.
- HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra. In: _____. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. SOVIK, *Liv* (Org.). Belo Horizonte: UFMG/UNESCO, 2003. p. 335-349.

- HANCHARD, Michel George. **Orfeu e o Poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330350&idtema=67e&sarch=rio-de-janeiro|nova-iguacu|censo-demografico-2010:-resultados-do-universo-caracteristicas-da-populacao-e-dos-domicilios>. Acesso em: 14 mar. 2014
- IBGE. **Recenseamento Geral do Brasil**. Disponível em: <www.RecenGeraldoBrasil_1920_v4_Parte2_tomo2_Populacao.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015
- KIDDER, Daniel P. **Reminiscências de Viagens e Permanência no Brasil (Províncias do Sul)**. RJ: Biblioteca Histórica Brasileira, 1972.
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, B.H. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 208-241.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MARGULLIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, Laura et al. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996, p. 13-30.
- MARTINS, Carlos Henrique dos S. A Black Music como expressão cultural juvenil em distintos tempos e espaços. In: Reflexões sobre os “modos de vida” e a socialização dos jovens negros. **Cadernos PENESB** n.11. Editora da UFF. 2009-2010. pp. 115-162.
- MARTINS, Carlos Henrique dos S. ARAÚJO, Patrícia Lânes. Lazer e Tempo Livre dos(as) Jovens Brasileiros(as): escolaridade e gênero em perspectiva. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007; p 117-146.
- MATTAR, F. N. Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise, 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994, 2v., v.2. In: CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O questionário na pesquisa científica. **Administração On Line**. São Paulo, v.1, n. 1, jan./fev./mar. 2000. Disponível em: <<http://www.fecap.br/admonline/art11/anival.htm>>. Acesso em: 25 fev. 2015.
- MAINWARING, Scott. **A Igreja e a política no Brasil (1916-1985)**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MEC. **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD; PROGRAMA AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMG: Belo Horizonte, 2010 (Relatório final).
- MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 19-43
- MUNANGA, Kabengele. **Negritudes: Usos e Sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro. Processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, Álvaro. **Trajetórias de duas famílias negras no pós-abolição. (Nova Iguaçu, século XX).** UFSC, 2013. p. 1-18
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional.** 14 reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- PAIS, José Machado. Correntes teóricas da sociologia da Juventude. In: PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis.** 2 ed. Lisboa: Imprensa nacional-Casa da Moeda, 2003, p. 47-79.
- _____. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990 (1º, 2º), p. 139-165.
- PAIXÃO, Marcelo et al. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil. 2009-2010.** Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- PEREIRA, Waldick. **A Mudança da Vila (História Iguaçuana).** Nova Iguaçu: Arsgráfica, 1970.
- _____. **Cana, Café e Laranja. História Econômica de Nova Iguaçu.** Rio de Janeiro: FGV/SEEC-RJ, 1977.
- PROJETO político-pedagógico. Colégio Estadual Santa Rita de Cássia, Nova Iguaçu, [Rio de Janeiro]. Biênio 2014-2016.
- RIBEIRO, Ana Clara T. Territórios jovens: técnica e modos de vida. In: CARRANO, P.; FAVERO, Osmar (Orgs.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais.** Niterói: Ed. UFF, 2014, p. 19-30.
- SANTANA, M. M.; LUZ, I. M. da; SILVA, A. M. M. da. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. **Educar em Revista**, n. 47, Editora UFPR, p. 97-110, jan./mar. 2013.
- SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (Orgs.). **Território: globalização e fragmentação.** 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1998.
- SILVA, Luara dos Santos. Negro, intelectual e professor: Hemetério José dos Santos e as questões raciais de seu tempo (1875 – 1920). **Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio.** 2014. p. 1-14.
- SILVA, Natalino Neves da. Juventude nega e escola: Uma abordagem da diversidade cultural a partir dos seus sujeitos. **Cadernos PENESB.** UFF. (2009-2010). p. 252-276
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino e ensino das africanidades brasileiras. In: **Superando o racismo na escola.** (Org.) Kebengele Munanga, Brasília, MEC, 2005, p. 155-172
- _____. Africanidades; como valorizar as raízes afro nas propostas pedagógicas. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v.11, nº 44, p. 26-30, out./ dez. 1995.
- SILVA, Rosilene C.. **O Movimento Negro e as lutas para a (re) afirmação da identidade negra no Brasil.** Monografia de conclusão de Curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais. Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais / CEFET-RJ, 2012.
- SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAIS FILHO, Evaristo (Org.). **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983. p. 165-181.

- SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004
- SPOSITO, Marília. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, nº 13, 2000, p. 73-94.
- TRAPP, Rafael Petry. SILVA, Mozart Linhares. Movimento Negro no Brasil Contemporâneo: Estratégias Identitárias e Ação política. **Revista Jovem Pesquisador**, Santa Cruz do Sul, v. 1, p. 89-98, 2010.

ANEXO I

Foto enviada pelo professor de Língua Portuguesa da unidade escolar após participar da pesquisa.



APÊNDICE I

Roteiro de Entrevista aplicado às ex-alunas da unidade escolar pesquisa

- Nome:
- Idade:
- Escolaridade:
- Ocupação:
- Renda mensal:
- Tipo de moradia:
- Com quem mora:
- O que é ser jovem para você?
- A sua condição de jovem representa alguma diferenciação no meio social em que você vive?
- Você participa de algum grupo cultural ou segue virtualmente grupos que desenvolvem questionamentos ou críticas referentes às questões raciais? Fale um pouco a respeito.
- Você participa de algum movimento, associação ou grupo de caráter religioso? Em caso positivo: O grupo faz alguma crítica ou reflexão sobre a temática racial?

Jovem de Santa Rita

- Quais são as facilidades que a sua condição de jovem lhe oferecem?
- Existem dificuldades em ser jovem? Quais?
- Quais são as pessoas que interferem na sua educação?
- Você possui convívio familiar?
- Como estão estabelecidas as relações entre as pessoas da sua família?
- Em que medida os meios de comunicação (rádio, TV e internet) influenciam na sua vida?
- Qual é a sua relação com o consumo?
- Você acha que ser jovem é mulher é diferente de ser jovem e homem? Se sim, quais seriam essas diferenças?
- Você acha que ser jovem e negra é diferente de ser jovem e branco? Se sim, quais seriam essas diferenças?
- Sobre a sua postagem no Facebook: “Pardo é papel. Somos negras e não queremos ser embranquecidas”, qual foi o motivo que a levou a publicar esta frase?
- Como você lida com as questões raciais? De que modo estão presentes e/ou interferem na sua vida cotidiana, na relação com os outros?

- O que você entende por “ser embranquecida”?
- Para você quais os problemas que estão relacionados a embranquecer?
- Você tem visto postagens parecidas com a sua, que reafirmam a identidade negra nas redes sociais?
- A sua postura afirmativa diante da sua negritude surgiu de algum motivo em especial, ou sempre a acompanhou? E quais foram as consequências dessa postura no seu círculo social?

Jovem e a escola

- Fale sobre o período em que você esteve na escola e se ela influenciou de alguma forma a sua afirmação identitária
- Você percebeu as questões raciais envolvidas nas atividades que os seus professores propunham na sala de aula?
- Como foi/é ser negra no espaço escolar?
- Você já identificou alguma experiência de racismo dentro da escola? Em caso positivo, relate. E como foi abordado pelas pessoas envolvidas no episódio.

APÊNDICE II

Questionários respondidos pelos cinco docentes selecionados para a pesquisa

Sr. (a) professor (a),

O formulário que agora está em suas mãos é parte do trabalho de pesquisa que está sendo realizada no Colégio Estadual Santa Rita de Cássia. A referida pesquisa dará corpo ao trabalho de dissertação de mestrado em Relações Étnico-raciais que tem como título provisório “Juventude negra e a afirmação da identidade étnico-racial: A Lei 10639/03 no ensino médio”. Fique à vontade para responder e colaborar com apontamentos que por acaso não tenham sido contemplados nas perguntas, mas que seja de seu interesse compartilhar conosco. Desde já agradeço pelo auxílio.

