

A (IN)VISIBILIDADE E A (DES)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO

Leiva de Figueiredo Viana **Leal** – UFMG

Marilza de Oliveira **Santos** – UEMG

Resumo

O presente artigo trata do discurso, identidade, invisibilidade e escola, tendo como corpus eventos discursivos de práticas de sala de aula de Língua Portuguesa de escolas públicas que atendem alunos de Ensino Médio. O objetivo desse texto é analisar como as representações de imaginários coletivos dão lugar a um processo de invisibilidade de alunos negros que frequentam essas escolas e a um conseqüente apagamento das identidades desses sujeitos. Ancora-se teoricamente no conceito de invisibilidade social (Braga, 2004 e Goffman, 1978), no dialogismo bakhtiniano (Bakhtin, 2003) e, metodologicamente, opera com uma abordagem da AD, que permite uma entrada no discurso dos sujeitos, compreendendo-os à luz das condições de produção discursiva (Orlandi, 2005). Os resultados apontam que, apesar de muitos esforços empreendidos para combate ao racismo, há introjeções tão fortemente construídas que transformam a sala de aula de uma escola em espaço de discriminação e de reprodução das injustiças que já se fazem na vida de jovens negros de periferia de uma grande metrópole.

A (IN)VISIBILIDADE E A (DES)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO

INTRODUÇÃO

Esse artigo visa demonstrar como a prática discursiva docente, especificamente dos docentes de Ensino Médio, pode levar à invisibilidade do/a estudante negro/a na sala de aula. Partindo do pressuposto de que a linguagem constitui sujeitos e é um lugar de conflitos, de confronto ideológico (Bakhtin, 2003) escolheu-se analisar, nesse trabalho, as práticas discursivas de três professores de Língua Portuguesa, do Ensino Médio de escolas públicas situadas em contextos de vulnerabilidade social. Tal escolha

se justifica pela constatação da quase inexistência de pesquisas que tomem como objeto a relação discursiva em acontecimentos de sala de aula frequentada por jovens negros. Alie-se a isso a importância de estudos sobre o tema, especialmente, pelo tratamento, historicamente desigual, de inferiorização da população negra, nos contextos sociocultural, econômico no Brasil.

Os enunciados docentes analisados resultam de pesquisas já realizadas sobre as práticas discursivas de professores/as do Ensino Médio, realizada durante quatro meses, em três escolas da rede Pública Estadual, no ano de 2008-2009, com três docentes de Língua Portuguesa, num total de 36 aulas observadas, visando compreender como as práticas discursivas docentes, nas aulas de Língua Portuguesa, contribuíam ou não para a constituição de uma identidade negra e, conseqüentemente, para a visibilidade ou invisibilidade desses/as alunos/as na sala de aula, e mais amplamente, nas práticas sociais. Pensar na construção da identidade negra em sala de aula é situar práticas pedagógicas marcadas pela negação da tradição africana do negro, pela sua condição de ex-escravo e pelos diferentes estigmas que o cercam. Conforme afirma Goffman (1978, pp.117-118), “a estigmatização de membros de certos grupos raciais, religiosos ou étnicos tem funcionamento aparentemente como meio de afastar essas minorias de diversas vias de competição”. Pensar na sala de aula composta por alunos/as negros/as é pensar que esse espaço oportuniza práticas de construção da identidade dos /as discentes negros/as, em uma luta constante contra o racismo que ainda vigora em nosso país. Embora o racismo já seja considerado um crime, os índices de alfabetização e escolaridade da população negra mostram que essa população se encontra, em sua maioria nas escolas públicas. Diversos estudos que tratam sobre desigualdades raciais na educação, tais como: Gomes (2001), Cavalleiro (2000), Munanga (1996,1999), Gonçalves (1988, 2000), demonstram que os negros são punidos não só na educação por meio da exclusão de um sistema de ensino, mas também nas outras instâncias da vida social. Nesse contexto, Hasembaig (1987) afirma que:

Ser negro ou ser mestiço significa ter uma maior probabilidade de ser recrutado para posições sociais inferiores. Isto, numa estrutura social que já é profundamente desigual. Então, no meu entender o vínculo entre raça e classe é exatamente esse: raça funciona como mecanismo, de seleção social que determina uma medida bastante intensa qual posição as pessoas vão ocupar. (pp. 24-26).

