

## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: *Linguagem e Raça: diálogos possíveis*

---

## DISCURSO E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA NA ESCOLA

*Maria Edleuza Maia\**  
*José Ernandi Mendes\*\**  
*Lúcia Helena de Brito\*\*\**

### RESUMO

O presente artigo aborda a formação identitária de estudantes e professores(as) negros(as) no âmbito dos processos formativos na escola básica. Trata-se de um estudo realizado em uma escola pública estadual de educação básica, no município de Limoeiro do Norte-Ceará. O diálogo com os campos da Sociologia, da Linguística Aplicada, da Antropologia e da Educação nos forneceu fundamentos conceituais e metodológicos para analisarmos como a escola dialoga com a diversidade cultural, em especial a cultura negra, e sua importância na formação da identidade negra. Os discursos elaborados pelos estudantes e pelos(as) professoras(es) negras(os) sobre suas experiências e a relação com a prática pedagógica da escola apresentam dados extensivos a uma realidade educacional mais ampla, comum às populações pobres e negras. As narrativas revelam significados que indicam como o termo “preconceito de cor” traduz o preconceito racial e social construído contra a população negra, que, associada genericamente à condição de inferioridade, é segregada pelos costumes e pela cultura. A escola como instituição é responsável por reproduzir valores e ideologias hegemônicas. Contraditoriamente, é na apropriação dos conhecimentos veiculados na escola que se fortalece a resistência e a luta consciente pelo ensino da cultura africana, um desafio para educadores(as) e sujeitos sociais empenhados na luta pelo fim dos preconceitos raciais e na construção da emancipação social.

**Palavras-chave:** Discurso. Identidade negra. Escola.

### ABSTRACT

The present article addresses the identity formation of black students and black teachers in the scope of the educational processes taking place in elementary schools. The study was conducted in a state public school, in Limoeiro do Norte town in Ceará state. The dialogue with the Sociology, Applied Linguistics, Anthropology and Education areas provided conceptual and methodologic fundamentals to analyze how the school communicates with cultural diversity, specially the black cultural one, as well as its importance to the formation of a black identity. The discourses of the black students and teachers about their experiences and the relationship with the pedagogical practice in school presented extensive data to a broader educational reality, which is commonly found in poor black populations. The narrations showed meanings that indicate that the expression “preconceito de cor” reveals the racial and social prejudices built against black people. This group, which is generally associated with an inferior condition, is segregated by costumes and culture. As an institution, the school is responsible for reproducing values and hegemonic ideologies. Paradoxically, the conscientious resistance and fight for the teaching of black culture is strengthened by the acquisition of the knowledge conveyed by the school. This fight is a challenge for the educators and social subjects committed to fighting for the end of racism and to promoting social emancipation.

**Keywords:** Discourse. Black identity. School.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará - Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE/UECE. Licenciada em História, professora da Escola Básica do Estado do Ceará – SEDUC-CEARÁ.

<sup>2</sup> Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Professor da Universidade Estadual do Ceará - UECE e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE/UECE.

<sup>3</sup> Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Universidade Estadual do Ceará – campus FAFIDAM.

## INTRODUÇÃO

Embora o Brasil seja considerado um país mestiço, o discurso da mestiçagem não eliminou o racismo e o preconceito a grupos étnico-raciais historicamente considerados inferiores e, por isso, excluídos dos processos societários construídos até o presente. Essa realidade provocou um longo processo de luta e resistência do movimento negro na perspectiva de restituir à África, ao povo africano e aos seus descendentes a dignidade, o direito à memória e um lugar de importância na historiografia, que lhes fora negado brutalmente no decorrer da história.

Há uma simplificação da problemática étnico-racial e uma formalização do trabalho com a temática, tornando-a superficial, fugindo da possibilidade de reconhecimento da profunda inserção da cultura africana na formação do povo brasileiro, das desigualdades racial, social e econômica que marcam a sociedade brasileira, e do preconceito de cor/raça tão arraigado em nossa formação e negado publicamente, inibindo a luta pessoal e coletiva no enfrentamento e na superação do racismo estrutural e institucional.

O presente artigo tem o objetivo de problematizar, por meio dos discursos elaborados por estudantes negros a partir de suas experiências, como a escola dialoga com a diversidade cultural, em especial com a cultura negra, e a importância dessa instituição na formação identitária dos estudantes. Os discursos que nos servem de base para as reflexões aqui apresentadas são parte integrante da pesquisa sobre a construção da formação do estudante negro na escola pública, realizada durante o curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE, da Universidade Estadual do Ceará<sup>1</sup>. As memórias, as autobiografias e as representações de alunos e professores foram utilizadas para compreender como eles experimentam e interpretam as experiências e as situações inerentes à sua formação escolar, enquanto estudantes. Na análise de memoriais de professores, Mendes (2005, p.249) observa que “a reconstituição da trajetória de vida e de trabalho impulsiona a formação de uma consciência mais profissional dos professores expressa, sobretudo, na necessidade de mudanças na prática educativa”.

