

## **O CAMPO DE POSSIBILIDADES NA TRAJETÓRIA DE ALUNOS NEGROS DO ENSINO MÉDIO**

**JESUS**, Lori Hack de – UFMT – lori\_hack\_jesus@yahoo.com.br

**GT:** Afro-Brasileiros e Educação / N° 21

**Agência Financiadora:** Sem Financiamento

O presente artigo traz os resultados da pesquisa de mestrado, cujo objetivo principal foi levantar a trajetória de vida e de estudo de jovens negros, estudantes do Ensino Médio, a fim de compreender suas experiências em relação às manifestações de racismo, de discriminação e de preconceito racial.

Assim, para concretizar os objetivos propostos por esta pesquisa, optou-se pela coleta da História de Vida destes alunos, para que fosse possível analisar suas trajetórias, tentando levantar os fatores que os levam a ultrapassar o gargalo escolar, apesar da relação desigual em que se encontram em relação ao alunado não-negro, preparando-se para enfrentar o vestibular, dando assim, continuidade aos estudos. Também foi intenção desta pesquisa perceber quais são suas perspectivas para um futuro próximo.

A História de Vida é um instrumento que permite captar parte da subjetividade, pois como lemos em Queiroz (1991, p. 6), ela é definida:

*[...] como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que ele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. Desta forma, o interesse deste último está em captar algo que ultrapasse o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o narrador pertence. Porém, o relato em si mesmo contém o que o informante houve por bem oferecer, para dar idéia do que foi sua vida e do que ele mesmo é.*

A coleta de dados através do relato da História de Vida com estes alunos, entretanto, causou certas preocupações. Em alguns casos acabaram se mostrando infundadas. A preocupação maior foi gerada em função da cor das pessoas envolvidas. Isto é, os alunos abordados são negros e a pesquisadora, não-negra, o que poderia causar algum constrangimento nos depoentes, para falar sobre as relações raciais. Como nos aponta Queiroz (1991, p. 161), há necessidade de um clima de confiança entre o informante e o pesquisador, sem o qual o trabalho se tornaria impossível. A conquista da confiança necessária "para que a narração seja feita com a maior franqueza".

A diferença de cor da pele entre a pesquisadora e os alunos entrevistados poderia se apresentar como impedimento à realização do relato da história de vida, ou servir de interferência nas respostas dos mesmos. Este fator foi quebrado pela afinidade

que se estabelecia no contato, pela identificação racial que o marido da entrevistadora lhe emprestava neste momento para "estabelecer certos vínculos", fator indispensável para o sucesso deste diálogo.

## **1 - Identificação e a Classificação dos Alunos por Cor ou Raça**

A classificação racial é um assunto polêmico no Brasil e de difícil execução. A autoclassificação tem um valor essencial neste processo, porém ela é “*extremamente influenciada pelas relações sociais*”, como expressa Oliveira (1999, p. 48). A autora expõe, portanto, que a auto-atribuição da cor é um fenômeno sócio-histórico, e assim,

*[...] a identidade não pode ser considerada como algo abstrato, válido para todos os contextos, mas deve ser enfocada a reciprocidade da influência identidade/sociedade e, portanto, a possibilidade da existência de diferentes alternativas de identidade, de acordo com o contexto de vida dos sujeitos, sem deixar de destacar as conseqüências políticas de determinadas opções.*

Portanto, foi necessário compreender que o ato de classificar não é neutro, ele é histórico e social. De acordo com Petruccelli (1998) existe uma concepção por trás deste ato, é ato de conhecimento e de reconhecimento, envolvendo os atores, o que faz a autoclassificação e quem classifica. Buscamos então, proceder com um cuidado especial para atingir o objetivo dessa ação, que foi o de conhecer os alunos do curso de Ensino Médio da Escola.

A primeira tentativa neste sentido foi através dos registros na pasta individual dos alunos, na secretaria da escola. Porém, os documentos da pasta individual dos alunos não continham a identificação do aluno por cor ou raça e, nem fotografia no espaço específico para ela, o que dificultou o acesso à identificação racial, que se fazia necessária.

Assim, foi desenvolvido um levantamento prévio da classificação racial dos alunos através da visita a cada uma das dez salas de aula, de primeira à terceira séries do Ensino Médio, em novembro de 2004, na Escola Pública que oferece este grau de ensino. Este levantamento foi desenvolvido através da aplicação de um pequeno questionário, onde cada aluno preencheu os dados referentes à data e local de nascimento, sexo, cidades em que morou antes de vir para Tapurah e, se sempre estudou em escola pública.

