

SE ELES SOUBESSEM ... – NARRATIVAS JUVENIS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E ESCOLA¹

Julia Zanetti – Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF

Mônica Sacramento – Observatório Jovem do Rio de Janeiro e Penesb/UFF

Paulo Carrano – Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF e Bolsista Produtividade CNPq

Este trabalho é produzido no contexto do programa “*Percursos e Horizontes de Formação: Ações Afirmativas para universitários negros na UFMG: uma proposta do programa Ações Afirmativas na UFMG*”, através de uma parceria entre o Observatório Jovem do Rio de Janeiro, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, o Observatório da Juventude e o Programa de Ações Afirmativas, ambos da UFMG. O produto desta parceria é o vídeo-documentário “Se eles soubessem...”, que apresenta experiência de um núcleo de cultura de valorização da cultura negra que atua com jovens em uma escola pública da periferia do Rio de Janeiro. Esta produção se inscreve nos esforços de fortalecimento do campo de debates e formação dos educadores em torno da aplicação da Lei 10.639/03.

Introdução

A partir da década de 80, a escola adquire novos significados na composição social assumindo uma centralidade na vida das novas gerações sendo reforçada pela promulgação da Constituição de 1988, que reafirma a condição brasileira de um Estado democrático de direito priorizando a cidadania e a dignidade da pessoa humana.

Alguns estudos (Arroyo 2000, Brunner 2001, Gomes 2002, Sposito 2005)² sinalizam para a importância do território escolar reconhecendo-o como um espaço de aprendizagem e socialização não só de conteúdos e saberes escolares, mas também de valores, crenças e hábitos orientados para a vida democrática. Neste mundo dos valores encontram-se também preconceitos raciais, de gênero, de idade e de classe. Os estudos citados destacam igualmente

¹ Este trabalho contou com a colaboração de Iamara de Andrade, bolsista Uniafro/ Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF.

² ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRUNER, Jerome, *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural*. Revista Brasileira de Educação. Campinas, Anped, nº 21, 2002.

SPOSITO, Marília. *Algumas reflexões e muitas indagações sobre juventude e escola no Brasil*. In ABRAMO, Helena e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da Juventude Brasileira*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

a cultura escolar como um dos elementos da construção das identidades sociais, do processo de humanização e da ampliação de experiências que influenciam na inserção do mundo do trabalho e ampliam expectativas de sucesso social.

A partir de iniciativas universalistas datadas da denominada Década da Educação (1990) que priorizavam a matrícula no Ensino Básico, observa-se o crescimento da demanda por novas vagas em níveis mais elevados de escolarização. Além disso, a necessidade cada vez mais intensa de certificação - graduação e pós-graduação - torna-se, em nosso tempo, exigência para a inserção no mercado de trabalho. Institutos de pesquisa (IBGE, 2000 e IPEA, 2002)³ registram nos últimos tempos o aumento na taxa de escolarização líquida, o que indica um maior número de jovens frequentando a escola básica.

No entanto, diante das estatísticas que comprovam o aumento no acesso à escolarização básica, ao realizar-se o recorte por cor, constata-se que embora se evidencie a elevação dos índices de matrículas em todos os níveis de estudo, o aumento da oferta de vagas foi ineficaz no enfrentamento das desigualdades educacionais entre brancos e negros. HENRIQUES (2001)⁴ aponta, no que se refere à educação, que a desigualdade de anos de estudos entre brancos e negros permanece inalterada, mantendo-se a distância de dois anos desde a década de 20.

A população de jovens no Brasil, segundo dados do Censo Demográfico de 2000, totaliza 34 milhões, o que corresponde a aproximadamente 20% da população. Estima-se que 47% dos jovens brasileiros são negros⁵, ou seja, 16 milhões de jovens⁶.

Comparando as classes de rendimento entre a população juvenil de 15 a 24 anos, dividida entre brancos e não brancos, percebe-se que o encontro perverso entre desigualdade de raça e classe social. Enquanto a população de cor branca representa 8,7% dos sem

³ IBGE, Censo Demográfico 2000.

JACCOUD, Luciana de Barros e BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

⁴ HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília: IPEA, Texto para discussão nº 807, 2001.

PETRUCELLI, José Luis. *Mapa da Cor no Ensino Superior Brasileiro*. Rio de Janeiro: LPP/PPCOR, 2004.