As narrativas permitem, portanto, identificar um conjunto de significados partilhado e construído para explicar o mundo real. “[...] indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade” (PESAVENTO, 2005, p.39). É através do relato interminável do que lhe aconteceu que povos e pessoas ganham existência. Acreditamos, portanto, que esse recurso também enriquece a nossa pesquisa, que remonta a identidade de sujeitos negros. A memória é condição essencial para a história escrita ou oral:

No caso da população negra brasileira como de qualquer outra, a memória é construída, de um lado pelos acontecimentos, pelos personagens e pelos lugares vividos por esse segmento da população, e, de outro, pelos acontecimentos, pelos personagens e pelos lugares herdados, isto é, fornecidos pela socialização, enfatizando dados pertencentes à história do grupo e forjando fortes referências

---

<sup>1</sup> Dissertação de Mestrado intitulada “A escola e a formação do estudante negro: o ensino de história afro-brasileira e africana”, de autoria de Maria Edleuza Maia, defendida em abril de 2015 no MAIE / UECE, com orientação do Prof. Dr. José Ernandi Mendes, tendo a Profª. Dra Lúcia Helena de Brito como membro da banca examinadora e co-orientadora

a um passado comum (por exemplo, o passado cultural africano ou o passado enquanto escravizado). O sentimento de pertencer a determinada coletividade está baseado na apropriação individual desses dois tipos de memória, que passam, então a fazer parte do imaginário pessoal e coletivo. (MUNANGA, 2012, p.16).

Os registros de memórias e narrativas referenciadas neste artigo partem de depoimentos dos quais preservamos a espontaneidade da fala dos depoentes, cujos nomes são fictícios para resguardar a personalidade dos mesmos, uma vez que não abdicamos da relação dos depoentes com o contexto em que se inserem. Embora expressem uma realidade específica de estudantes e professores de uma escola pública estadual de educação básica, no município de Limoeiro do Norte-Ceará, consideramos que os discursos dos sujeitos nos revelam dados extensivos a uma realidade educacional mais ampla, comum às populações pobres e negras. Além do que, a formação escolar não ocorre em um momento específico e único, isolado do contexto e do processo histórico, sendo construída em todo o percurso da escolarização dos sujeitos.

Os diálogos com os campos da Sociologia, da Linguística Aplicada, da Antropologia e da Educação foram imprescindíveis, pois são destas áreas do conhecimento os conceitos fundamentais que permeiam a pesquisa – Educação, Escola, Identidade e Afrodescendência.

Nesse artigo, utilizamos algumas categorias como raça, preconceito e negro conforme o sentido social que elas adquiriram na construção histórica do nosso país. O termo “preconceito de cor” corresponde ao preconceito racial e social construído contra a população negra que, associada genericamente à condição de inferioridade, é segregada pelos costumes e pela cultura.

## **1 ESCOLAS, ÀFRICA E NEGRITUDE: SIGNIFICADOS DOS DISCURSOS VIVIDOS NOS PROCESSOS DE ENSINO**

“Enquanto o negro brasileiro não tiver acesso ao conhecimento da história de si próprio, a escravidão cultural se manterá no país”.

(João José dos Reis)

O pensamento acima se materializa nas falas dos estudantes e dos professores destacados nesse artigo e que nos inspiraram algumas indagações norteadoras de nossa reflexão sobre a importância da escola na formação identitária do estudante negro. Diante dos conhecimentos sobre a África e as experiências de discriminação e exclusão, quais são, de fato, os principais conflitos atuais vividos na escola em relação à questão racial? A internalização quanto à “incapacidade” dos negros em ocupar espaços sociais importantes como a escolaridade de nível superior, postos de comando, *status* social afetam a autoimagem e autoestima das crianças e dos jovens negros que frequentam a escola? A dificuldade de se autodeclarar preto, mesmo quando todos os traços fenótipos denunciam, também está relacionada a essa internalização? O espaço escolar continua sendo um ambiente inibidor e desfavorável ao aluno negro?

A escola constitui-se como uma importante instituição responsável por manter o *status quo*, reproduzindo valores, ideologias e relações sociais hegemônicas. Entretanto, contraditoriamente, é na instituição escolar, na apropriação dos conhecimentos nela veiculados que muitos negros – pretos e pardos – vão instalar suas trincheiras para lutar contra a condição de inferioridade que lhes fora determinada. A professora Luiza diz: “tenho a impressão de que a escola possibilita às pessoas a ascensão social contínua”; “a escola é a porta de entrada para um mundo melhor [...] eu precisava sempre tirar 10 se quisesse permanecer na sociedade, a nota era o meu único destaque entre o mundo que frequentava”, afirma a professora Lélia; “a escola [...] conseguiu despertar em mim o desejo de crescer e a certeza de que poderia sim conseguir ir muito além”, reforça a professora Dandara.