Neste momento de levantamento prévio, o espaço no questionário destinado ao quesito cor/raça foi preenchido pela própria pesquisadora, com a finalidade de auxiliar

na seleção dos alunos que seriam entrevistados. Essa classificação foi realizada nos questionários de cada aluno, considerando-se os aspectos do fenótipo dos mesmos, tais como a cor da pele associada aos traços de seu rosto e cabelos, pois de acordo com Oliveira (1999, p. 48) “*É a tais características físicas que são atribuídos significados sociais, dando origem ao estigma que é fonte de discriminação*”.

Foram utilizados os códigos, como (Pr) para pretos, (P) para pardos, (M) para mulatos, (I) para indígenas, (A) para amarelos e (B) para brancos<sup>1</sup>, sendo que a categoria dos “pardos” utilizada pelo IBGE para denominar os mestiços foi subdividida em “mulatos” e “pardos”<sup>2</sup>. Esta subdivisão se fez necessária, pois contribui para ampliar a discussão sobre a classificação racial e suas conseqüências diretas na sociedade e na vida das pessoas, pois como para Teixeira (2003, p. 126), a discriminação racial vai se intensificando quanto mais escura é a pele das pessoas e mais características fenotípicas do negro a pessoa possuir.

Durante a coleta das Histórias de Vida, solicitou-se a autoclassificação espontânea dos alunos, que ao serem analisadas, percebe-se que as variáveis utilizadas são morena, branco com traços negros, bem moreninho, preta, morena escura?, negão, negro, bem morena, meio parda, pardo(a). A lista das cores atribuídas a outras pessoas pode acrescentar outros termos após a leitura das entrevistas, tais como “*bem queimadão*”, “*bem crocantezinha*”, “*moreninho*” e “*cor de moranguinho jambo*”.

Munanga (1999, p. 14) fala a este respeito que “[...] *esse total de cores demonstra que o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando, mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é, branco*”.

Constatamos que o termo “moreno” teve uma vantagem nas preferências. Quanto ao uso dessa nomenclatura, Osório (2003, p. 17) diz que é um

*eufemismo para não se referir a pessoas como negras, pretas ou pardas, é a expressão perfeita dessa etiqueta das relações raciais. É comum pessoas se referirem a fulano, que é negro, como ‘aquele moreno’, ainda que fulano não tenha o menor problema em se declarar negro, preto ou pardo. É uma espécie de concessão polida para não ‘depreciar’ o sujeito pela alusão ao que se entende como sua condição racial.*

<sup>1</sup> As categorias de raça/cor aqui utilizadas são as mesmas utilizadas pelo IBGE, nos Censos Demográficos, por facilitar os estudos e comparações, bem como, por estar pautado em atuais pesquisadores das questões raciais, que se utilizam destes mesmos critérios de classificação racial.

<sup>2</sup> A subdivisão dos “mestiços” foi “*segundo um critério de gradação de cor, em que os primeiros seriam ‘mais escuros’ e os segundos ‘mais claros’ dentro de um grupo intermediário (mestiços)*”, de acordo com Teixeira (2003:37).

É por este mesmo motivo, que alguns alunos além de efetuarem a auto-atribuição da cor, acrescentavam alguns comentários, na tentativa de confirmar que esta classificação por cor é irrelevante, absolutamente desnecessária, na tentativa de explicar que ser classificado por uma cor ou por outra não lhe trazia inconveniente algum.

A coleta deste dado, em relação à cor/raça do depoente, em alguns dos entrevistados provocou certo desconforto ou gerou dúvidas quanto a autotransclassificação, principalmente, em comparação à cor dos pais.

Temos ainda, a constatação de que vários deles utilizaram termos distintos quando comparados à cor atribuída pela pesquisadora, sendo que ocorreu a tendência ao branqueamento em relação à auto-atribuição espontânea. Os indivíduos, conforme Petruccelli (1998), buscam uma diversificação maior da cor na auto-identificação, na tentativa de driblar práticas de discriminação racial existentes em nosso país.

Houve casos em que percebemos que a identidade negra é assumida pelos depoentes, enquanto que seus amigos tendem a branqueá-los, com a finalidade de não “ofender”. Oliveira (1999, p. 50) diz que “A afirmação da identidade negra é, sobretudo, influenciada por ambientes em que as questões raciais são colocadas de maneira não ameaçadora”. Através de suas pesquisas a autora constatou que as pessoas que fazem parte do estrato social médio se mostraram mais seguras ao assumir sua identidade negra, “sem rodeios e sem a marca da submissão”.

