

Em primeira pessoa: práticas educacionais para construção da identidade negra na escola⁴³

Paola Prandini

Resumo

O artigo apresenta o *modus operandi* da pesquisa de campo para construção da Dissertação de Mestrado da autora, uma vez que foram utilizados os princípios da educação como alicerces na produção de significados e sentidos positivos a respeito da população negra brasileira e o legado africano do Brasil. Vale ressaltar que o estudo, aqui apresentado, busca configurar uma sinalização eficaz para a aplicação da Lei Federal 10.639/03, tendo como base a observação de sentidos identitários que foram construídos por meio da linguagem verbal e traduzidos em linguagem verbovisual, a partir de um processo educacional que possibilitou a criação de vídeos com as histórias de vida de estudantes de uma sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola municipal da cidade de São Paulo.

Introdução

A construção da noção de sujeito do estudante negro brasileiro, de maneira geral, remete à dificuldade da absorção de qualificações positivas a respeito de si próprio, principalmente no ambiente educacional. Por isso, a discussão sobre a subjetividade dessa parcela da população deve ser travada e analisada no âmbito tanto das pesquisas acadêmicas quanto das ações educacionais.

Nesse sentido, o ato de se re-conhecer, dentro e fora do ambiente escolar, é fundamental para negros e não-negros no Brasil. Os primeiros de modo a se defrontarem com as árduas histórias que carregam a partir da história de que fazem parte – a fim de que, a partir deste reconhecimento, possam também valorizar as práticas de seus antepassados e a importância crucial, de cunho social, cultural e político, nos dias de hoje. Já os segundos, a partir de uma perspectiva sócio-histórica de valorização da negritude brasileira, para que tenham

⁴³Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho de Diversidade, do Seminário Anhembi Morumbi de Comunicação e Educação, realizado nos dias 09, 10 e 11 de outubro de 2014.

como premissa a igualdade de direitos, até então, por muitas vezes, ignorada por uma parcela de brancos brasileiros.

Nesse cenário, o papel da educação é fundamental, afinal, se a escola compreende seu papel na afirmação de valores positivos frente à população negra e suas contribuições para nossa sociedade, os educandos poderão – além de interpretar criticamente o desnível social a que são confrontados diuturnamente, conhecer e multiplicar referências positivas sobre o processo de construção de suas identidades.

Em face disso, este artigo trata da construção da identidade negra de jovens estudantes de uma escola pública situada na periferia de São Paulo. No entanto, este trabalho possui um diferencial importante. Trata-se da narração desta autora, em primeira pessoa, sobre o percurso que desenvolveu com os adolescentes com quem conviveu, durante sua pesquisa de campo, em busca da construção de sua dissertação de Mestrado, na Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, no ano de 2012. Vale dizer que o intuito, a priori, foi o de observar como os sentidos identitários eram construídos por meio da linguagem verbal e como poderiam ser traduzidos em linguagem verbovisual, a partir do processo educomunicativo⁴⁴.

Em primeira pessoa

Fazer parte de sua pesquisa de campo, como participante ativa, é um dos grandes desafios da Ciência. Como observadora participante, farei, neste artigo, um relato analítico do diário de bordo que carreguei durante toda a pesquisa de campo de meu Mestrado em Ciências da Comunicação. Creio que, dessa maneira, poderei, de fato, configurar uma análise justa, sensível e fidedigna à realidade que encontrei durante as quartas-feiras do ano de 2012, em uma escola do bairro de Lauzane Paulista, na cidade de São Paulo.

⁴⁴Durante toda a pesquisa, usamos como referências básicas, em relação ao campo da educomunicação, os estudos de Soares (2011, 2002, 2000).

Tudo começou no dia 7 de março de 2012, em que eu, sozinha, adentrei – com autorização do professor regente - a aula da disciplina de História, e encontrei uma sala repleta de adolescentes, na maioria, negros (segundo a minha primeira impressão, naquele momento).

No primeiro dia de “aula” (aqui, entre aspas, propositalmente, afinal entendo que o processo que estabelecíamos com a turma não se resumiu à concepção tradicional de ensino-aprendizagem), apenas nos apresentamos. Primeiramente, falei de mim, de minhas propostas junto deles e, o mais rápido que pude, passei a conversar com os cerca de 30 alunos, ainda enfileirados nos moldes militares, indagando, um a um, sobre seus nomes, suas idades, seus hobbies e com que frequência assistiam a filmes no cinema ou em casa, bem como o último filme a que haviam assistido.