JACCOUD, Luciana de Barros e BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

⁵ Neste trabalho, utiliza-se a classificação “negro” referindo-se aos indivíduos pretos e pardos segundo classificação racial do IBGE por ser esta, uma construção política ressignificada pelo Movimento Negro a partir da década de 70.

⁶ SANTOS, Gevanilda ; SANTOS, MARIA José P. e BORGES, Rosangela. *A Juventude Negra*. In ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da Juventude Brasileira*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

rendimento, a não branca representa 12,4%⁷. É possível supor que caso a comparação fosse entre brancos e negros, a desvantagem para os últimos seria maior, considerando que a categoria não brancos inclui outras raças.

Sabe-se que no caso da população negra, e em especial da juventude negra, as práticas racistas, muitas vezes vivenciadas no território escolar, reforçam os lugares de pobreza, subalternização e desconforto com o seu pertencimento racial face à discriminação. Sendo assim, as desigualdades educacionais vão se construindo ao longo da trajetória escolar dos jovens negros, independente de suas vontades, esforços e desejos.

Desde a Frente Negra Brasileira (1931) a educação faz parte da pauta de reivindicações do Movimento Negro. Em épocas mais recentes, algumas políticas e ações valorizativas vêm sendo formuladas no sentido de diminuir a assimetria existente entre as populações negra e branca, tais como: construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais; parceria entre a TVE, Fundação Cultural Palmares e o Ministério da Justiça; apoio a Pré-Vestibulares para Negros e Carentes, implementação de Ações Afirmativas na modalidade de cotas raciais nas universidades públicas, entre outras.

Neste contexto, é promulgada em 2003, a Lei nº 10.639 que institui a inclusão nos currículos escolares da *“história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”*⁸.

A introdução dos aspectos referentes às relações raciais⁹ no Brasil, nos currículos das escolas públicas e privadas, representa um avanço que pressupõe a compreensão ampliada do estudo de um universo simbólico que privilegia os aspectos escolares (os currículos oficiais e ocultos) e não escolares (as construções subjetivas). Constitui-se como um marco político e como estratégia no estabelecimento de uma nova abordagem das questões raciais, tendo como objetivo a construção de uma educação anti-racista e da afirmação da diversidade,

⁷ SPOSITO, Marília Pontes. Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

⁸ Texto da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2004.

⁹ Ao articular-se educação e relações raciais, torna-se imprescindível considerar a perspectiva sociorracial que considera a combinação de dois elementos que incidem na construção das características do racismo no Brasil: a diferenciação na estratificação social associada a práticas discriminatórias.

como condição de existência de uma instituição plural. Trata-se, portanto, do reposicionamento do negro no campo da Educação.

O filme “Se eles soubessem...” que dá origem a este artigo tem por objetivo revelar, por meio de imagens e depoimentos de professores e alunos do Ensino Médio, a relação da escola com a juventude negra e o processo de produção cultural vivenciado por esta; processos estes nem sempre conhecidos e reconhecidos pela escola e pelos educadores.

A análise aqui apresentada baseia-se no desafio posto a todas as escolas no que se refere à implementação da Lei 10.639. Em algumas escolas a lei deflagra a formulação de novos projetos. Em outras, torna-se respaldo para a legitimação de iniciativas já existentes.

Durante o processo de produção do vídeo, priorizou-se os depoimentos de jovens do ensino médio de um colégio estadual, integrantes de núcleo cultural. O diálogo com os jovens foi marcado pela preocupação em saber sobre suas percepções de vivência de uma juventude particularmente marcada pela experiência de ser negro numa sociedade que discrimina segundo a cor da pele. Considerando que este reconhecimento não é inato e idêntico a todos os indivíduos e que é produto de relações sociais determinadas, o interesse de pesquisa foi compreender as implicações da relação entre reconhecer-se e ser reconhecido segundo seu pertencimento racial. Investigou-se, também, estratégias coletivas para a superação do racismo construídas a partir de suas participações no Núcleo que, em alguns casos, viemos saber, influenciaram decisivamente seus projetos de vida.

O levantamento realizado para a produção do filme encontrou uma experiência significativa no Colégio Estadual Guadalajara, escola pública da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, localizada no bairro Olavo Bilac, em Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro. O Colégio desenvolve, há mais de uma década, projetos voltados para a temática das relações raciais, antecipando-se às determinações da Lei 10.639/03, ainda que de forma extra-curricular.