Ao discutir sobre a identidade étnica-racial do negro brasileiro não podemos dissociá-la do processo histórico. O resgate da cultura, a defesa da igualdade social, econômica e da educação, o respeito às diferenças, só podem ser realizados se acompanhados da devida contextualização histórica desse grupo étnico-racial. Segundo afirma Ferreira (2000, p 41):

(...) a identidade da pessoa negra, traz do passado a negação da Tradição africana, a condição de escravo e o estigma de ser um objeto de uso como instrumento de trabalho. O afro-descendente enfrenta, no presente, a constante discriminação racial, de forma aberta ou encoberto e, mesmo sob tais circunstâncias, tem a tarefa de construir um futuro promissor.

Os professores sujeitos da pesquisa são: A professora Suelen, uma mulher negra, de 65 anos, graduada em Letras pela Faculdade de ciências e Letras de Belo Horizonte. Há mais de 25 anos leciona a disciplina de Língua Portuguesa. Na sala de Sueli havia 34 alunos/as, sendo 31 negros. O professor Marcos é um homem branco, de 54 anos, graduado em Letras e trabalha há seis anos nas escolas de rede pública. Em sua sala havia 50 alunos, sendo oito brancos e quarenta e dois negros. A professora Rute, é uma mulher negra, de 67 anos de idade, graduada em Letras e trabalha há quinze anos no Ensino médio e sua turma era formada por 30 alunos, sendo um branco e vinte e nove negros.

Os/as discentes são na maioria, negros/as, na faixa etária entre 16 e 20 anos, cujas profissões variam desde auxiliares técnicos a estagiários e estudantes, residentes em áreas aglomerados e periferias. Alguns trabalham para ajudar na sustentabilidade da família.

Estruturamos esse artigo da seguinte forma: além de uma introdução, apresentaremos uma contextualização teórica e metodológica sobre as concepções que amparam as análises. Em seguida, explicitaremos o conceito de identidade negra e da importância da linguagem nesse contexto, fazendo uma análise das aulas dos/as professores/as, a partir de categorias advindas do aporte teórico bakhtiniano, seguida de considerações finais.

ANCORAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Os jovens sujeitos desta pesquisa encontram-se, em relação ao grupo de pertença, em situação de invisibilidade ou de estigma como grupo que vive situação de exclusão. Esses/as jovens, a priori, são invisíveis socialmente. O conceito de invisibilidade social foi criado para indicar pessoas ou grupos que, por preconceito ou indiferença são desconsiderados pela sociedade ou, como afirma Goffman (1988) encontram-se à margem das convenções e das regras dominantes. Não há, no espaço desse artigo, como discutir fatores de invisibilidade, mas os dados coletados nos validam a afirmar que as relações e práticas pedagógicas no interior de sala de aula que atendem a alunos/as negros/as pertencentes a grupos socioeconomicamente desfavorecidos é um fator de invisibilidade social e se revelam nas crises de identidade advindas de relações entre os indivíduos na sociedade moderna. Essa invisibilidade atinge, desse modo, aos já excluídos socialmente e, no caso em análise, é duplamente perversa, visto que a escola é considerada ou deveria cumprir sua função social que é, exatamente o contrário: dar visibilidade aos sujeitos, potenciá-los ao máximo, assegurar-lhes condições de cidadania.

A concepção de dialogismo é tomada de Bakhtin (2003): “discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica” (pp. 88-89). Todo discurso, segundo o autor, se constitui de uma fronteira do que é seu e daquilo que é do outro. Esse princípio é denominado dialogismo.

A partir dessa orientação teórica tomamos como ponto de partida a existência de uma relação entre sujeitos e que, nessa relação, os discursos se configuram como resultado do pertencimento de sujeitos a determinadas posições sociais no interior de onde os discursos emergem. Os dados apontam que a escola nega a relação dialógica com sujeitos negros pelos eventos de fala de um lado e, de outro, empobrecem suas práticas de ensino, por considerar que esses alunos não aprendem além de “copiar”, de “repetir”, de “seguir o modelo”, de memorizar, mas, muito raramente de aprender algo. Isso se dá em situações em que o/a aluno/a pergunta e o professor finge não escutar, em que o aluno/a pergunta e a resposta é para outra pessoa ou volta para ele em forma de impaciência, de ironia. Os (as) professores(as) agem a partir do que está construído pelos imaginários negativos sobre a juventude negra, o que desloca a negatividade ou

invisibilidade do terreno das discussões socioeconômicas e culturais, para questões raciais.