Uma das entrevistadas, ao longo da narração de sua história, demonstrou a necessidade de adjetivar a cor, alterando o adjetivo de acordo com a cor mencionada. Esta tendência de considerar o branco como o “bonito”, “lindo”, pode vir a mostrar a noção de “brancura” tal como Costa (1983, p. 4-5) nos coloca, dizendo que,

*Para o sujeito negro oprimido, os indivíduos brancos, diversos em suas efetivas realidades psíquicas, econômicas, sociais e culturais, ganham uma feição ímpar, uniforme e universal: a brancura. A brancura detém o olhar do negro antes que ele penetre a falha do branco. [...] Nada pode macular esta brancura que, à ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos.*

## **2 - A Discriminação Racial em Sala de Aula**

Os termos “preconceito”, “discriminação” e “racismo”, são conceitos silenciados no interior das instituições escolares. Primeiro, por que não se discute o assunto e, quando se fala nisso, é para dizer que não há discriminação ou preconceito na escola. Pois como nos diz Gonçalves (1987, p. 29), “Se o pesquisador for em busca da

*manifestação da discriminação racial na escola, não a encontrará sob a forma de hostilidade explícita às crianças negras, tampouco sob a forma de repressão, mas lá estará, enquanto ‘saber’, enquanto discurso”.* Portanto, mais sutil, cheio de artimanhas, mais difícil de perceber por quem não o sofre no cotidiano.

Sob o disfarce do mito da “*democracia racial*”<sup>3</sup>, a cordialidade encobre as manifestações do racismo, pois é comum a utilização do “*jeitinho*” brasileiro, conforme Barbosa (1992, p. 32) que nos mostra que significa ser “*sempre uma forma ‘especil’ de se resolver algum problema ou situação difícil ou proibida; ou uma solução criativa para alguma emergência [...] eficiente e rápida para tratar do problema*”.

Esta “*ideologia*” vem de longa data, como crê DaMatta (1987, p. 68), quando diz que “*ela veio na forma da fábula das três raças e no ‘racismo à brasileira’, uma ideologia que permite conciliar uma série de impulsos contraditórios de nossa sociedade, sem que se crie um plano para sua transformação profunda*”. Pois o autor explica que com a Independência, o Brasil buscava uma identidade própria, e assim, justificar e legitimar as diferenças internas, pois anteriormente, o reino de Portugal levava o peso da culpa.

Para manutenção do *status quo*, de acordo com este autor, isto é, para manter um sistema social hierárquico, após a Abolição, foi necessário criar nova ideologia, que foi dada com o racismo. Esta fábula hoje, ainda fornece as bases de um projeto político e social para o brasileiro, através da tese do ‘*branqueamento*’, segundo DaMatta (1987, p. 69),

*Se constitui na mais poderosa força cultural do Brasil, permitindo pensar o país, integrar idealmente sua sociedade e individualizar sua cultura. Essa fábula hoje tem a força e o estatuto de uma ‘ideologia dominante’: um sistema totalizado de idéias que interpenetra a maioria dos domínios explicativos da cultura.*

Conseguimos perceber que as relações na sociedade brasileira são marcadas por esta ideologia e, isso nos é facilitado compreender, por Müller (1999, p. 23), quando diz que

*O preconceito e a discriminação estão quotidianamente presentes nas relações sociais, embora sejam disfarçados por mecanismos sutis de evitação. É o chamado “racismo à brasileira” que impõe estratégias de “branqueamento” àqueles que desejam ou podem ascender socialmente.*

---

<sup>3</sup> Termo que expressou a idéia de que “*O Brasil era uma sociedade sem ‘linha de cor’, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor...*” de acordo com Guimarães (2002, p. 36).

Esta forma de “*racismo à brasileira*” pode levar parte das vítimas da discriminação racial a se mostrarem muito reticentes ou confusas, a não terem interesse de estabelecer uma discussão sobre o assunto, pois isto lhes é doloroso. Percebemos isso quando um dos entrevistados pediu desligar o gravador antes de continuar sua fala. Ao evitar a conversa, disfarça a dor, tentando evitar sofrimento ainda maior.

Teixeira (2003, p. 123-125) quando fala do “*jeitinho brasileiro*” de discriminar, inclui desde a “relativa” aproximação social até a proibição expressa de famílias brancas ao casamento com negros. E, este “*jeitinho brasileiro*” é reproduzido em qualquer meio onde se encontre o negro, tanto nas relações íntimas, como nas profissionais, isto é, no público e no privado, em situações mais “previsíveis” ou nas mais “inesperadas”, caracterizando o que outros autores convencionaram chamar de “*racismo à brasileira*”.

O racismo à brasileira e o preconceito agredem profundamente quem passa por situações dessa natureza. Porém, a percepção que cada um possui da situação em si é diferenciada. A discriminação pode se manifestar na forma de “*uma brincadeira*”, em que alguns não vêem maldade alguma e, com isso, não tem noção dos “*estragos*” que causa nos sentimentos das pessoas discriminadas.

O conflito racial não precisa ser provocado através da palavra falada, pois como afirma Milton Santos (2000) “*ser negro no Brasil é, pois, com frequência ser objeto de um olhar enviesado*”, pois o corpo e a aparência são colocados como fatores de avaliação, o que pode levar à rejeição de si mesmo, uma vez que sua imagem, seu corpo não fazem parte do ideário de beleza construído. E, este olhar “*enviesado*” é percebido e denunciado nas falas das depoentes.