Nesse processo de apropriação dos conhecimentos veiculados na escola, mediante relações sociais, o estudante negro se depara com informações que afirmam constantemente que o seu lugar social já está determinado. A “Historiografia Geral”, do século XIX e início do século XX, apresenta a África como um continente a-histórico e o africano como incapaz de produzir conhecimento racional ou civilizado. Essa visão serviu como justificativa moral para a dominação europeia, pois o europeu é apresentado como a essência da humanidade e da civilização. Em decorrência disso, continentes inteiros são submetidos à lógica da produção do conhecimento e da ideologia eurocêntricas. É com certa “naturalidade” que algumas produções teóricas de filósofos como Hegel e Kant sustentam esse pensamento, revitalizado pelos princípios de Darwin, utilizados para consolidar a tese da inferioridade racial do povo africano.

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que a sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente por África é o espírito a-histórico, espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo. (HEGEL *apud* KI-ZERBO, 1972, p.10).

Essa África povoou o universo escolar durante muito tempo e continua produzindo comportamentos, relações sociais degradantes que desencorajam muitos educadores a investir no estudo mais profundo desse continente e a enfrentar as situações conflituosas na escola relacionadas às questões raciais. Assim, quando o movimento negro reivindica o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas não significa que este conhecimento esteve totalmente ausente do cotidiano escolar. A história e as culturas africanas se fizeram presentes na escola tanto em práticas de conformação, quanto em práticas de resistência e de discursos e afirmação da importância histórica e cultural do povo negro.

Em diagnóstico realizado na escola pesquisada, mediante uma enquete com estudantes e professores negros, foi possível identificar a dificuldade que os mesmos tiveram em autodeclarar-se pretos<sup>2</sup> e assumirem a sua afrodescendência. Dentre os 139 estudantes que responderam à enquete (10,6 % do total dos matriculados na escola pesquisada), 13 se declararam pretos (9,3 %) e 71 pardos (51,4 %). Entre 24 professores (60% dos que lecionam na escola), 2 se declararam pretos (8,3%) e 15 (62,5 %) pardos.

<sup>2</sup> Na enquete foram utilizados os termos adotados pelo IBGE: Branco, Amarelo, Indígena, Pardo e Preto.

Vale ressaltar que muitos dos que se afirmaram pardos, conforme revelação deles próprios, são efetivamente reconhecidos socialmente como pretos, por conta de suas características fenotípicas. Estes convivem com os estigmas construídos sobre eles ao longo de um processo histórico ainda em curso, e do qual o racismo de gradação, em que, segundo Mendes (2010, p. 24), “os negros podem ser mais ou menos discriminados a depender da sua proximidade com o fenótipo comum ao africano subsariano ou a manifestação de traços europeus”, ainda se faz presente e fortalecido por teses “pseudocientíficas”, como o Darwinismo Social<sup>3</sup>, reproduzidas continuamente na escola.

Na busca por entender a construção da identidade étnico/racial e social da população negra brasileira, vem a pergunta que não quer calar: Por que é tão difícil a autoclassificação étnico/racial, no sentido sócio histórico, no Brasil? De imediato, pode-se afirmar que a mestiçagem é o principal elemento inibidor: “[...] no Brasil tem muita mistura, isso dificulta a identificação” diz o estudante W; “não existem negros no Brasil tia, somos todos misturados”, respondeu-me o estudante G, ambos com traços negroides. No entanto, analisando os depoimentos e conhecendo a história do processo de mestiçagem no Brasil, construído a partir de um projeto político de branqueamento da nação, pode-se afirmar que essa dificuldade resulta de uma situação em que o lugar social de reconhecimento é o da desigualdade. Mesmo interpelando que somos todos misturados, na situação analisada, o estudante G se autodeclara branco e o estudante W afirma que só passou a se identificar como negro a partir dos 16 anos, quando passou a entender o significado disso. “É muito constrangedor para uma pessoa dizer que é negra”, diz ele.

Segundo Oracy Nogueira (1985), o preconceito racial no Brasil é de marca, e essa marca – cor preta – foi historicamente associada à pobreza e à experiência de subalternidade, portanto, autodeclarar-se preto é, conseqüentemente, afirmar-se pobre e inferior. A cor remete ao sofrimento, à miséria, à inferioridade, motivo para negá-la, quando possível. É o que ocorre com muitos que não possuem traços negroides tão definidos ou dispõem de atributos que implicam *status* que os possibilitam se incorporar ao mundo, considerado historicamente, dos brancos. Munanga (2009) considera que esta situação pode ter contribuído para enfraquecer o sentimento de solidariedade entre os mestiços e os negros indisfarçáveis.