Essa aproximação era essencial para que eu, como pesquisadora, pudesse avaliar o plano de aulas que havia planejado para conduzir com a turma e para que, ainda mais, começasse a ter um mínimo de relação pessoal e personalizada com cada um deles. É interessante que, em meu diário de bordo, ao final desse primeiro encontro (que teria sua configuração repetida por todas as duas últimas aulas das quartas-feiras seguintes), entre as minhas impressões da turma, redigi que havia “problemas de comportamento na turma”.

Para mim, isso é relevante porque, ao final do processo, o que menos ficou foi a impressão de que a turma era mal comportada. Pelo contrário, estabelecemos uma relação amigável e respeitosa, a ponto de eu não precisar levantar a voz ou “dar bronca” repetidas vezes, ao longo do ano, foram raras as situações em que isso se deu.

No entanto, vale dizer que, nesse primeiro dia, antes de me ausentar da sala, fiz a eles o convite: “Vocês querem participar de projeto? Porque nenhum de

você é obrigado, é possível continuarem a ter aulas com os professores regentes desse horário normalmente”. A sala se manteve em silêncio, eu repeti a pergunta e, para me certificar, pedi para que os interessados levantassem as mãos, em sinal de aprovação. Todos, felizmente, levantaram.

Cabe registrar que a escolha desta turma foi aleatória, pois as quatro oitavas séries da escola eram bastante similares, em termos de número de alunos e características de grupo – como comportamento, etnia e gênero, entre outras questões.

Durante o primeiro semestre, o processo de pesquisa junto aos alunos foi protagonizado pelas rodas de conversa, originadas a partir da apresentação de filmes com temáticas relacionadas ao universos dos adolescentes e também com foco no debate das relações etnicorraciais.

Como observadora participante, enquanto a turma assistia ao filme indicado por mim, em meu diário de bordo, eu registrava os comentários, as feições e os momentos que pareciam mais ter marcado os alunos, inclusive, registrando falas dos personagens que geravam conversas paralelas ou comentários em alto e bom som por parte de alguns deles. Essas anotações colaboravam para a construção de dinâmicas que eram preparadas por mim, para o encontro seguinte, a fim de estabelecerem um diálogo coletivo a respeito do que haviam assistido e passarem, dessa forma, a pensarem sobre si mesmos e sobre o mundo que os rodeava.

Diversos foram os temas discutidos pelo grupo, entre eles: diversidade sexual, gênero, etnia, bem como questões ligadas à família, ao relacionamento com os colegas e com os professores.

Dentre os filmes exibidos ao grupo, ao longo do primeiro semestre, dois deles mais comoveram o grupo de adolescentes. Foram eles: “Olhos Azuis”⁴⁵, de Jane Elliot – que retrata o racismo contra negros no contexto norte-americano e a partir de experiências conduzidas pela educadora que dirige o filme - e “Jennifer”⁴⁶, de Renato Cândido – que se passa no bairro de Vila Nova Cachoeirinha, região limítrofe com Lauzane Paulista, e que traz o drama de uma adolescente em relação à sua identidade étnica.

A primeira película foi bastante discutida pelos alunos que, enquanto assistiam, por diversas vezes, faziam comentários – até mesmo em voz alta – sobre o quão indignados estavam ao ver determinadas cenas, em que as pessoas de olhos azuis eram tratadas de forma humilhante e austera, exatamente como são tratados diversos negros no contexto norte-americano e, por que não, aqui mesmo no Brasil.

Ficaram estupefatos, também, com a possibilidade de a cor dos olhos determinar quem era mais inteligente na sociedade. A relação entre a cor dos olhos e a cor da pele, segundo a diretora do filme, se dá por conta de a melanina de nosso organismo ser responsável por determinar ambas, portanto não temos controle sobre isso e, mesmo assim, somos condenados a ser vistos de uma forma mais positiva/negativa dependendo da cor da nossa pele, em muitas sociedades do mundo. O mais importante é que a provocação chegou até os alunos e os deixou desconfortáveis com a alusão à burrice dos que possuíam olhos azuis, conforme apresentado no filme.

Já, em relação ao filme “Jennifer”, de Renato Cândido, a identificação com o bairro da personagem principal da película foi automática, já que havia alunos moradores da Vila Nova Cachoeirinha na sala e, mesmo quem não morava exatamente lá, conhecia a região, pois vivia próximo ao bairro. Além disso, os

⁴⁵É possível assistir ao documentário, por meio do link <<http://www.youtube.com/watch?v=N-1EPNmYKil>>.