Existem ocasiões em que o ser negro se torna sinônimo de invisibilidade, ao ser ignorado deliberadamente, na intenção de mostrar que a amizade não é retribuída em todos os espaços. São atitudes que contribuem para agredir e ficam transparentes nos depoimentos coletados. E, em circunstâncias em que aconteça entre pessoas até então desconhecidas, a questão da invisibilidade deliberada funciona no sentido de não lhe conferir a devida importância. A depoente considerou o fato como sendo mais grave, pois ocorreu dentro do ambiente escolar, partindo de uma professora branca em relação à mãe de um de seus alunos.

A pressão que o preconceito exerce sobre o negro, chama sua atenção para a intencionalidade de ferir, por ser atitude deliberada, com a finalidade de diminuir a auto-estima, e assim, inferiorizá-lo.

Teixeira (2003, p. 134) analisa a discriminação que “*ocorre no âmbito privado*”, como sendo “*ainda mais terrível quando se dá nas relações amorosas, ao operar num campo em que há o total envolvimento emocional da vítima*”.

De acordo com Telles (2003, p. 137) os brasileiros, pela difusão do mito da democracia racial, sempre sustentaram a crença de que a mistura racial através dos casamentos inter-raciais era fato bastante comum no país. Entretanto, vários demógrafos, através de suas pesquisas quantitativas, concluíram que “*os brasileiros preferem casar com pessoas de cor da pele igual à sua*”, percebendo que a incidência de uniões inter-raciais no Brasil não é tão significativo como a ideologia popular quer deixar transparecer. Tal comportamento evidencia os conflitos existentes nas relações sociais.

Uma das entrevistadas demonstrou sua resoluta intenção de namorar somente homem não-negro. O motivo que leva as mulheres negras a preferirem relações afetivas com homens brancos, é explicada por Fanon (1983, p.47), compreendendo que no imaginário das mulheres negras o “*essencial é salvar a raça*”. O autor estabelece uma diferença entre as reações da mulher negra e da mulher mulata frente às suas relações com homens brancos, ao dizer que “*A primeira só tem uma perspectiva e uma preocupação: embranquecer. A segunda não somente quer embranquecer, mas evitar regredir*”.

Oliveira (1999, p. 106) em seu trabalho de pesquisa, constatou que meninas mestiças, que possuem um padrão de vida médio, recusam como namorados os meninos negros, mesmo que possuam as condições sociais, pois no imaginário destas meninas, elas “*têm possibilidades de fazer opção pelos meninos brancos [...] namorar negros, certamente, para elas, significaria tender à regressão relativamente ao processo de branqueamento já iniciado*”.

A mesma autora (op. cit.) percebeu em seus estudos, que casais racialmente mistos, de classe média, não sustentam um diálogo em família sobre o tema, o que contribui para a manutenção do conflito racial de forma latente. Na tentativa de “preparar” os filhos para vivenciar as relações raciais fora de casa, as relações dentro de casa não são discutidas satisfatoriamente.

O estigma da “*inferioridade*” atribuído ao negro contribui para tirá-lo de certos lugares, como a universidade, estipulando espaços adequados ou não adequados a ele. Espera-se do negro que esteja “*ajustado*” à sociedade em que vive. Em Goffman (1982, p. 132) lemos sobre a natureza do “*bom ajustamento*”, onde o autor explica que “*Ele exige que o estigmatizado se aceite, alegre e inconscientemente, como igual aos*

*normais enquanto, ao mesmo tempo, se retire voluntariamente daquelas situações em que os normais considerariam difícil manter uma aceitação semelhante*". Assim, uma das depoentes denuncia que seus colegas do curso de Ensino Médio vêem a sua condição racial como empecilho à sua entrada na universidade.

De acordo com Teixeira (2003), o fato de se obter um diploma não é passaporte para ficar livre das discriminações no país do racismo sutil. Apesar de apresentar um esforço, uma força de vontade maior para conseguir vencer na vida, pois a sociedade "sutilmente" cobra isso dele, o jovem negro percebe que sua condição racial não permite o reconhecimento pelos membros da comunidade, pois continuam a vê-lo como uma pessoa que está "*fora de seu lugar*", como se não tivesse condições de exercer a sua profissão, obrigando-o a exercer sua profissão com esforço redobrado para conquistar a confiança dos demais envolvidos.

Cavalleiro (2003, p. 80) conseguiu detectar em sua pesquisa, que numa escola de educação infantil, o espaço demarcado para a criança negra, "*não é o lugar comum onde se encontram as demais crianças*".