Vejamos o que falam os professores quando inquiridos sobre o conhecimento sobre a África adquirido na escola e algumas de suas implicações.

Recordo-me de que não se falava, nem se via nada sobre a África, seu povo, sua história, exceto sobre a escravidão, na disciplina de História. Cresci acreditando que na África só existia pobreza, sem jamais me questionar sobre a razão, pensava que ninguém daquele povo se sobressaía na vida, que era um povo condenado ao sofrimento e que não havia nem uma relação da história deles com a dos negros que eu conhecia, do meu povo. Ficava furiosa porque queria entender o que tinha a ver aquele sofrimento com a cor, porque a cor era tão importante [...]. (PROF<sup>a</sup>. DANDARA, grifo nosso).

<sup>3</sup> Ideologia decorrente das teorias evolucionistas de Darwin e de Spencer, que considera o conflito e a seleção natural dos mais aptos como condições da progressão social, ou seja, aplica ao mundo social os princípios de luta pela vida e pela sobrevivência dos melhores das sociedades animais, defendidos pela corrente evolucionista.

Percebe-se na fala da professora o sentimento de pertencimento “meu povo” conflitando com o conhecimento produzido sobre o lugar social desse pertencimento “cresci acreditando que na África só existia pobreza [...] pensava que ninguém daquele povo se sobressaia na vida, que era um povo condenado ao sofrimento...”. É o que Hall (2000) chama de identidade contraditória. A insegurança gerada dessa situação é ainda mais perceptível quando ela fala sobre a influência do livro didático na sua auto identificação:

O livro quando aborda o negro, é sempre aquele negro quase preto, e acaba que **as pessoas** que não são daquele jeito **acham** que não são negras, (isso influenciou)... as pessoas acharem que negros são aqueles que chega brilhavam, acho que a mistura que houve nem importava pras pessoas, nem percebiam, nem analisavam que havia tido uma mistura, **não, eles só viam que aqueles eram negros**. (PROF<sup>a</sup> DANDARA, grifo nosso).

Apesar de estar falando sobre sua experiência como estudante e profissional do ensino, a professora atribui a outros e aos livros essa falta de reflexão sobre as imagens apresentadas no cotidiano escolar. Segundo Pollak (1992, p. 14-15), “o predomínio de determinados pronomes pessoais no conjunto de um relato de vida seria uma medida, ou um indicador do grau de segurança interna da pessoa”. Eles/elas são destaques na fala da professora sugerindo sua exclusão desse processo de ensino aprendizagem equivocada, mesmo afirmando, em outras falas, que está vivendo um momento de conscientização dessa temática.

O livro didático aparece como um “mediador” importante do processo de ensino/aprendizagem e da formação de estudantes e professores. Seu conteúdo é, em alguns momentos, considerado a verdade a ser ensinada e aprendida. Na prática curricular, o livro didático – objeto didático –, muitas vezes protagoniza uma relação na qual sua estrutura e organização ditam o comportamento e a prática do suposto sujeito – o(a) professor(a) –, promovendo uma inversão da relação pedagógica sujeito-objeto, professor-livro.

Segundo Silva (2008), historicamente, os interesses predominantes na produção e na distribuição do livro didático foram os dos editores de livros, burocratas ligados ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD<sup>4</sup> e políticos vinculados à assistência social. Desse modo, ele se tornou um forte mecanismo de produção e difusão de discursos que fundam e sustentam relações de desigualdade.

O livro, a partir dos sete anos, lembro que mostrava uma imagem do negro carregando algum objeto, amarrado, sem problematizar. O professor diz: não vamos chamar o coleguinha de negro porque..., falta problematização, humanização. (ESTUDANTE W - Estudante do 3º ano/ 2012, atualmente universitário).

Ainda sobre o conhecimento sobre a África adquirido na formação escolar e suas consequências:

Não tive nenhum ensinamento sobre **afrodescendência**, só estudei a África no aspecto físico, e visto como o **continente problema**, portador das misérias do mundo, só lembro de estudar os negros na formação do povo brasileiro, como escravos, nunca os porquês. (PROF<sup>a</sup>. LÉLIA, grifo nosso).

---

<sup>4</sup> Programa Nacional do Livro Didático, vinculado ao Ministério da Educação.

Na minha formação, poucas eram as informações referentes à história da África e do povo africano. Quase não se mencionava acontecimentos, lugares e personagens relevantes à história dos negros no Brasil. **Não era comum os livros didáticos mostrarem os negros como o centro da cena.** Quando são mencionados, geralmente, é numa situação triste, degradante e com representações negativas, ou seja, mostram suas misérias e mazelas, sendo punidos, expostos como mercadorias realizando trabalhos forçados. Uma história não contada na perspectiva dos negros e sim com olhar europeu. (PROF. LUÍS, grifo nosso).

