

O espaço escolar não é o lugar de/para estudantes negros: uma análise da trajetória escolar de estudantes quilombolas¹

Jhonatas R. Macario de Araújo²
Maria de Lourdes Nunes Militão³

O presente trabalho visa discutir elementos presentes na trajetória de jovens quilombolas no interior da Bahia descrevendo a escola enquanto instituição que carrega valores construídos na modernidade ocidental de acordo com o pensamento de MIGNOLO (2005), e que reproduz continuamente a ideia de que o espaço escolar não é o lugar de/para estudantes negros. A noção de conhecimento nos espaços escolares é moldada pela cultura hegemônica ocidental. De acordo com o pensamento de Emilia Ferreiro (2001, p.7) a escola pública gratuita e obrigatória do século XX, é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância que se fundamenta na criação de um único povo, uma única nação. Anulando assim as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante a lei. O processo de negação do negro ao acesso de educação formal é refletido também nesse novo modelo de educação - como nos diz Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015, p.11) uma hegemonia vai manter a imagem do negro como sendo seres inferiores quando comparados àqueles que tinham “posse” sobre eles – a fim de confirmar essa imagem, como persistência, ao longo de séculos, renovaram-se as estratégias com a intenção de manter seus

¹ GT2: População negra, raça e gênero, políticas públicas e desigualdades.

² IFBA Campus Seabra, Estudante de ensino médio integrado em informática e bolsista do PIBIC-EM, *j.macario.ramos@gmail.com.

³ IFBA Campus Seabra, M.^a Em Antropologia Social, *malunm@gmail.com.

descendentes (os negros de hoje) socialmente e educacionalmente inferiorizados quando comparados com à população branca. Apesar de não existir mais algumas leis que proibem os negros de frequentar os ambientes formais de educação, as formas de exclusão começam a trabalhar juntamente com o conhecimento ofertado nesses locais.

É importante se pensar que o conhecimento não é privilégio de um determinado grupo de pessoas, o que passa a ser privado são as instituições que forjam o mesmo. O conhecimento dentro desses espaços acaba se moldando a uma cultura hegemônica, desconsiderando e enquadrando as culturas subalternizadas de tal forma, que essas culturas não se sintam pertencentes a esses espaços e por muitas vezes acabem negando seu processo cultural de formação de conhecimento que é feito dentro da sua comunidade. Os saberes produzidos fora do enquadramento assim como os sujeitos, são negados e não são reconhecidos enquanto modelo formal de conhecimento.

Quando pensamos nesse grupo, temos que pensar ele em toda sua complexidade cultural. As instituições de ensino ainda não estão preparadas para lidar com essas complexidades culturais, apesar de existir políticas que promovem e exigem a discussão dessa multiculturalidade. O que ocorre muitas vezes é que as diferenças não são reconhecidas como elemento de construção de igualdade, a própria noção de igualdade é deturpada, ela é vista como um processo de uniformização, homogeneização, padronização – direcionado à afirmação de uma cultura comum a que todos têm direito a ter acesso CADAU (2014, p. 31).

Lidar com o diferente também é algo que não é visto da maneira como deveriam. Lidar com aluno “diferente” é assimilado como um problema a ser resolvido, aqueles que apresentam um baixo rendimento, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade,

ou seja, todos (as) que possuem características identitárias que são associadas à “anormalidade”, estigma esse construído a partir desse processo de homogeneização do conhecimento. A diferença tem que ser compreendida enquanto identidades plurais, que podem enriquecer os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas CADAU(2014, p. 29). Quando analisamos as entrevistas de jovens quilombolas acerca do seu processo de escolarização é muito frequente identificarmos relatos como o de VRS (25 anos) que nos diz que “[...] agora o que a gente sofria muito na escola era preconceito viu?! Sobre a cor da gente, no Alagadiço a gente sofria muito tinha outras pessoas de outras comunidades que era aquelas comunidades com gente mais tipo, branca os cabelo mais grande então a gente sofria muito preconceito, assim em relação, as pessoas achavam a gente muito... porque a gente ia muito de sandália né?! Aquele tempo não tinha muita condição para tá comprando tênis, calça jeans então as pessoas iam muito com a roupa que tinha, então a gente usava muito sandália e aí as pessoas nossa... ria muito da gente por estar usando isso, por não ter cabelo grande nos padrões lisos que as pessoas acham que são importantes então a gente sofreu muito, não quanto em Seabra, que em Seabra foi triste mesmo viu?! Em Seabra foi aquela coisa que teve ponto da gente não querer ir mais pra escola de tanto racismo era aquela coisa absurda, as vezes a gente chegava a sentar lá para o lado de fora e a gente não queria convivência com os da cidade porque era só risada, era macaco era negos fedidos, brejeiro né?![...]”.