O Colégio Guadalajara torna-se um centro de referência para a comunidade por se apresentar como um espaço educacional público que estabelece relações intensas com o em torno comunitário. As atividades do Núcleo de Cultura, ainda que não sejam as únicas ações que garantam a sintonia com a comunidade, são fundamentais para a definição deste perfil social e culturalmente aberto da escola. Registra-se a existência de diferentes instâncias de

organização: associação de pais e mestres/associação de apoio à escola, Projeto de Educação Ambiental e grêmio estudantil¹⁰.

O Núcleo de Cultura do Guadá (NCG) realiza atividades como o grupo de Dança Afro, a Banda Afro, Sessão Literária (teatro), oficinas de capoeira, tendo como objetivos valorizar a cultura afro-brasileira e desenvolver uma consciência crítica frente às situações de discriminação.

Registra-se como outra ação do Núcleo o projeto “Ibamo”, que consiste na realização de oficinas coordenadas por jovens do Ensino Médio para professores e crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. As oficinas discutem, através de textos e materiais criados pelo grupo, a origem afro-descendente dos participantes relacionando-as com situações cotidianas. A fala de uma das animadoras culturais traduz a intencionalidade do Núcleo:

A gente trabalha aqui com o projeto Ibamo que quer dizer, uma palavra em Yorubá, “ Se ele soubesse” Se ele soubesse o quê? Se ele soubesse a história dele, de onde ele veio; a raiz dele. A importância dele ou qual é a importância dele dentro dessa história, dentro deste país ou do mundo. (Alba Lúcia “Makeba” – Animadora Cultural do NCG)

Narrativas negras que se entrelaçam...

GOMES (2002)¹¹ aponta para a importância do território escolar no processo de construção da identidade negra e constata em seu trabalho o reforço a estereótipos e a representações negativas sobre este segmento étnico/racial.

Segundo a autora, em geral, as escolas insistem em não incorporar esta leitura em seu currículo. O olhar dado ao corpo negro incorpora elementos construídos culturalmente na sociedade que remonta a maneira como o indivíduo negro era visto e tratado em tempos históricos. Através de sinais como cor da pele, tipo de cabelo, formatos de nariz e boca construiu-se um pensamento hierarquizante para justificar a dominação e ratificar posições econômicas e políticas.

Observa-se que estas práticas e o tratamento dado às relações raciais na escola impactam as histórias de vida, não só das animadoras culturais como também dos jovens

¹⁰ ABROMOVAY, Miriam. (Coord). *Escolas Inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas*. Brasília:Unesco, 2003.

¹¹ GOMES, Nilma Lino. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural*. Revista Brasileira de Educação. Campinas, Anped, nº 21, 2002.

entrevistados, num evidente campo de relações intergeracionais marcado em torno da construção da identidade negra.

É importante destacar que ainda que o objetivo do vídeo documentário tenha sido visibilizar narrativas juvenis sobre a experiência de ser negro/a – jovem – aluno/a, no processo de produção do filme tornou-se evidente a força da mediação pedagógica, política, cultural e afetiva das animadoras culturais – também negras – organizadoras das atividades do NCG.

Suas percepções do que é “ser negro” em nossa sociedade, traduzem o percurso permeado de dificuldades da construção das identidades negras.

... até a nossa trajetória de vida é muito próxima da deles. Então quando eu sento pra conversar com eles eu falo de coisas que aconteceram na minha vida e eles falam: “Caramba, isso acontece na minha!” E eu falo “Quanto tempo isso ainda vai continuar acontecendo?” (Edlane Silva Pacheco - Animadora Cultural do NCG)

...a maior parte das coisas que eu falo, são coisas que eu passei. Então, é muito ruim você estar numa sala de aula e tem alguém exaltando a Princesa Isabel e em contraponto alguém dizendo que os negros eram preguiçosos, eram covardes e só serviam para ser escravos e todos os livros didáticos aparecem eles com correntes, presos, em troncos ou então em senzalas e tal. Então isso acaba com a auto-estima de qualquer pessoa. Por mais que você queira, ..., é um risinho daqui, é uma piadinha dali... (Alba Lúcia “Makeba” – Animadora Cultural do NCG)

As representações do que é ser negro, portanto, apresentam-se no espaço escolar em vários elementos como o material didático, nos discursos utilizados, nos murais, nas várias relações entre alunos, professores, direção, funcionários de apoio - e em especial nos silêncios, naquilo que não é dito.