O professor aponta, na sua fala, mais uma situação inibidora da autoidentificação: a falta de centralidade do negro na história. Segundo Pollak (1992), os acontecimentos, os personagens e os lugares são os elementos constitutivos da memória. Assim, quando o depoente, Prof. Luís, adverte que na sua formação “poucas eram as informações referentes à história da África e do povo africano. Quase não se mencionava acontecimentos, lugares e personagens relevantes para a história dos negros no Brasil [...]”. Quando são mencionados, geralmente, é numa situação triste, degradante e com representações negativas”, está questionando o fato de como assumir descendência com o “insignificante ou inexistente”.

A professora Luiza reflete sobre essa questão com ênfase na sua formação universitária, afirmando:

Na minha formação acadêmica pouco ou nada estudei sobre a África e sobre o povo africano. Somente vi o que tratava da escravidão, a data referente à ‘libertação dos escravos’ – Lei Áurea. O mais aprendi de forma assistemática numa visão eurocêntrica, de modo pejorativo e o que a mídia coloca nos programas com caráter preconceituoso. Com relação aos materiais didáticos trabalhados em sala, na faculdade, como se tratava de um curso de história algumas disciplinas eram abordadas no currículo, mas somente com ênfase na escravidão e não havia um estudo sobre o povo negro e sua cultura. Hoje creio que o currículo deva está sendo repensado, já estamos em outros tempos. (PROF<sup>a</sup>. LUIZA).

A fala da professora reforça as ideias anteriores, além de apontar que a formação universitária não conseguiu minimizar as problemáticas da formação escolar básica acerca da História da África. Todos os professores que responderam à enquete afirmam ser importante trabalhar essa temática na escola, mas, ao mesmo tempo, não demonstram muita convicção quanto a isto. Então, pode-se inferir que é urgente a elaboração de políticas de formação continuada destinadas às escolas e ao sistema educacional que supram as deficiências das formações escolar e universitária do professor, como forma de reeducá-lo para o exercício de uma docência que propicie efetivamente aos estudantes negros (pretos e pardos) uma identidade étnica positiva.

## 2 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: DISCURSOS QUE REVELAM MARCAS DA HISTÓRIA

O debate acerca das identidades ganha mais força nesse contexto no qual as fragmentações, uniformizações e contradições provocadas pelo ampliado processo de globalização se acentuam. Hall (2000) enfatiza o caráter plural e incompleto da identidade, mostrando que sua construção simbólica se refere à apreensão e à interpretação da realidade, na busca de sua compreensão e de sua posição no mundo.

Sendo uma construção social, a identidade pode ser atribuída e adquirida. É atribuída quando não se pode fugir dela, quando fazem parte dela algumas características fenotípicas como a cor da pele, o tipo físico, por exemplo. É adquirida quando resulta de uma conquista particular ou coletiva. Quando se trata de buscar uma “identidade africana” a situação se torna mais complicada ainda, pois considerando os principais elementos que compõem uma identidade (história, língua, religião, cultura, nacionalidade), não os encontraremos entre os povos africanos e seus descendentes por conta da diversidade que caracteriza esse continente e das experiências de escravidão e colonização que buscaram destruir a memória coletiva dos escravizados e dos colonizados. No entanto, sendo o elemento identitário um mecanismo importante para fortalecer a luta por direitos, muitos movimentos negros buscam construí-la a partir da Diáspora, da experiência do preconceito vivenciada por todos os povos negros, das características do corpo negro e da ideia de uma ancestralidade comum.

O que os negros do Ocidente [...] mais têm em comum é o fato de serem percebidos – por eles mesmos e pelos outros – como pertencendo a uma mesma raça, e de essa raça comum ser usada pelos outros como fundamento para discriminá-los. (APPIAH, 1997, p.38).

As experiências de discriminação narradas pelos professores evidenciam quão danosas são as consequências das relações preconceituosas construídas historicamente e mantidas na atualidade, inclusive no espaço escolar. A maioria dos professores depoentes afirma ter ignorado as situações em que foram atingidos pelo preconceito, ora por não perceber a real motivação, ora por entender ser a alternativa para ser aceito socialmente e ter uma boa convivência com todos. É possível que essa compreensão se reproduza na prática desses docentes. A estratégia da dissimulação é dolorosa e a memória registra sua importância na formação, na consciência. Alguns expressam um pouco dos sentimentos registrados em sua memória pelas experiências de exclusão por eles vivenciadas.

Mesmo com a cor da pele um pouco clara, sentia a diferença de tratamento em relação à raça, principalmente quando se tratava de convites para trabalhos em grupo, apresentações, eventos diversos. As loiras, a minoria nas salas, eram sempre as primeiras a serem convidadas, quando não, aduladas a participarem, mesmo que não tivessem habilidades para aquilo a que eram requisitadas. A questão do preconceito não era clara, mas naquela mísera observação nos entristecíamos, nós que tínhamos vontade de participar, mas que dificilmente seríamos convidadas, exceto na recusa das mesmas. (PROF<sup>a</sup>. DANDARA).