Acontece que onde há sujeitos, há linguagens e por mais invisíveis que os alunos sejam para os professores, essa invisibilidade não tem o poder de matar o sujeito. Dessa forma, muitas situações discursivas são rejeitadas pelos/as alunos/as negros/as, que insistem em serem escutados, em se tornar visível e ter o direito de dizer suas palavras e de ser ouvido, enfim, uma espécie de luta pelo direito à existência. A relação com a linguagem expõe a construção ou desconstrução de identidades, aqui tomada dentro de um processo de construção social, como “um conjunto cujos componentes são os vários atributos da posição social (status) em muitas dimensões diferentes” (Erickson & Shultz, 1982, p. 13). Isso implica que os protótipos de “ser bom ou mau, produtivo ou improdutivo, competente e incompetente” são relações culturais.

O percurso metodológico para a constituição do corpus seguiu os caminhos da abordagem qualitativa, de observação e gravação de aulas e de realização de entrevistas. Para análise dos eventos discursivos apoiamos-nos em uma abordagem da AD que permite entender os discursos em suas condições de produção.

Os dados do corpus aqui apresentado foram selecionados com base na concepção de *eventos*, advinda das teorias discursivas, cuja compreensão é a de que eventos são recortes discursivos de uma dada situação enunciativa, ou seja, é preciso considerar o contexto em que as interações acontecem. Nesse sentido, todo evento é parte de outros eventos, dado que a linguagem, por seu caráter dialógico tece uma rede de construção e de reconstrução de sentidos, ainda que considere a singularidade dos atos discursivos. Segundo Geraldí (2010, p.85):

“Buscar nos eventos, nas singularidades (...) como se realizam as “respostas responsáveis” é um modo de reencontrar os deslocamentos imperceptíveis na construção continuada de valores, dos sentidos que regem, mas que se fazem e se desfazem na existência.”

ANÁLISE DOS DADOS

Práticas discursivas de (in)visibilidade da identidade negra

As práticas discursivas dos docentes deveriam servir para que a identidade negra dos /as discentes possam ser construídas e conseqüentemente eles/as tenham visibilidade em sala de aula; entretanto, o que os dados de pesquisa mostraram foi que elas são consideradas apoio para que ocorra uma desconstrução da identidade negra dos estudantes e conseqüentemente a invisibilidade de cada aluno/a negro/a na aula de português. Elegemos, com base nas teorias bakhtinianas, três categorias com as quais passamos a analisar a produção da invisibilidade de sujeitos negros na escola.

1 – A irresponsividade (falta de resposta)

Para a palavra(e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível que a irresponsividade (a falta de resposta) .(Bakhtin, 1992 ,p.356).

Uma das concepções mais caras nas teorias de Bakhtin é a da compreensão responsiva ativa, que se relaciona ao conceito de dialogismo: compreender é escutar ativamente, reconhecendo que interlocutor tem algo a dizer , mesmo em direção a uma contrapalavra. A palavra só ganha sentido se o outro (interlocutor) a recebe e a devolve em contínua interação. Grande parte das situações observadas é carregada de exemplos em que o aprendiz se dirige ao seu interlocutor – o professor – e dele não recebe uma resposta.

Evento 1:

Professora: Eu estou falando para vocês. Vocês entenderam então, não é?

Fernando(N): Eu não entendi, não.

Talita(N): Eu não.

Wesley(N): Ô, professora...

Professora: Não, ô gente, vocês não acham ridículo isso, não?

Fernando(N): A senhora vai explicar?

Professora: Vocês entenderam muito, agora vocês vão fazer.

Fernando(N): Não entender não é ridículo (Aula 2, E 24 a 33)

Evento 2

Mariana(N): Nossa professora, aquela letra B tem tudo a ver comigo.

Professora: O

Professora: Já terminou? Vou dar mais uns minutinhos para terminar (Aula12, E7 a9)

Evento 3

Professora: Já acabou de passar a limpo?

Lilian (B): Não.

Italo (N): Professora, eu tenho que colocar aquele fim antes da história acabar?

Professora: Psiu.

Eli (N): Tenho que colocar?

Professora: Você é mentiroso.