Obtivemos nos depoimentos exemplos de outros espaços citados como "*não destinados a negros em nossa sociedade*", tais como a igreja, a universidade, como na mídia televisiva que mostra os negros fazendo os papéis secundários nas novelas, sem que consigam o papel de protagonista. Estas são formas de exclusão do negro, dissimuladas, praticamente "*imperceptíveis*" por aqueles que acreditam no mito da democracia racial.

### **3 - A influência das Redes de Relações nas Trajetórias dos Alunos**

A trajetória de vida e estudo dos jovens pesquisados mostra que em diversos momentos fazem a utilização de uma "*Rede*" de Relações. Essa "*rede*" estabelecida por eles busca o apoio de seus familiares, amigos e demais pessoas com quem convivem. É utilizada nessa trajetória em busca de vitórias, no sentido de conquistar um espaço para si próprio, pois em todos os depoimentos aparece a perspectiva de futuro promissor, de sucessos, de conquistas, de acordo com os "*projetos*" que elaboram para si.

Ao analisarmos a trajetória escolar destes alunos através de suas narrativas, percebemos que estão todos unidos num só bloco, enquanto estudantes de escola pública. Entretanto, quando analisamos mais individualmente o percurso realizado no interior destas escolas, vimos que estão divididos em dois grupos distintos.

O primeiro grupo é formado por cinco alunos que mostram ter percorrido um processo de escolarização mais “*normal*”, apesar das dificuldades enfrentadas, pois em seus depoimentos, todos, sem exceção, relatam fatos onde passaram por problemas, tais como morar na zona rural e ter de andar longa distância de bicicleta, as mudanças de uma localidade para outra, onde não conheciam os colegas e professores, tendo certas dificuldades nos relacionamentos. No entanto, o esforço sempre foi feito, individualmente e com a colaboração da família, com a finalidade de superar as dificuldades, e afinal, se orgulham de terem se mantido na escola.

O segundo grupo representado por nove alunos, mostra uma trajetória mais acidentada, marcada pela evasão e pela repetência. Estes resultados são confirmados por diversas pesquisas e estudos que identificam os jovens negros como tendo um percurso escolar mais acidentado, conforme vemos em Pinto (1987).

A família contabiliza as reprovações com grande sensação de prejuízo. Ela busca alternativas para solucionar o problema, mesmo que seja depois da reprovação. Percebemos o caso de um aluno, que em seu depoimento silenciou sobre as séries em que reprovou, ou que esteve fora da sala de aula, pois com 21 anos está no segundo ano do Ensino Médio. A ausência de comentários sobre o assunto está relacionada a uma forte carga emocional, que o aluno prefere não demonstrar, o que não significa esquecimento, e sim, um silêncio deliberado sobre o ocorrido. Assim, preferiu falar das relações que se estabeleciam entre os colegas e o apoio que recebeu deles para “*se enturmar*”, mudando de assunto.

Várias das alunas entrevistadas, que repetiram uma ou mais vezes, enfatizaram o fato de serem muito tímidas e terem dificuldades de socialização no início de seu processo de escolarização, recorrendo à “*rede*” de apoio, através da proteção da mãe, dos irmãos ou das primas, com a finalidade de darem o ponta-pé inicial a esse processo.

### **3.1 - O papel dos pais e amigos nessa “*rede*” de apoio**

O relato destes alunos demonstra a importância que a família tem em suas vidas, referindo-se a elas como se fosse a instituição em que eles mais confiam, é o lugar onde conseguem reunir forças para perseguir seus objetivos, buscar o apoio necessário para a realização de seus projetos.

E, é assim que Sposito (2005, p. 115) se refere quanto ao resultado da Pesquisa Nacional relatada no livro Retratos da Juventude Brasileira, que os jovens de uma forma geral têm sua confiança depositada, em primeiro lugar na família e, que os jovens mais

pobres atribuem à família uma relevância maior do que os jovens de famílias de renda mais elevada. Enquanto que estes jovens tendem a ver a escola com mais confiança do que aqueles.

Os pais dos alunos depoentes possuem um nível de escolaridade baixo, entretanto, fica evidente o seu elevado esforço em buscar graus de escolaridade mais altos, buscando uma ascensão social maior, sendo que neste processo se percebe o nível de influência e incentivo dos próprios filhos.

Fica claro também, o empenho dos filhos destas famílias na busca de uma posição social mais elevada, quando comparada à dos pais e, principalmente, pela via educacional.

As redes de apoio se manifestam em diversas circunstâncias da vida destes jovens, através de amigos ou parentes mais distantes, principalmente, na busca por um trabalho, para a escolha de uma profissão ou curso superior.

As conseqüências advindas das situações de discriminação por que passaram os alunos negros, não são tratadas e resolvidas com facilidade. Eles falam da necessidade de receber ajuda de outras pessoas para superar os traumas, que é o que Teixeira (2003, p. 197) chama de “*redes familiares e de redes pessoais, que conduzem determinados indivíduos a contornar obstáculos*”, necessárias para a obtenção do sucesso desejado.