Atenciosamente,

Rosilene Silva – Pesquisadora

1- Dados pessoais e profissionais:

- a) Nome:
- b) Como você se declara racialmente:
- c) Disciplina que leciona:
- d) Formação:
- e) Tempo de exercício de profissão:
- f) Tempo de que leciona nesta unidade de ensino:

2- Relação do docente com a lei 10.639/03

- g) Você sabe do que trata a lei 10.639/03?
- h) Por qual (is) meio (s) se deu esse conhecimento?
- i) Qual é a sua opinião a respeito da lei?
- j) As temáticas raciais estão presentes na sua prática docente? Como?
- k) Em caso positivo, você sabe indicar o período em que as temáticas raciais passaram a fazer parte da sua prática pedagógica?
- l) O trabalho com a lei surgiu por conta da obrigatoriedade ou houve alguma motivação pessoal? Fale um pouco sobre esse processo de mudança no seu fazer pedagógico.
- m) Você já percebeu a existência de conflitos de cunho racial nesta unidade escolar?
- n) Em caso positivo, houve enfrentamento ao problema? Em caso negativo, por que não houve, na sua avaliação?

3- A prática docente e a lei 10.639/03

- o) Você sentiu dificuldades na implementação da lei? Quais?
- p) Houve incentivo da Secretaria do Estado de Educação para que a lei ou temáticas de cunho racial fossem abordadas? De que forma?

- q) Houve incentivo da gestão escolar para que a lei ou temáticas de cunho racial fossem abordadas na unidade? De que forma?
- r) Há material didático e paradidático disponível para docentes e discentes que trate do das temáticas raciais?
- s) Como você seleciona o material referente à temática?

4- Consequências da implementação da lei 10.639/03.

- t) Há interesse dos alunos pelas temáticas que tratam das questões raciais?
- u) Qual é a reação dos alunos ao discutir na sala de aula as temáticas raciais?
- v) Em que medida você considera importante para a afirmação da identidade do jovem negro a discussão em sala de aula de assuntos relacionados às questões raciais?

5- Considerações finais:

- w) Professor utilize esse espaço para registrar aquilo que por acaso não tenha sido contemplado no formulário e que seja de seu interesse compartilhar.

APÊNDICE III

Roteiro de entrevista aplicado às jovens negras estudantes do ensino médio da unidade escolar pesquisada

- Nome:
- Idade:
- Ocupação:
- Com quem mora:
- O que é ser jovem para você?
- A sua condição de jovem representa alguma diferenciação no meio social em que você vive?
- Você participa de algum grupo cultural ou segue virtualmente grupos que desenvolvem questionamentos ou críticas referentes às questões raciais? Fale um pouco a respeito.
- Você participa de algum movimento, associação ou grupo de caráter religioso? Em caso positivo: O grupo faz alguma crítica ou reflexão sobre a temática racial?

Jovem de Santa Rita

- Quais são as facilidades que a sua condição de jovem lhe oferecem?
- Existem dificuldades em ser jovem? Quais?
- Quais são as pessoas que interferem na sua educação?
- Você possui convívio familiar?
- Como estão estabelecidas as relações entre as pessoas da sua família?
- Em que medida os meios de comunicação (rádio, TV e internet) influenciam na sua vida?
- Qual é a sua relação com o consumo?
- Você acha que ser jovem e mulher é diferente de ser jovem e homem? Se sim, quais seriam essas diferenças?
- Você acha que ser jovem e negra é diferente de ser jovem e branco? Se sim, quais seriam essas diferenças?
- Como você lida com as questões raciais? De que modo estão presentes e/ou interferem na sua vida cotidiana, na relação com os outros?

Jovem e a escola

- A quanto tempo você estuda na escola?
- Fale sobre o período em que você esteve na escola e se ela influenciou de alguma forma a sua afirmação identitária

- Você percebeu as questões raciais envolvidas nas atividades que os seus professores propunham na sala de aula?
- Os debates feitos pelos professores na sala de aula sobre as questões raciais foram importantes pra você?
- Como é ser negra(o) na escola?
- Você já identificou alguma experiência de racismo dentro da escola? Em caso positivo, relate. E como foi abordado pelas pessoas envolvidas no episódio
- Como você avalia a situação do jovem negro no Brasil?