Teimando nas estratégias de exclusão da população negra nos processos educacionais, percebemos que nos dias atuais, a segregação se dá pelo conhecimento formal. A criação de um espaço que não traz a realidade e cultura dos sujeitos envolvidos fortalece a noção de não pertencimento daquele local. Dessa forma se constrói um desestímulo que conseqüentemente leva a evasão desses sujeitos dos espaços formais de educação. A universalização da educação

não garante sozinha que não exista mais desigualdades, uma vez que ela ainda carrega resquícios de sua formação inicial. Para se ter um ensino que integre a relação de multiculturalidade, é necessário que o âmbito escolar favoreça o diálogo entre o conhecimento escolar socialmente valorizado e dominantes e esses saberes culturais diversos. Essa interação pode se dar por confronto ou enriquecimento de ambas as partes envolvidas no processo e supõe ampliar nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, e ser trabalhado na escola de forma que os conflitos que venham a surgir da interação entre esses saberes sejam reconhecidos e valorizados dentro da dinâmica da circularidade cultural. A construção do espaço escolar tem que ser capaz de desenvolver currículos que incorporem conhecimentos de diferentes universos culturais, transformando esse local em um espaço de pertencimento e que seja um “espaço vivo, fluido e de complexo cruzamento de culturas” como propõe Pérez Gómez (2001, p.17).

O conteúdo presente em doze histórias de vida, com ênfase na trajetória escolar, de jovens quilombolas, do passado e do presente, aponta que é a presença de indivíduos isolados e não a instituição escolar que busca colaborar na emergência de conhecimentos subalternizados historicamente. Sujeitos esses que marcam a vida desses jovens quilombolas como podemos perceber em outro trecho da entrevista com VRS (25 anos) “[...] a professora pediu pra gente fazer um histórico da comunidade, sobre suas culturas e a gente sentia muita vergonha, quando falava em reisado em batuque por mais que aqui nois sabia, a gente não tinha coragem de apresentar lá e aí a professora pediu pra gente fazer um documentário sobre a comunidade e a gente dizia: meu Deus como é que a gente vai falar sobre isso? Aí ela pediu pra gente fazer um apresentação no mês de junho na festa junina aí a gente falou: não, nois não. E ela dizia: porque? E ela sabia da resistência nossa por causa

disso, ela falou: gente, isso é uma forma de vocês demonstrar que vocês também é capaz de alguma coisa. Aí a gente ia apresentar, teve muita gente dando risada do nosso batuque da nossa cultura né?! Então pra gente foi um pouco... constrangedor mas ao mesmo tempo foi uma forma da gente demonstrar que a gente também era capaz de fazer certas coisas, então a partir desse tempo pra cá a gente foi mudando nosso jeito também né?! Nossa postura, não é que a gente vai ter vergonha se é nosso sujeito e nossa cultura a gente tem que mostrar também né?! [...]"

Essa perspectiva nos desafia a problematizar o conhecimento escolar, a reconhecer os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais e os saberes tradicionais no sentido de romper com a escolar monocultural.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: Antônio Flávio Moreira; Vera Maria Candau. (Orgs.). Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2014, v. , p. 23-41.

MIGNOLO, Walter D. A Colonialidade de Cabo a Rabo: O Hemisfério Ocidental no Horizonte Conceitual da Modernidade. In: Edgnardo Lander. (Org.). A Colonialidade do saber, Eurocentrismo e ciências sócias, perspectivas latino-americanas. 1ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, v., p. 71-103

SILVA. Petronilha Beatriz Gonçalves. Apresentação. In: Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros. (Orgs.). A História da Educação dos Negros no Brasil. 1ed. Niterói: EdUFF, 2016, p. 07-11.