...sofri preconceito tanto racialmente quanto físico. As pessoas, muitas das vezes, tudo o que fosse falar, por exemplo, se tivesse alguma coisa... Eu jogava bola quando era pequeno, queria ser jogador, isso e aquilo. As pessoas chegavam “É o Pelezinho!”; ou falava “É o Negrinho!”; aquela coisa de você tá machucado e “Pô, tá igual a um saci!”. Num sofri da pessoa chegar e me ofender diretamente mas muitas das brincadeiras eu percebia que era um preconceito. (Rodrigo Sebastião Pereira de Souza “Bina” – aluno do 2º série do EM do Colégio Guadalajara)

A prática pedagógica, ao impor padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e de estética, encontra-se impregnada de elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro em um processo marcado por disputas espaciais, ideológicas e políticas.

Cada indivíduo desenvolve estratégias particulares diante do preconceito. Estes muitos jeitos de lidar e reagir ao preconceito racial estão diretamente ligados a dois aspectos:

à construção de identificação negra pelo indivíduo e às possibilidades de socialização, informação e inserção deste sujeito na sociedade.

A construção da identidade negra se dá possivelmente no campo coletivo, ao qual poderíamos relacionar aspectos comuns a todos os afro-descendentes no Brasil (Diáspora Africana em relação à raiz e rota); a história e estruturação da sociedade e cultura brasileira. E também em outro aspecto significativo através da subjetividade, num campo mais íntimo e particular, que relaciona-se de forma dialética com o campo coletivo.

Neste sentido, a etapa da juventude, simultaneamente considerada como condição particular de um ciclo de vida e um tipo de representação social (PERALVA, 1997)¹² é também um momento crucial no processo de “*tornar-se negro*”. Esta é uma fase marcada pela busca de outras relações e de maior autonomia frente aos adultos e instituições. Esta busca de maior autonomia coincide com a redução da intervenção da família no trato do preconceito. Em muitos casos, o campo de indeterminação da identidade é reforçado pela ausência de um grupo onde possa se reconhecer coletivamente a partir de questões que envolvam a percepção e a adoção de uma identidade negra.

Os jovens, em seus depoimentos, revelam sentimentos de constrangimento e inadequação decorrentes de seu tipo físico, cor de pele, cabelo, pertencimento racial. Neste sentido, pode-se constatar as diferenças na construção dos processos identitários entre negros e brancos. Chama atenção o depoimento de uma jovem integrante do NCG que relata seu sentimento de isolamento e impotência frente à discriminação sofrida:

Olha... antigamente eu pensava que a maioria das pessoas não dava valor para essas coisas, assim, de negro e eu tinha coisa de sair na rua. Sei lá ... minha cor não sei o quê. Tinha muita pessoa que ficava “Ah, essa neguinha!”... O pessoal da minha rua também. Mas é a minha cor. Só que eu não falava pra eles não, entendeu? Eu falava pra minha mãe: “Não vou pra rua mais não! Porque as meninas passavam e falavam “Pô essa negrinha!” . Qualquer coisinha que acontecia era “Essa neguinha!”, em vez de me chamar pelo meu nome. Era vergonha que eu passava... (Edinéia dos Santos Tavares– Aluno do 2º ano do EM do Colégio Guadalajara)

Sendo o indivíduo co-produtor tanto da sociedade quanto de si mesmo, tais experiências discriminatórias podem influenciar “*o conteúdo simbólico da identidade cultural construída e sua significação para os que se identificam com ela ou se situam*

¹² PERALVA, Angelina. *O jovem como modelo cultural*. In Revista Brasileira de Educação, Nº Especial Juventude e Contemporaneidade, nº 5/6. São Paulo: Anped, 1997.

resolutamente fora dela”¹³. O depoimento de uma das animadoras culturais do NCG sugere que uma situação vivida no território escolar representa um marco no processo de construção de uma *identidade de resistência*, algo que, segundo Munanga (2002), é produzida como estratégia de sobrevivência pelos indivíduos que se encontram em posição desvalorizada ou estigmatizante pela lógica dominante.