Lembro-me de uma colega que gostava de chamar gente como eu (calmo e com boas notas) de ‘neguinho metido a louro’. (PROF. LUIZ).

Na escola [...] sofri discriminações por ser pobre e negra [...] o professor [...] disse em sala que os demais deveriam seguir meu exemplo, que além de comportada, colecionava 10. E uma colega [...] se indignou dizendo: seguir o exemplo dessa negrinha, sem graça; esse tiquinho de gente existe?

Muitas vezes, éramos chamados de neguinhos, ao invés do nome...além das diferenças em relação a raça, transparecia na classe social, muito mais. Negro rico era tratado diferente. (PROF<sup>a</sup>. LEILA).

Havia restrições por parte das estudantes mais elitizadas ao se relacionarem com aquelas de menores posses, ou negras [...] se você fosse daquelas alunas dedicadas aos estudos até que era aceita nos grupos ou recebia convite para estudar na casa de uma delas, conforme me ocorreu por determinadas vezes. (PROF<sup>a</sup>. LUIZA).



Três dos professores entrevistados são da Comunidade de Espinho<sup>5</sup>, que tem a maioria de sua população negra, o que implica dizer que as experiências de preconceito vivenciadas por eles se concentraram no 2º período do ensino fundamental e no ensino médio, quando tiveram que sair para outras escolas, pois na Comunidade se sentiam vivendo entre iguais (em relação à cor) e assim a convivência era mais confortável. Mesmo assim os três experimentaram o sentimento de serem chamados de “nego do Espim”, expressão utilizada para aludir os estudantes da referida comunidade. Ainda segundo os depoentes:

A gente era chamada ‘os negos do Espinho’, por conta de ter nas suas extremidades comunidades que eram de brancos como as Danças, o Sapé e a Gangorra que eram de pessoas muito mais brancas, e a gente era de fato a comunidade que aglomerava mais negros, mas eu não sentia, na época, eu não sentia, nesses outros ambientes eu não notava muito não, aqui no ensino médio eu ainda percebia na sala, mas raramente pela comunidade, na faculdade eu nem percebia que isso existia, essa diferença, talvez pela diversidade ser maior, várias cidades, eu não percebia. Aqui eu já percebia um pouco, mas isso eu nem ligava, podia chamar de ‘nega do espim’, eu já havia construído uma fortaleza em relação a isso, podia chamar. (PROF<sup>a</sup>. DANDARA).

Quando vim em 1989, por eu ser muito tímido, eu estudava no Liceu e lá tinha muito branco, então aumentou a diferença, só tinha eu e mais dois negros, então além da mudança de comunidade pra cidade, ‘o nego do Espim’, causou um choque, um conflito. (PROF. LUÍS).

Quando eu vivia lá, tinha aquelas brincadeiras com elas, mas quando eu vim morar aqui, apesar de viver num meio elitizado, bastante elitizado, mas eu só procurava conviver com essas outras pessoas que eram primas minhas, por sinal elas nem estudavam, e eu estudava, estudava na Escola e depois entrei na educação. Que outro meio! Mas sempre quando eu ia pra uma festa, um jogo, pra alguma coisa eu sempre procurava elas, isso me deixava mais confortável. (PROF<sup>a</sup>. LUIZA).

O preconceito racial se mistura ao preconceito regional que no caso tem o forte ingrediente da desigual relação entre urbano e rural no imaginário brasileiro. Nos casos acima descritos, o preconceito não é somente individual, mas coletivo, atingindo toda uma comunidade e reforçando a segregação social e racial.

O professor José reconhece que as “brincadeiras” em sala de aula que inferiorizam o negro são constantes. “Você tá fazendo coisa de negro”<sup>6</sup>, diz um aluno branco se dirigindo a um negro que estava desenvolvendo um raciocínio que não permitia a resolução de uma questão de matemática, mas afirmações negativas como essas parecem não gerar mais conflitos porque os alunos negros já não se incomodam, aceitam com naturalidade.

Essa fala confirma a naturalização da desigualdade. Uma vez que a naturalização da desigualdade e de afirmações como a de que negro nunca será igual ao branco são internalizadas por pobres e negros, é predominante na escola a compreensão de que podemos atenuar os conflitos, fato que reforça a estrutura dessa sociedade desigual. “A gente se sente muito mal, mas não chega a

<sup>5</sup> Comunidade Rural do Município de Limoeiro do Norte-CE.

<sup>6</sup> Fato narrado pelo Prof. José em entrevista concedida a pesquisadora, professora Maria Edleuza Maia, uma das autoras deste artigo.

criar uma depressão, pois existe a cultura que faz você ir se acostumando”, diz o estudante W. Mas é essa cultura que a escola precisa desconstruir, pois naturalizar as desigualdades seria o mesmo que negar a História.