### **3.3 - Os professores como agentes de apoio na “rede”**

Na questão da discriminação, os alunos “*defendem*” os professores, dizendo que eles promovem a discussão em sala de aula, que desenvolvem suas aulas no sentido da formação da criança para que não sejam racistas.

Por outro lado, os alunos são unânimes em dizer que os professores que abordam a temática das “*relações raciais*” são os professores de história, de geografia, de filosofia e de ensino religioso. O que acontece quando o livro aborda o conteúdo sobre a escravidão ou assunto afim. Mas, que a discussão sobre as “*relações*”, propriamente dita, não é promovida com os alunos, como tema de debate específico.

Nas situações específicas de discriminação entre os alunos, as falas dos entrevistados deixam transparecer a inabilidade dos professores em resolver a questão. Silva Jr. (2002, p. 51) falando sobre o comportamento dos professores em sala de aula, diz que “*é comum o silêncio diante de atos discriminatórios de crianças brancas contra*

*negras, ou o desvio da questão, apoiando a criança negra, mas não alertando a branca para a ação discriminatória cometida”.*

Há depoimentos que confirmam o silêncio da escola, partindo dos professores que “*não ligam*”, ou que adotam uma postura inadequada em relação às diferenças, naturalizando a desigualdade pela cor.

Neste sentido, não conseguimos detectar o funcionamento de uma “*rede*” de suporte no ambiente escolar aos alunos negros, por parte dos professores, como era de se esperar.

#### **4 - Projetos de Ascensão Social**

“*Projeto*” é definido por Velho (2003, p. 40) como “*a conduta organizada para atingir finalidades específicas*”. O projeto de ascensão social pode ser encontrado em todas as histórias de vida levantadas entre os alunos entrevistados, porém as chances de ascensão social, para a maioria deles são menores que para a população branca, devido a diversos fatores, conforme já temos visto através de pesquisas como de Teixeira (2003), que investigou trajetórias de alunos universitários, constatando essa desigualdade.

Todos os alunos entrevistados têm os seus projetos de vida elaborados. São alunos discriminados pela sua cor, que vivem uma vida difícil, marcada pelo preconceito racial, mas que apesar disso, não ficam se lamentando, mas sim, criam formas de resistência e não deixam de fazer os seus projetos, de pensar no futuro, e o fazem com os meios que possuem, utilizando-se do que Velho (2003, p. 40) chama de “*campo de possibilidades*” na dimensão sociocultural, “*como espaço para formulação e implementação de projetos*”.

Às vezes o projeto tem seu prazo prorrogado, mas não é cancelado. O projeto elaborado não é descartado, é apenas transferido para mais tarde, quando as condições forem mais propícias. Não se desistiu do sonho, mas a adequação às possibilidades é elaborada nesta tentativa. É o que vemos com um dos alunos que pretende fazer medicina, mas que vai fazer o curso de enfermagem, que é o que ele “*pode*” fazer no momento e, que vai ser considerado como uma preparação para o “*curso principal*”, também na área da saúde, mais concorrido e que demanda de mais recursos financeiros e de tempo para cursar.

Vemos que a construção de um projeto não é “*abstratamente racional*”, como diz Velho (2003, p. 103, 104), e sim, situa-o como o “*resultado de uma deliberação*

*consciente a partir das circunstâncias, do campo de possibilidades em que está inserido o sujeito*".

O autor esclarece que ao considerar o "*campo de possibilidades*" a pessoa deve reconhecer as limitações e os constrangimentos de todos os tipos, e assim, elaborar o seu projeto, o que para Velho significa "*a afirmação de uma crença no indivíduo-sujeito*", na afirmação de sua identidade.

Entre os alunos pesquisados, o fator mais citado para desencadear o processo de ascensão social foi a educação, porém Pastore (1979, p. 11) já chamava a atenção para a relatividade desta tendência ao dizer que a "*escolarização tem uma capacidade maior ou menor de promover o homem dependendo das condições de mercado em que ele esteja*". O autor esclarece que num mercado que se equaliza e que se ajusta constantemente, a escolarização tem maior peso para a promoção do homem, enquanto que num mercado desigual e estagnado, a educação resolve quase nada.

O mesmo autor chama a atenção para a origem e características destes recursos individuais, por exemplo, a educação e a experiência, adquiridas, mas outras são atribuídas, como por exemplo, o "*background familiar e a cor*".

As melhorias educacionais têm a tendência de aumentar a importância dos critérios adquiridos, diminuindo a predominância dos critérios atribuídos, o que torna a desigualdade mais dependente do passado recente em detrimento do passado mais remoto. Podemos entender, portanto, que quanto maior o grau de escolaridade, menos importa a cor da pessoa, ou quanto mais ela estuda, mais ela clareia.