Destes três pequenos recortes, observa-se, como no evento1, que a professora se nega a explicar, portanto, a responder a uma dúvida do aluno e, incisivamente, fecha o turno do diálogo, com sua voz de autoridade: vocês entenderam muito, agora vocês vão fazer! No diálogo desse primeiro exemplo as vozes que aparecem são de alunos negros. O professor toma o pedido dos três sujeitos como algo que eles já deveriam saber e que, portanto, ela não repetiria o já dito e caberia aos alunos obedecer: realizar uma tarefa para dar conta de uma obrigação escolar e não para aprender alguma coisa. Nessa esteira cabe perguntar: quem responderá a esses alunos/as? De que aflições devem sofrer esses alunos/as O que farão com suas interrogações?

No segundo exemplo, a aluna Mariana, de modo descontraído e confiante, se revela para a professora: *tem tudo a ver comigo!* Mas a resposta ficou no ar e, com um corte abrupto a professora pergunta: *já terminou?* Mariana, certamente, queria falar de sua vida, de algum acontecimento de seu cotidiano, de algo que, na concepção dela, merecia ser ouvido pelo seu interlocutor. A letra B do exercício estava escrito: “nem sempre os bons alunos são alvo de cuidado e atenção das autoridades em geral”. A aluna ao dizer que essa frase tem tudo a ver com ela reclama para si esse direito, busca uma interação com seu interlocutor, na tentativa de relacionar o que sente ao outro, sendo esta a condição de uma identificação possível, nos planos ético e estético.

Da negação da história vivida à negação de uma história de vida destruída, são poucos passos: que importância tem o que eu vivo? Quem sou para esperar de minha professora uma resposta?

À pergunta do aluno no terceiro evento, a professora responde com um Psiu, que significa, grosso modo, fique quieto, cale a boca ou não nos importune nesse momento. À não resposta, o aluno pergunta novamente e é chamado, publicamente, de mentiroso.

2 – A alteridade: como vejo o outro?

Evento 4

Professora: Rosiane, o diário está na secretaria?

Rosiane (N): Está... tem que devolver.

Professora: Com relação às suas faltas... você quer levar?

Rosiane(N): Sim.

Alexandre(N): Você fez o exercício?

Professora: Rogério? Rogério, cadê seu caderno?... João, cadê seu caderno?

João(B): Isso é que dá... já acabei.

Professora: Vou chamar você de Rogério de novo se não me mostrar seu caderno. Quero ver... (Aula 12, E 11 a 13).

Este evento seria algo corriqueiro se não fosse por uma diferença: quando a docente vai cobrar do aluno João onde está o caderno dele, ela troca-lhe o nome e o chama de Rogério. Ora, João é um aluno de cor branca e Rogério é um aluno negro. A professora, em lugar de encontrar alguma resposta menos agressiva, altera sua voz em tom de ameaça e reforça: Vou te chamar de Rogério novamente se não me entregar o caderno. Ou, vou te chamar de negro novamente! Você quer ser igual a um negro?

Evento 5

Ivan(N): Fala o nome dos caras do Cruzeiro, eu esqueci.

Leonardo(B): Sua besta ambulante.

Professora: Psiu, Leonardo!

Marta(N): Professora, posso ir ao banheiro?

Professora: Sozinha pode, rapidinho.

Marta(N): Eu vou sozinha mesma. (Aula 5, E 23 a 26).

Essa advertência de “sozinha pode” vem da representação de que as meninas são envolvidas com prostituição muito cedo, lá fora, e que, portanto, para ir ao banheiro, teria que ser sozinha.

Evento 6

Professora: Já acabou de passar a limpo?

Lilian (B): Não.

Ivan(N): Professora, eu tenho que colocar aquele fim antes da história acabar?

Professora: Psiu.

Eli(N): Tenho que colocar?

Professora: Você é mentiroso

Eli(N): Não, eu ia escrever professora, a caneta da senhora está aqui em cima da mesa.

Neste recorte discursivo, já usado anteriormente, ganha, aqui, outro final. A professora chama o aluno de mentiroso ao supor que ele lhe havia roubado a caneta, ao que ele, entendendo ter sido tomado como ladrão, responde: Eu ia escrever professora, a caneta da senhora está aqui em cima da mesa!