As marcas negativas histórica e socialmente construídas sobre o significado da identidade negra no Brasil, absorvidas pela escola, constituem elementos da formação e ainda se revelam no atual cotidiano escolar. É perceptível uma diferença de comportamento entre os pretos/pardos e os brancos na escola e, na sala de aula, especialmente. Em sala, via de regra, eles se apresentam tímidos e isolados ou se expõem de forma excessiva:

Alguns são mais fechados, mais calados, são mais distantes, às vezes tem amizade com o colega do lado; ou então o inverso: é altamente elétrico, altamente estressado, os laços de amizade são sempre muito escassos, a não ser aqueles que vão pro lado do humor aí conseguem ir atraindo, mas a maioria é mais fechada, mais isolada, não sei se eles sentem isso, mas são. (PROF<sup>a</sup>. DANDARA).

Aos primeiros (tímidos e isolados), atribuem-se expressões de surpresa quanto ao bom rendimento escolar e o elogio por saber o “seu lugar”. Os outros estilos de comportamento recebem comentários como: “ô nego apresentado”, “a senzala está em festa”. Fernandes (2008, p.278) chamou esses comportamentos (isolamento, passividade ou abstenção, não aceitação das regras) de “mecanismos adaptativos” ou de “ajustamento social”, criados pelos negros, a partir das desaprovações e expectativas dos brancos. Percebemos na fala de uma depoente, que não se “enquadra” nos comportamentos tímidos ou extravagantes, outra forma de agir que também procura corresponder à expectativa do outro: “sempre fui a mais amigável possível, e prestativa nos meus afazeres e em minhas responsabilidades” (ESTUDANTE S., estudante do 3º ano/2013). Essa fala aparece em meio a um argumento para justificar que não poderia ser discriminada, pois esse comportamento suprimia o “defeito de cor”. Mas, em seguida, a depoente descreve claramente uma experiência de preconceito por ela vivida:

Quando eu estudava no [colégio] P.J.M, fiz amizade com D., fazíamos trabalhos da escola juntas, e sempre achei a mãe dela arrogante, chegando a ser grossa, em determinados momentos. E eu sempre estranhava porque eu via ela em outros momentos tratando D. de uma maneira bastante afetiva. Nos separamos, cada uma para seu canto, quando D. me confessou sobre sua mãe. Ela não era arrogante com D., mas a minha presença na sua casa a tornava assim. Minha cor era o problema. D. sempre soube mas nunca demonstrou, nem se importou. Ela ouvia sua mãe calada. Fiquei triste de saber que existe gente com um pensamento fraco como o dela, mas fiquei grata por D. nunca ter desistido de mim até hoje. Somos amigas ainda, nunca perdemos contato e fico feliz por isso.(ESTUDANTE S. – estudante do 3º ano/2013; ingressou na universidade em 2014).

Os depoimentos destacados até aqui indicam que as relações sociais na escola e o seu currículo contribuem significativamente para que a exclusão social dos negros perdure. É evidente que a justificativa para essa exclusão não se restringe à escola, há questões mais amplas e profundas de caráter sociopolítico e econômico que corroboram para que isso ocorra. Tem-se como indicador dessa situação de exclusão social os dados do último censo do IBGE (BRASIL, 2010), que revela

significativa diferenças de rendimentos entre negros, pardos, amarelos e brancos. Os rendimentos médios mensais dos brancos (R\$ 1.538) e amarelos (R\$ 1.574) se aproximam do dobro do valor relativo aos rendimentos dos grupos de pretos (R\$ 834), pardos (R\$ 845) ou indígenas (R\$ 735).

Acrescenta-se ainda que, nos últimos anos, houve uma redução das taxas de analfabetismo no país para todas as categorias de cor ou raça, mas subsistem grandes diferenças. Os pretos e os pardos tiveram percentuais de analfabetos de 14,4% e 13,0%, respectivamente, contra 5,9% dos brancos, com destaque para os municípios de menor porte. O analfabetismo na população preta de 15 anos ou mais chegou a 27,1% nos municípios com até 5.000 habitantes e a 28,3% nas cidades entre 5.001 e 20.000 habitantes, caindo para 24,7% nos municípios entre 20.001 e 50.000 habitantes. Entre os pardos, a taxa de analfabetismo variou de 20,0% a 22,1% nos grupos de municípios, desde aqueles com até 5.000 habitantes até os de 50.000 habitantes (IBGE/BRASIL, 2010).

No espaço escolar, essa exclusão pode ser confirmada nas falas dos professores depoentes que testemunham uma redução dos afrodescendentes nas salas de aula à medida que se contabiliza anos de estudos, e a sua quase inexistência nas escolas particulares, comumente consideradas as “melhores” escolas.