⁴⁶Para assistir ao filme, acesse o link <<http://www.youtube.com/watch?v=eI8u4XUPzDs>>.

alunos demonstraram alegria ao perceber que até mesmo a linguagem utilizada no filme era similar a deles próprios.

Interessante, também, foi a reação da turma em relação à trilha sonora utilizada na película. Quando se tratava de músicas contemporâneas ou mais recentes, como “Papanamericano”, música eletrônica de Yolanda Be Cool, o contentamento era geral, mas quando era tocada “Olhos Coloridos”, de Sandra de Sá, já se ouvia reclamações, desconfortos com a “música velha”.

No filme, há também algumas cenas que discutem questões da sexualidade juvenil, como, por exemplo, um beijo entre Jennifer e sua melhor amiga. Nesse momento, os burburinhos na sala eram intensos e, inclusive, se ouviu de um dos alunos: “Sapata”. Essa reação demonstra que a intolerância ainda está presente, mesmo em ambientes que buscam propor uma atmosfera de igualdade de direitos, de harmonia entre os indivíduos de diferentes origens e com características diversas.

Por fim, ressalto outro momento marcante da exibição do filme: o cabelo crespo de Jennifer. Este é um dos maiores dilemas da personagem na história, pois ela fica dividida entre alisar o cabelo ou mantê-lo ao natural, como sua mãe, no filme, uma cabeleireira que ostenta um Black Power. Percebi, entre boa parte das aulas que assistiram ao filme, uma familiaridade com o impasse de Jennifer. Segundo uma delas, por exemplo, era muito complicado ir para a escola de cabelo crespo porque parecia “um fuá”, não ficava arrumado, como quando o alisava.

Como “Jennifer” é um média-metragem, pudemos discutir o filme, em roda, logo após a exibição e o debate sobre o cabelo feminino das negras brasileiras foi bastante envolvente.

Outro momento marcante da experiência de pesquisa de campo diz respeito à condução de uma dinâmica de grupo, em que a sala foi convidada a

construir uma história coletiva, a partir de uma frase inicial colocada, em roda, por mim. A história iniciou-se com a seguinte afirmação: “Eu sou uma mulher negra brasileira”.

De maneira geral, a continuação da história, por cada um dos alunos presentes, se deu de forma tranquila e harmônica, pois, de fato, o comprometimento deles com a tarefa proposta era total. Para ilustrar o que digo, descrevo a íntegra da história, a fim de que se possa observar o discurso trazido por esses adolescentes e como esta atividade pode propiciar momentos de intensa vivência coletiva, respeito e trabalho em grupo.

Eu sou uma mulher negra brasileira. Tenho 32 anos e trabalho como empregada doméstica. Sofro racismo, tenho dois filhos, moro na periferia. Sou separada há dez anos, perdi tudo no divórcio. Meu filho é drogado, passo dificuldades com esse filho. Trabalho muito e não tenho como dar atenção a ele. Meu ex-marido está preso há cinco anos. Meu segundo filho está a procura de emprego para ajudar em casa. Não tenho família para me ajudar a pagar um tratamento para meu filho que é usuário de drogas. Os meus patrões são muito bons para mim. Peço ajuda na igreja para alimentar minha família. Pretendo casar de novo para dar um futuro melhor para eles. Ontem, quando estava chegando no meu trabalho, fui discriminada por um dos vizinhos de meus patrões e tive que ir à delegacia fazer um Boletim de Ocorrência. Meus filhos não gostaram de eu ter sido discriminada. Eles queriam ir lá para bater no “cara”. Mas eu não os deixei ir. Luto para dar aos meus filhos um futuro que eu não tive, pois não tive condições de terminar os meus estudos. Preciso pagar o meu aluguel que está atrasado há dois meses e tive que pedir uma parte de meu pagamento antecipadamente. Meus patrões decidiram doar dinheiro para eu pagar o tratamento do meu filho. Meu filho está se esforçando bastante. E o outro conseguiu um bom emprego e está me ajudando a financiar uma casa própria. E agora está fazendo cursinho para tentar passar na faculdade. E assim que meus filhos resolverem seus problemas, eu pretendo voltar a estudar e ter uma vida melhor também.