De que modo alunos/as negros são vistos? Como pessoa de má índole, como prostituta, como ladrão e assim, várias e sucessivas situações discursivas em que o negro é colocado como marginal e que, portanto, não merecem pertencer à sociedade. Esses elementos aqui trazidos pelos discursos que circulam no interior da sala de aula produzem a invisibilidade por tratar o negro sempre em atitude depreciativa, ou seja, o racismo.

Se, de acordo com Bakhtin, somos seres inacabados e dependentes do outro para nossa completude e já que a completude do sujeito está no movimento em direção ao

outro (Bakhtin, 1996, p.11), os sujeitos dessa pesquisa se constituem, pela escola, seres não inacabados (como se há de entender o sujeito), mas imperfeitos, destrocados por uma experiência escolar declaradamente racista. Sujeitos sem identidade, dado que são vistos como não sujeitos.

Evidencia-se aí uma estrutura de perpetuação de imaginários negativos sobre a juventude negra (a população negra), que desloca, de modo contundente, o mirante como qual se busca analisar o baixo desempenho de alunos negros na escola: não mais uma questão socioeconômica, não mais uma questão cultural, mas sim, sociorracial.

Nesse sentido é que podemos entender que ao inserir-se no contexto escolar de Ensino Médio, o/ jovem negro/a tem a capacidade não se de se perceber semelhante aos outros, mas também de permanecer sendo ele/a próprio/a, pois é isso que constitui sua identidade. Entretanto, para que esse reconhecimento se efetive, cada um/a deve acreditar que sua distinção será, em todas as oportunidades, reconhecida pelos outros e que haverá reciprocidade nos reconhecimentos.

Pensar a construção da identidade como um processo psicossocial é pensar qual o reconhecimento que cada estudante tem de si próprio. Mas como isso pode acontecer na sala de aula, se em todos os momentos suas identidades são negadas? Conforme nos revela Sodré (1983, p.1999), “as identidades negras são concebidas como construções múltiplas, complexas, social e historicamente (re) construídas, com base nos dispositivos de matrizes africanas, tais como, dispositivos que são processados nas relações socioculturais, políticas e históricas.

3 – A in(consciência) valorativa do sujeito atuante

Essa terceira categoria se constitui no entrecruzamento das duas anteriores, visto que as categorias permitidas pelo olhar bakhtiniano traçam um rede de significados que se entrecruzam e produzem significados novos. Tratamos aqui do ato de escolhas do que o/a aluno/a negro/a, de periferia, que vive em situação de abandono social e cultural, segundo a consciência do outro- o professor –deve aprender. Uma análise mais rigorosa do que é tratado como conteúdo de ensino nas aulas de Língua Portuguesa observadas permitiria afirmar que não existe um conteúdo em si, mas procedimentos por meio dos quais os alunos devem copiar, copiar e copiar .Copiar o quê? Regras gramaticais, trecho de obras, resumo que o professor elaborou, atividades e exercícios, que os alunos

fazem, na maioria das vezes, sem objetivo claro, o que os leva a indagar, a todo momento, o que é para fazer. Podemos reconhecer nessa breve descrição o retrato do que acontece em muitas salas de aula do país, contudo, há, aqui, uma diferença: precisa copiar para ganhar os pontos, precisa cumprir a tarefa para não ser reprovado, precisa agir como seu interlocutor orienta. Negocia comportamentos em lugar de buscar estratégias de ensino capazes de provocar no aluno razões para ler e para escrever. Pelo contrário, a consciência valorativa do interlocutor professor está no aluno que se comporta, no aluno que cumpre as obrigações, que segue o modelo instaurado sem reclamar, ou seja, uma consciência que julga mais importante a tarefa do que a aprendizagem, como podemos conferir em alguns eventos :

3.1- A ausência de sentido na rotina de sala de aula

Evento 7

Professor: Eu sugiro quem não tem a prova, **copiar** (Aula 3, E 12).

Professor: Eu vou falar, vale **20 pontos**. Estou esperando acabar o jogo aí (Aula 10, E 3).

Professor: Eu vou dar uma prova só de orações subordinadas, vocês estão conversando muito (Aula 12, E 53).

Evento 8

Carla(N): Quanto valia?

Professor: Ela ia valer 15 pontos, mas como a nota maior foi 13, ficou valendo 13.

Maria(N): O senhor não pode dar uma prova valendo mais de 40%, então seria 12.