#### **4.1 - Para "subir na vida": o valor do "esforço pessoal"**

Está impregnada no imaginário de grande parte da sociedade a idéia de que o "*esforço pessoal*" é o fator determinante para se alcançar sucesso nos projetos, tanto educacionais, quanto profissionais. Ocorrem entre os estudantes entrevistados, com frequência, críticas àqueles colegas que pararam no meio do caminho e não conseguiram prosseguir os estudos.

O "*esforço pessoal*" foi citado como essencial para que o negro seja aceito. Durante os depoimentos, vários dos jovens entrevistados, enfatizaram a necessidade de mostrar que é competente, tanto na escola quanto no trabalho, exigindo um "*esforço pessoal*" maior que o exigido das pessoas brancas, com a finalidade de conquistar a confiança de colegas da escola e do trabalho. E, com os professores e patrões, a exigência é ainda maior, o jovem negro considerou com muita frequência a necessidade

de ter que mostrar que é competente, pois já havia percebido a diferença no tratamento dispensado às pessoas, conforme sua cor, quando um deslize era cometido. Assim, sinaliza um desgaste emocional intenso, pela necessidade de intensa vigilância para não cometer um erro.

Os discursos de pessoas negras bem-sucedidas dão ênfase ao “*esforço pessoal*” ou mesmo ao “*talento incomum*” para explicar como “*chegaram lá*” sendo aceitos diante da maioria na população negra, como se todos os demais fossem “*comodistas*” sem “*vontade*” ou “*coragem*”, para enfrentar e superar os problemas e dificuldades que encontram, são citados por Teixeira (2003, p. 210) como discursos que procuram colocar ênfase no mérito pessoal.

A autora chama a atenção, pois cientistas sociais ao elaborar as suas análises do conteúdo dessas posturas “*individualistas*” o fazem com “*alguma desconfiança*”, mas “*é evidente que não se pode minimizar a importância decisiva desse componente em toda e qualquer trajetória ascendente*”, como é evidenciado na maior parte das histórias de vida coletadas por ela em sua pesquisa, sendo que o mesmo também ocorreu com os jovens estudantes do Ensino Médio de Tapurah.

A sociedade brasileira, pelo histórico que possui sobre as relações raciais, deposita uma expectativa muito baixa quando se trata do futuro de uma pessoa negra. São atribuídas possibilidades, invariavelmente, inferiores às dos brancos, quando se trata do desempenho escolar, do exercício de cargos e funções, pois sempre lhe são destinados os de mais baixa qualificação e remuneração, como se não tivessem capacidade para o desempenho de outras funções e, mesmo tendo consciência dessa realidade, não desistem de lutar, resistem para atingir os objetivos propostos em seus projetos, pois impõe para si mesmos, expectativas mais ampliadas de futuro, com vitórias, pois tem a expectativa de “*chegar lá*”, não sem lutas, não de forma fácil, mas acreditam que irão vencer.

Os alunos entrevistados, em geral, apresentaram um nível de escolaridade superior ao de seus pais. Eles têm valorizado os estudos a ponto de terem consciência de que estão traçando para si um percurso de ascensão social, através da educação. Assim, sentem orgulho de um irmão, irmã ou amigo que está na universidade ou que já concluiu o Ensino Médio, enquanto que se ressentem pelos que acabaram desistindo pelo meio do caminho, sem concluir o Ensino Médio, ou até mesmo, sem concluir o Ensino Fundamental.

O principal fator de ascensão social, de acordo com os jovens entrevistados, é a educação, via escola, todos eles sinalizam isto, até mesmo como sendo um sonho

desde criança, sendo que buscam o apoio de outros parentes, mais distantes, pois já estão fazendo parte dos projetos destes alunos fazer um curso universitário, e para isso, esse apoio será essencial.

Através de pesquisas desenvolvidas com jovens negros universitários, percebe-se que os que conquistaram sua vaga na universidade, “*a maior parte deles faz escolhas que recaem sobre cursos da área de humanas, carreiras menos valorizadas no mercado de trabalho e menos concorridas no exame vestibular*”, de acordo com Teixeira (2003, p. 186), isto ocorre porque estas escolhas são,

*Muitas vezes determinadas por atitudes consideradas por eles como ‘realistas’ diante das possibilidades a que se colocam, demonstrando um nível mais baixo de ‘aspiração’, condizente com ‘limitações’ impostas por uma origem nas classes sociais desfavorecidas, e também marcadas por uma identidade negra com experiências de discriminação.*

No entanto, os jovens entrevistados, que são alunos do Ensino Médio, em sua esmagadora maioria, demonstram grande interesse em prosseguir os estudos em áreas bem mais concorridas, nas quais Teixeira (2003, p. 42) encontrou alunos negros em menor proporção em sua pesquisa, que são Medicina, Psicologia, Informática e Direito, sendo que alguns alunos também escolheram os cursos de Veterinária, Arquitetura, Fisioterapia, Enfermagem, Administração de Empresas e Ciências Contábeis.