Ademais, é possível perceber que a escolha dos fatos relatados por essa personagem fictícia foi baseada nas experiências que eles próprios conhecem ou

realmente viveram. O conhecimento de primeira mão, nesse caso, é nitidamente presente no discurso construído coletivamente. Além disso, vê-se também uma forte marca de estereotipia no discurso construído, pois se apresenta uma mulher que carrega consigo desprazeres bastante arraigados entre os indivíduos pobres e negros do país. Como exemplo disso, pode-se citar o fato de a mulher ser divorciada, ter um filho viciado em drogas e outro desempregado, além de depender da ajuda alheia para viver com dignidade, buscando ajuda da igreja e de seus empregadores.

Já, durante os 18 encontros realizados ao longo do segundo semestre, os alunos foram divididos em grupos de trabalho para que pudessem construir as suas próprias histórias de vida. Dessa forma, cinco grupos foram criados, com cerca de cinco alunos em cada um deles, que trabalhariam durante 15 encontros.

Durante o segundo semestre de 2012, a etapa mais complicada, pelo que percebi, na visão dos alunos, era elencar quais momentos de suas vidas iriam narrar em suas histórias de vida digitalizadas. O início de um texto/discurso era quase como um parto difícil. Tinham dificuldade em escolher os momentos e manterem um processo criativo por um tempo longo. De maneira geral, começavam a pensar em algo e, dali a pouco, já tinham dispersado seus pensamentos.

A metáfora do parto, inclusive, pode ser compreendida, aqui, como um novo começo, as agruras de deixar o ventre materno para viver de maneira mais autônoma. De certa forma, aqueles jovens, quando iniciavam o processo de construção de suas histórias de vida, nasciam novamente para si mesmos e para quem os ouvisse.

Uma das alunas, nesse momento de *brainstorm*, foi bastante assertiva, quando indagou a mim: “Mas contar a minha vida é contar a vida dos outros? Porque, quando eu falo sobre mim, acabo falando sobre a minha família, por

exemplo”. Essa pergunta já demonstrava a preocupação que tinham em ser honestos, justos com o que relatariam e sobre como vivenciaram tais situações e, por isso, receosos em arriscar expor as vidas de outros com quem se relacionam.

Esse dado é bastante gratificante e demasiado importante, pois demonstra – a meu ver – que os adolescentes não criaram personagens sobre si mesmos, mas deixaram seus interiores falar por si próprios, por isso o medo, por exemplo, de apresentar suas histórias publicamente. Sobre isso, foi decidido que não seria feita uma mostra dos vídeos gravados e, assim, um DVD foi entregue com o produto final de cada um dos jovens, de maneira individualizada.

Além disso, por outro lado, a preocupação dos alunos em expor suas histórias de vida e, indiretamente, fatos de indivíduos alheios a si, demonstrou maior percepção dos jovens sobre a dimensão do Outro (Bakhtin/Voloshinov, 2002) em suas vidas, em sua constituição identitária.

Observar como um projeto educomunicativo pode ser realizado em uma escola pública nos faz ir além da teoria, para verificar a Educomunicação na prática. Nesse sentido, os empecilhos encontrados foram resolvidos com conversas. Afinal, além de enfrentar a própria vergonha, o olhar que faziam de si mesmos e o medo de expor problemas pessoais era presente durante toda a atividade. É preciso ter coragem para construir sua própria identidade e bancar a si mesmo, em qualquer situação.

Apesar dos obstáculos e de uma sensação – sempre presente – de constante recomeço, durante o segundo semestre de 2012, o saldo de criação de histórias de vida digitalizadas foi altamente positivo. De 30 alunos matriculados na 8ªD, 23 finalizaram o processo e gravaram suas histórias.

Referências

BAKHTIN, Mikhail/VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: **Contato**. Brasília: ano 1, nº 1, jan./mar. 1999.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: BACCEGA, Maria Aparecida (org.). **Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/USP/Salesiana, nº 23, jan./abr. 2002.

_____. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

Autora



Paola Prandini é Jornalista e Mestre em Ciências da Comunicação (USP). Membro do Núcleo de Comunicação e Educação da USP, sócia-fundadora e Diretora Cultural da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação e fundadora da empresa social AfroeducAÇÃO. Autora dos livros “Cruz e Sousa” e “Eu sou Ilê” e co-tradutora do livro “Batidas, rimas e vida escolar: Pedagogia Hip-Hop e as políticas de identidade”. Contato: paola@usp.br.