Professor: E que diferença faz de 13 para 12? **Eu vou tirar um ponto, inclusive o seu que está conversando.**

Maria(N): Não pode, não. (Aula 3, E 16 a 20).

Evento 9

Professora: Ô, gente, eu vou recolher o trabalho agora. Quem me entregar **depois tem a metade da nota** (Aula 5, E 10).

Exemplo 2

Professora: Eu vou dar total nesse final de semana; quem não está assistindo aula, está perdendo ponto (Aula 12, E 11).

Evento 10

Clayton(N): Hoje eu fiquei caladinho, ganhei ponto?

Professora: Conversou muito.

Clayton(N): Eu não falei nada. Eu adoro português.

Félix(N): Eu não conversei hoje, não.

Professora: Isso vai ser muito bom para vocês... **A avaliação na sala vai ser muito importante nesse sentido** (Aula 5, E 10 a 13).

Evento 11

Professora: Gente, vocês vão **perder ponto** nesta aula de hoje.

Rafael: Não, professora, eu cheguei ao primeiro horário, consegui chegar ao primeiro horário hoje e vou perder ponto? Então, eu vou chegar à sala no terceiro horário.

Professora: Ø (Aula 2, E 36 a 39).

À medida que os/as professores(as) adotam como estratégia dar nota pelo silêncio em sala para aqueles/as que “ficarem caladinhos”, podem conduzir ao imaginário desses/as discentes que só “os/as caladinhos/as recebem premiação, pontuação e aprovação”. Por isso, buscam o controle do comportamento “de alunos/as silenciados/as” em sala e garantem a manutenção de um discurso hegemônico, onde “quem não obedece às regras recebe uma punição”, no contexto em sala de aula: “quem não entrega o exercício e conversa perde ponto”.

3.2 – A rejeição ou negação dos fatos da vida cotidiana

Evento 12

Joaquim(N): Tava passando no Globo Repórter que eles mataram...

Professora: Atenção aqui, gente, escutem aqui, olha, o exercício vai ser para sexta-feira. Vocês vão terminar que não deve ter feito todos, né? Então, vocês vão terminar e, na próxima aula, vou fazer a correção junto com vocês. E nós vamos continuar a aula teórica hoje, certo? Continuação de substantivo. Hoje nós vamos entrar com gênero, gênero de substantivo.

Carlos(N): Nossa, essa matéria não acaba, não?

Marta(N): Professora, essa matéria não acaba, não?

Professora: Ô, gente, vamos ouvir, **depois, vocês conversam na hora** do intervalo (Aula 1, E 1 a 6).

Evento 13

Professora: Gente, eu estou falando com vocês.

Deiziane (N): Agora, não sei se prenderam o Joãozinho.

Leandro(N): Prenderam em flagrante?

Davi(N): Não sei.

Cristian (N): O policial disse: Eu posso entrar na sua casa? Aí, eu disse não, já são dezoito horas. Aí ele me disse: Você entende de lei? Disse-lhe: entendo, você não pode entrar na minha casa, não tem mandado.

Leandro (N): Os homens prenderam ele no beco... Fez os homens ir na casa dele e revirar a casa dele.

Professora:Ô, gente vocês percebem...

Marta(N): Ô gente do fundo...

Sandra(B): Ô, professora, tá errado aí.

Professora: ... é, tá faltando uma coisa aqui, obrigada (Aula 8, E 11 a 13).

Evento 14

Professora: Não, eu sempre perguntei, não é agora não.

Cristian (N): Levou ele preso?

Davi(N): Ele tomou um coro.

Hudson(N): O que ele estava fazendo?

Cristian (N): Rezando é que não era, quando o cara é apanhado pela polícia...

Professora: Ô, gente, olha pra cá, quem está virando para cá. **Vamos deixar para amanhã. Amanhã eu explico** (Aula 8, E 16 a 19)

Nestes três recortes enunciativos (fatos recorrentes nas aulas observadas) o que se percebe é um distanciamento dos fatos da vida real, seja para evitar entrar em assuntos polêmicos, seja para não se comprometer diante dos próprios alunos, seja por considerar que o contexto em que vivem esses alunos não pode ser conteúdo de ensino. O resultado é a manutenção dos/as discentes não só distanciados dos/as professores/as, mas, também, dos aprendizados necessários para viver e estar no mundo, tanto para suas relações sociais quanto para as de trabalho.