Eu e a Sandrinha éramos a únicas negras da sala. E era assim... A coordenadora chegava e falava assim: “Quem não tem uniforme vai sair, não vai poder freqüentar a aula!” E eu sabia que minha mãe não tinha condições. Ela era lavadeira, o que ela ganhava era pra gente comer e eu ficava numa agonia muito grande. Que que eu vou fazer? Ai um dia eu me enchi de coragem, fui até a direção e contei pra diretora, né? Falei assim “Olha, eu não tenho condição de ter uniforme, não tenho condição de ter material, por isso, por isso, por isso.” Ai, ela ficou muito solidária com a minha causa, falou que eu tinha que ser uma boa menina, que eu tinha que me comportar, que era assim mesmo e tal. Ai eu voltei pra sala. Uns dois dias depois ela chegou na sala e disse “Edlane! - apontou, eu já sentava no fundo da sala – a gente conseguiu, a gente fez uma vaquinha, nós compramos alguns dos livros que você tá precisando, compramos o seu uniforme, depois de tudo que você conversou comigo!” E assim contou minha história pra turma inteira e botou carimbado na minha testa que eu era a miserável da sala. E depois desse dia eu me muni de uma revolta muito grande, né? Eu chegava na sala, entrava muda e saía calada. E eu queria encontrar uma forma de revidar aquilo tudo que ela fez!(...) (Edlane Pacheco - Animadora Cultural do NCG)

No mesmo depoimento, verifica-se que é possível que uma *identidade de resistência* suscite mais tarde uma *identidade de projeto*, que segundo o autor implica numa redefinição identitária frente a sua posição na sociedade, com vistas a transformar o conjunto da estrutura social. Ao relatar sua história de vida, registra uma mudança de comportamento associada à arte que, no seu caso, influenciou sua escolha profissional.

Eu comecei a trabalhar muito cedo. Comecei a trabalhar com 12 anos, por conta disso. Eu não queria mais que ela me desse nada e nem que ninguém me desse, aí eu comecei a trabalhar muito cedo e foi uma sucessão de coisas. Eu tentei esconder durante algum tempo, porque eu comecei a trabalhar em casa de família e eu escondia isso, com unhas e dentes. E depois eu descobri que não tinha mais como esconder. Então eu comecei a usar isso como forma de agressão pras pessoas. (...) Eu comecei a ser uma figura diferente na escola. Aquela Edlane que entrava e sentava no fundo da sala e fazia de tudo pra se esconder, procurou fazer de tudo pra ter visibilidade. E aí o teatro me ajudou muito, o envolvimento com a arte de uma forma geral me ajudou muito pra isso porque me deu uma voz diferente, uma atuação diferente(...) Eu sei que a arte e a escola, a junção destas duas coisas pode assim, trazer, te abrir um horizonte muito grande, são novas perspectivas e aí é nisso que eu acredito(...) (Edlane Silva Pacheco - Animadora Cultural do NCG)

Os jovens participantes do filme revelam que fazer parte do NCG ressignificou suas experiências escolares assim como seu pertencimento racial, uma vez que integrar os

¹³ MUNANGA, Kabengele. *Construção da Identidade Negra no Contexto da globalização*. In OLIVEIRA, Iolanda (org). *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Caderno Penesb, Niterói: EdUFF, 2002.

diferentes projetos lhes possibilita desnaturalizar posições sociais, redimensionar sua auto-estima e ampliar saberes que os fazem se reconhecer como afro-descendentes, participantes de histórias locais e globais, revisitando sua matriz cultural africana:

Entrei aqui no Núcleo, comecei a fazer parte em 96, que a partir do Núcleo começou o teatro. Ano que vem vai fazer 10 anos aí, nessa luta. Muitas pessoas já saíram, tiveram que trabalhar (...) Me orgulho disso, de poder trazer outros alunos também, pra tá fazendo parte da família do Núcleo.(...) A partir do momento que a gente vem pra cá a gente descobre a realidade, que não foi bem assim, entendeu? Quer dizer a gente aprende a pesquisar, saber primeiro como aconteceu, por que, como é que é, como que se criou os quilombos, como é que os negros vieram pra cá, entendeu? Então a gente vai acabando descobrindo esses dois lados até pra passar pra outras pessoas, entendeu? Acho que isso dá uma quebrada nesse lance dá própria pessoa ter aquele preconceito. A partir do momento que eu vim pra cá, tendo palestras, que foi criado esse projeto, o projeto Ibamo, que eu comecei a fazer parte, eu tive mais recursos, tive oportunidade de conhecer muito mais coisas. De ler, de saber algumas leis assim, descobrir também algumas pesquisas que tem no mundo todo, de outros trabalhos, que não só aqui no Núcleo tem mas conhecer outras pessoas e outros trabalhos aqui no Rio de Janeiro. (Rodrigo Sebastião Pereira de Souza “Bina” – aluno do 2º série do EM do Colégio Guadalajara)