Apenas duas alunas se colocaram como impossibilitadas de continuar os estudos, devido a questões econômicas, mas que gostariam de fazer Pedagogia, pois querem ser professora de “*crianças pequenas*”.

Percebe-se que muitas vezes, é a própria experiência da discriminação que impulsiona estes alunos para a elaboração de um novo projeto, pois sua reação a estas situações não permite cruzar os braços, mas sim, agir em favor de si próprio. Para eles, o esforço pessoal é extremamente necessário, mas não suficiente, por isso, fazem valer a “*rede*” de relações, que se torna essencial para a concretização de seus “*projetos*” de vida e estudo.

## **Considerações Finais**

Vemos, portanto, que os jovens negros de Tapurah tem uma percepção bem elaborada sobre a forma como acontecem as situações de discriminação, isto é, comprovam a idéia de que o “*racismo à brasileira*” se atualiza dia-a-dia, encontrando

sempre novas formas de excluir, sendo que os negros são as pessoas que continuam a ser discriminadas, sofrendo as ações preconceituosas ao longo do tempo.

Entretanto, estes jovens se fortalecem em sua criatividade para driblar as ações racistas, pois mesmo que tenham um percurso mais acidentado que os seus colegas brancos, eles dão a volta por cima, continuam seus estudos, em busca da concretização dos sonhos idealizados. Percebe-se que muitas vezes, a própria discriminação racial vivenciada acaba servindo de “*motor*” que impulsiona para a elaboração de novos “*projetos*” de vida, servindo-se do apoio das “*redes de relações*”, principalmente, a familiar.

Portanto, é necessário evidenciar nas escolas uma política que reconheça a legitimidade da reivindicação dos jovens estudantes negros, traduzindo o discurso numa prática pedagógica de enfrentamento à desigualdade educacional e, que por ser acompanhada de políticas eficazes de combate ao racismo, exerça a inclusão desses jovens, permitindo-lhes que sejam respeitados em todos os sentidos e por todos.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Lívia. *O Jeitinho Brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992. 155 p.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2003. 111 p.

COSTA, Jurandir Freire. Da Cor ao Corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se Negro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. 88 p.

DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileira. In: *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. p. 58-85

FANON, Frantz. *Pele Negra: máscaras brancas*. Tradução de Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983. (Coleção Outra Gente: v.1). 189 p.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. 158 p.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Reflexão sobre a Particularidade Cultural na Educação das Crianças Negras. In: *Cadernos de Pesquisa, Raça Negra e Educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (63):27-29. 1987.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, Raça e Democracia*. São Paulo: FUSP e Editora 34, 2002. 231 p.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras Negras na Primeira República. In: OLIVEIRA, Iolanda de (coord) ... [et al.]. *Relações Raciais e Educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, 1999. p. 21-68.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e Identidade Afro-brasileira. In: *Relações Raciais e Educação: alguns determinantes*. Iolanda de Oliveira (Coord.)...[et al.]. Niterói: Intertexto, 1999. 96 p.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto Preto Quanto Branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1985. p. 135.

OLIVEIRA, Iolanda. *Desigualdades Raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999. 155 p.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. *O Sistema Classificatório de "Cor ou Raça" do IBGE*. IPEA. Texto para Discussão n. 996. Brasília, nov. 2003.

PASTORE, José. *Desigualdade e Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1979.

PETRUCELLI, José Luis. *A Cor Denominada: estudo das informações do suplemento da PME*. Julho/1998.

PINTO, Regina Pahim. A Educação do Negro: uma revisão bibliográfica. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (62):3-34. Agosto/1987.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a Técnica de Gravador no Registro da Informação Viva*. São Paulo: T.A.Queiroz, 1991. 171 p. (Biblioteca Básica de Ciências Sociais. Série 2. Textos v. 7).

SANTOS, Milton. Ser Negro no Brasil Hoje. *Folha de S. Paulo*. Cad. Mais, 7 de Maio de 2000. p.15-16.

SILVA JR., Hédio. *Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002. 96 p.

SPOSITO, Marília & CARRANO, Paulo. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In: Oscar Dávila León (editor): *Políticas Públicas de Juventude en América Latina: políticas nacionales*. Viña Del Mar: Ediciones CIDPA. Disponible em <[http://forumsocialnordestino.org.br/publi/juventude\\_politica.pdf](http://forumsocialnordestino.org.br/publi/juventude_politica.pdf)>. Acesso em 22.08.05.

TEIXEIRA, Moema De Poli. *Negros na Universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003. 267 p.

TELLES, Edward Eric. *Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Tradução Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003. 347 p.

VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.. 2003. 137 p.