No acontecimento da existência, esses atos indicam o modo como o interlocutor professor atribui sentido à sua ação naquele contexto, ou seja, sua consciência é autoprojeta no que fala, no que não fala, no que não deixa falar, no que faz e no que deixa de fazer. Essa constatação traz grandes implicações para ambos os sujeitos da interação, dado que se presume uma liberdade ética do ato, portanto, das motivações e dos valores que sustentam esses atos e atitudes em relação aos/as alunos/as negros/as.

ACENOS CONCLUSIVOS

A análise das práticas discursivas dos/as professores/as que atuam no Ensino Médio relacionadas à invisibilidade dos/as discentes negros/as que selecionamos para este estudo revelam determinadas representações ideológicas de não (re)conhecimento e tentativa de exclusão desse grupo social. Deste modo, percebemos como as práticas dos docentes ainda têm contribuído para a reprodução de práticas de invisibilidade dos negros em nossa sociedade, o que conclama a novas investigações nesse campo.

Pesquisar essas práticas e buscar formas e modos de alterá-las é lutar contra o racismo, luta esta que ainda está a exigir muito da nossa sociedade em geral

Nesse momento de aceno conclusivo não nos compete retomar o já dito, mas trazer um dado novo, inspirador: muitos alunos/as insurgem-se, manifestando, ora discursos de ironia, ora discurso de rejeição ao que lhes acontece na escola. Mesmo que as representações busquem refletir no discurso um determinado grupo social, elas podem ser rejeitadas pelo interlocutor ou seja, no seu espaço de dizer o enunciador não coincide com seu interpretante. Servem de exemplos algumas situações:

Professor: Olha, eu não vou chamar atenção de vocês não, olha o exercício no quadro. Então, vejam aqui, temos quantas orações?

Túlio(N): Pai Nosso, Ave Maria.

Professor: Ø

Professor: Vamos ver a quarta (Aula 12, E 3 a 5).

Marcelo(N): Amanhã tem aula? [Obs: Aluno com radiofone no ouvido].

Professor: Não dou aula amanhã, por que teria?

Marcelo(N): Estou cansado de estudar.

Professora: Eu já estou terminando.

Eli(N): Por que nós estamos atrasados?

Talita(N): Desde que começou, fala que está terminando.

Professora: Vocês estão atrasados.

Maria(N): Por que todos os professores falam que estamos atrasados?

Se esses enunciados se transformassem em enunciação, ou seja, fossem inseridos em um contrato de comunicação em que houvesse diálogo, as marcas identitárias e a visibilidade dos alunos e das alunas negras começassem a tomar força. Esses indícios reforçam que pode existir trânsito nesses contextos e que para isso é fundamental que sejam revistos currículos escolares, formação de professores e estratégias de ensino. Cabe à escola responder, de modo mais efetivo, qual é a sua função social e a serviço de quem ela está.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAGA, Fernando da Costa. *Homens Invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Globo, 2004.
- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: educação e poder, racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Summus, 2000.
- ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. *The Counselor as Gatekeeper: social interaction in interviews*. New York: Academic Press, 1982.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-Descendente: Identidade em Construção*. Rio de Janeiro: Palas; São Paulo: EDUC, 2000.
- GERALDI, J. Wanderley. *Ancoragens. Estudos bakhtinianos*. São Carlos, SP: Pedro & João EDITORES, 2010.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, pp.117-118.
- GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade Étnica-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre Educação e cultura*. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2001, pp.85-91.
- GONÇALVES, L. A. de O. & Silva, P. B. G. *Movimento negro e a educação*. Revista Brasileira de Educação, nº 15, 2000, PP.134-158.
- GONÇALVES, L. A. de O. & Silva, P. B. G. Cultura negra e experiências educativas. In R. I. C. de Mello; R. C. F. Coelho (Orgs). *Educação e discriminação dos negros*. Belo Horizonte: MEC/Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1988, pp. 101-109).
- HASENBALG, Carlos A. *Desigualdades sociais e oportunidade educacional*. A produção do fracasso em Cadernos de Pesquisa, nº 63, pp.24-26, nov. 1987.
- MUNANGA, K. *O anti-racismo no Brasil*. In K. Munanga (Org.) Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Belo Horizonte: Autêntica,. 1ª edição, 1999.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.

SODRÉ, M. *A Verdade seduzida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.