Só sei que depois que eu entrei no Núcleo eu comecei a sair de casa, sair mais. Por que eu não sei explicar... Eu tô tentando também explicar porque eu mesmo quero entender(...) (Edinéia dos Santos Tavares – Aluno do 2º ano do EM do Colégio Guadalajara)

Considerando os estudos de GONÇALVES E SILVA (1996)¹⁴ que tratam sobre a herança cultural africana na sociedade brasileira e as marcas que constituem nosso jeito de ser e viver, o trabalho desenvolvido no Núcleo possibilita aos jovens um novo olhar e conseqüente entendimento de um sistema mítico diferente do dominante, a valorização do aprender através da troca, da oralidade e do intercâmbio entre o experiente e o aprendiz, o que não necessariamente é definido por uma marca geracional. Observa-se nos jovens que fazer parte de um grupo cultural com estas características dentro do território escolar faz com que estes tenham uma postura valorizativa diante de si mesmo, de seu papel na comunidade e em seu espaço social.

Eu comecei através do projeto que teve aqui na escola. Eu era super tímido, super fechado. Quando eu entrei aqui era igual bicho do mato, quando entrei aqui no Núcleo. Eu era no meu canto, era tipo assim; “Ah, tem um lanche ali!” Eu esperava todo mundo pegar pra mim poder pegar. Era aquela coisa muito, assim só eu mesmo. Não chagava para conversar com ninguém, pra dialogar, não falava nada (...) a partir daí o, que eu fiz parte desse projeto, que eu comecei a dar aula, aí é que eu fui soltando. Aprendi a ter mais responsabilidade, vendo que não era brincadeira, que o que você falasse a pessoa ia se grilar. Se você falasse qualquer besteira, a pessoa, de repente, não tivesse conhecimento, ia acreditar em você ...então pelas coisas que eu fui aprendendo, pelas aulas que iam tendo pelos encontros que iam tendo aqui pra gente, aprender outras coisas, entendeu? As

¹⁴ GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. *Prática do racismo e formação de professoras*. In DAYRELL, Juarez Tarcísio(Org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

dinâmicas. Eu acabava passando assim pra eles(...) hoje eu tô quase mestre da banda, entre aspas, e to dando aula aqui. Eu! Eu tô dando aula aqui! (Rodrigo Sebastião Pereira de Souza “Bina” – aluno do 2º série do EM do Colégio Guadalajara)

O que os jovens do Guadá já sabem...

As recentes pesquisas¹⁵ que articulam juventude e políticas públicas apontam o espaço escolar como território significativo de formação para a vida pública, através da aprendizagem do convívio com a diversidade. Nestes estudos os jovens têm revelado os limites das instituições escolares na criação de espaços democráticos de participação.

O depoimento de um ex-aluno do colégio, atual coordenador do Projeto Ibamo e estudante de Ciências Sociais de uma universidade pública (UERJ), reafirma a importância de pertencer a este grupo e estabelecendo com ele relações solidárias para o reforço e garantia da identidade individual.

Eu fui estudante aqui do Guadalajara desde 91, na primeira série, foi minha única escola. Conclui o Ensino Médio aqui. Em 96, as animadoras culturais chegaram aqui na escola e criaram o NCG, eu tive uma participação, assim, muito simples. Conheci o espaço, participei de algumas atividades e minha ligação mais efetiva aconteceu em 98, através da oficina de teatro. Participei da oficina de teatro e já em 99 o Núcleo formou sua primeira coordenação de alunos da qual eu fazia parte. Assim, foi um trabalho muito interessante, em 99 com a coordenação de alunos. A gente ajudava as meninas, na verdade, a pensar os projetos, a montar os murais, porque o trabalho cresceu muito. Então demandava que elas tivessem mais colaboração. E aí, eu me desvinculei do núcleo por uma questão de trabalho, eu precisava trabalhar, é... Trabalhei durante quase três anos na Petrobrás, e voltei pro Núcleo a convite delas em 2002, justamente pra tá pensando o projeto Ibamo.