Não lembro com exatidão o número de colegas negros em sala, sei que era muito pequeno, quase que imperceptível, já que era uma escola particular. (PROF<sup>a</sup>. LÉLIA).

Nas séries iniciais a maioria deles (colegas) era negros e morenos de classe baixa [...] já nas séries finais... o número de negros e morenos diminuiu. (PROF. LUIZ).

Na escola pública os estudantes eram, na sua maioria, negros e pobres e não me encontrei com nenhum deles na faculdade. (PROF<sup>a</sup>. LUIZA).

Atualmente, verifica-se um aumento do número de estudantes negros, conforme dados do censo 2010 (BRASIL, 2010) e depoimentos de alunos registrados em 2014. Entretanto, observa-se que a exclusão ainda é acentuada e que o preconceito e a discriminação continuam marcando negativamente esse grupo étnico/racial, apesar dos avanços legais dos últimos anos. Ações formativas e políticas públicas devem ser construídas no enfrentamento do racismo no Brasil, o qual compromete o desenvolvimento da humanidade de todos os sujeitos sociais, principalmente, os negros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola e as ações que nela se desenvolvem deixam “marcas” na formação dos sujeitos que a compõem. Essas marcas afirmam e/ou negam o ser em sua individualidade, mas também na coletividade, e promove a “formatação” de papéis sociais.

Sendo o lugar de circulação do conhecimento sistematizado, a escola media processos diversos de formação intelectual, social, econômico, cultural e religioso, mesmo sendo uma instituição laica, tanto pelos conteúdos que reproduz como pelas relações sociais estabelecidas entre os diferentes sujeitos.

A dificuldade em se falar sobre a temática da construção da identidade étnico-racial dos negros se apresenta não somente nas relações sociais características de um processo cultural de naturalização das diferenças étnico-raciais numa sociedade marcada por profundas desigualdades, como a brasileira. Essa dificuldade em problematizar a temática referida também se apresenta na escola, e, sobretudo, nos depoimentos daqueles que carregam em seu histórico escolar as marcas do “fracasso” no que se refere ao “rendimento” em sala de aula, e são reconhecidos socialmente como negros (pretos e pardos). Isso é revelador do fato de que o processo histórico de negação da cultura negra, da história da África e da identidade étnico-racial negra ainda permanece um desafio para a escola e para sua importância na formação identitária do estudante negro.

Percebe-se nos discursos dos depoentes uma reflexão sobre a questão racial e as desigualdades, na medida em que foram instigados a relatar suas experiências no processo de formação identitária na escola e nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar. “Na construção das narrativas de experiências, há uma relação reflexiva entre viver uma história de vida, contar uma história de vida, recontar uma história de vida e reviver uma história de vida” (CLANDININ; CONNELLY, 1998, p.160).

Pelo teor das narrativas analisadas, de fato, isso ocorre, mesmo quando o narrador não toma consciência. Lemos e escutamos comentários que expressam uma “sensação estranha” ao lembrar-se de determinados fatos, descrevê-los e emitir juízo sobre eles. Mas não há, por parte dos narradores, uma reflexão profunda sobre essas “sensações”, visto que relatos e discursos decorrem da relação que eles estabelecem com a imediaticidade do cotidiano.

Há ausência de referenciais afirmativos dos negros na sociedade brasileira e na história da África. Investigar em que medida isso afeta o desempenho escolar dos alunos negros, e a identificação destes com essa história, bem como a inclusão efetiva no currículo escolar do conhecimento sobre o povo africano e sobre a presença e a participação dos negros na História do Brasil constituem um dos grandes desafios de educadores e sujeitos sociais empenhados na luta pelo fim dos preconceitos raciais e na construção da emancipação social.

## REFERÊNCIAS

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai - a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BRASIL. **Censo**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, F. Michael. Personal experience methods. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Org.). **Collecting and interpreting qualitative materials**. London: Sage Publications, 1998. p.150-158.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 5.ed. São Paulo: Globo, 2008, vols. I e II.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HEGEL, George F. **Filosofia da História**, Brasília: Ed. UnB, 1995.

KI-ZERBO. **História da África negra**. 2.ed. Europa-América: Mem-Martins, 1972.

MENDES, Pedro Vítor Gadelha. **Racismo no Ceará**: herança colonial, trajetórias contemporâneas. 2010. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

MENDES, José Ernandi. **Professor municipal**: entre as políticas educacionais e as trajetórias pessoais. Tese de Doutorado em Educação Brasileira. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2005.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Negritude**: usos e sentidos. 3.ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**. Estudos das relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

PESAVENTO, Sandra Jatay. **História & História Cultural**. 2.ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. v.5, n.10, Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <[http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS %20Mest %202014/ Andre%20Capraro/memoria\\_e\\_identidade\\_social.pdf](http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS%20Mest%202014/Andre%20Capraro/memoria_e_identidade_social.pdf)>. Acesso: nov./2016.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