Este ex-aluno exemplifica o tipo de relacionamento que a escola cultiva na relação com os jovens egressos. O processo de construção da identidade a partir da experiência do NCG gera também identificação com a própria instituição escolar. Esse fluxo de circulação de ex-alunos que retornam ao envolvimento com as atividades culturais da escola cria o “problema” de articular ações de presença ativa e ressignificação dos vínculos escolares, não mais como alunos, mas como colaboradores e sujeitos de memória do projeto. Seu depoimento expressa que a escola foi patamar significativo para que ele pudesse,

¹⁵ RIBEIRO, Eliane e LÂNES, Patrícia. Diálogo nacional para uma política pública de juventude. Rio de Janeiro: Ibase; São Paulo: Polis, 2006.

SPOSITO, Marília. *Algumas reflexões e muitas indagações sobre juventude e escola no Brasil*. In ABRAMO, Helena e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Retratos da Juventude Brasileira. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

inicialmente, ampliar seus projetos de escolarização para o ensino superior e inserções em outras redes de relacionamento para do seu local de moradia.

É comum que os egressos do Colégio Guadalajara creditem à instituição suas conquistas pessoais e profissionais, em especial ao NCG, pelo fortalecimento da auto-estima e abertura de campo de possibilidades. Os jovens, muito além de reconhecerem o que são em suas múltiplas identidades, configuram projetos de vida na certeza do que podem.

Considerações finais

O Núcleo de Cultura do Guadá tem a característica especial de ter como coordenadoras das ações duas educadoras com trajetórias de superação das vicissitudes da combinação entra a experiência da pobreza e a cor da pele, que é a síntese maior do quadro de injustiça e desigualdade do país. Isso cria um campo de identificação muito forte entre os jovens do Núcleo e as educadoras, percebidas por eles como intelectuais de trajetórias exemplares. É preciso destacar que o campo de aplicação da Lei não pode ser encarado como território privilegiado de educadores negros. A condição de interação com os pressupostos da Lei encontra-se no campo de adesão política em torno da noção de que é vital dar visibilidade afirmativa ao negro na democracia brasileira.

Para os jovens negros, público majoritário nas escolas públicas das regiões periféricas, ter acesso a um espaço que considere a diversidade de suas histórias, sua linguagem e pertencimento racial na perspectiva da Lei 10.639, aliada à possibilidade de inserção em um projeto de cunho social, pode fazer diferença em suas vidas e dar-lhes novo sentido à condição juvenil.

A experiência do Núcleo de Cultura do Guadá nos permite pensar em alguns dos desafios da aplicabilidade da Lei, que resulta de experiências sociais concretas de construção de práticas educativas, não pode prescindir do diálogo com as práticas instituintes em curso, inclusive aquelas que ocorrem fora da grade curricular.

A proposição da Lei de que a instituição escolar incorpore a contribuição da cultura africana e de seus desdobramentos brasileiros traz a provocação de que a escola reconfigure espaços, tempos, conteúdos e formas de se processar a aprendizagem. A valorização da cultura negra na escola é também possibilidade de inserir novas lógicas na dinâmica de produção do conhecimento. Traços significativos da matriz africana de saberes e culturas que aliam a circularidade cultural, a marca da comunicação oral, o lúdico, as relações intergeracionais e a espiritualidade tendem a problematizar o espaço escolar e suas muitas características, que em última instância racionalizam as práticas educativas.

A matriz dos saberes e práticas escolares valoriza (ou supervaloriza) determinadas racionalidades e negligenciam os saberes articulados em torno do corpo; saberes de si (autoconsciência) e relações com o outro (saberes solidários). Autoconsciência da própria cor e do lugar social que esta implica no Brasil é saber socialmente válido e deveria ser valorizado na experiência escolar. No caso dos jovens negros, o processo de autoconsciência é também a descoberta de relações de desigualdade e dominação cultural. Em última instância, conflito! “Matéria-prima” numa instituição que pretende preservar a mitologia brasileira de uma vida social harmonizada.