



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Jesus, Rodrigo Ednilson de
MECANISMOS EFICIENTES NA PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR DE
JOVENS NEGROS: ESTEREÓTIPOS, SILENCIAMENTO E INVISIBILIZAÇÃO

Educação em Revista, vol. 34, e167901, 2018
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: 10.1590/0102-4698167901

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399365005002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFMG redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

MECANISMOS EFICIENTES NA PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR DE JOVENS NEGROS: ESTEREÓTIPOS, SILÊNCIAMENTO E INVISIBILIZAÇÃO

Rodrigo Ednilson de Jesus*

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

RESUMO: O artigo tem como objetivo refletir sobre alguns dos eficientes mecanismos de produção do fracasso escolar de jovens negros e negras, a partir dos resultados da pesquisa “A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas”. A pesquisa foi realizada nos anos de 2012 e 2013 nas cidades de Belo Horizonte, Brasília, São Paulo, Fortaleza e Belém. A partir das experiências narradas pelos jovens adolescentes, ao longo das entrevistas em profundidade realizadas na cidade de São Paulo, foi possível observar como os processos de estereotipização de corpos vistos como anormais, aliados ao silenciamento acerca do racismo, interferem na autoimagem e na autoestima dos jovens, contribuindo, direta e indiretamente, para os elevados índices de reprovação e evasão observados neste grupo étnico-racial.

Palavras-chave: Juventude negra. Estereótipos raciais. Fracasso escolar.

EFFICIENT MECHANISMS IN THE PRODUCTION OF SCHOOL FAILURE OF YOUNG BLACKS: STEREOTYPES, SILENCING AND INVISIBILIZATION

ABSTRACT: The article aims to reflect on some of the efficient mechanisms in the production of school failure of black youth, from the results of the survey “The exclusion of young teenagers aged 15 to 17 attending high school in Brazil: challenges and prospects”. The survey was carried out in the years 2012 and 2013 in the cities of Belo Horizonte, Brasilia, Sao Paulo, Fortaleza and Belem. From the experiences reported by young teens, over in depth interviews conducted in São Paulo city, we have observed how the stereotyping of bodies seen as abnormal, together with silencing about racism, affect the self-image and self-esteem of young people, contributing directly and indirectly to the high dropout rates observed in this ethnic-racial group.

Keywords: Black youth. Racial stereotypes. School failure.

*Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG). Professor Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação, conhecimento e Inclusão da FAE/UFMG e membro da Coordenação do Programa de Ações Afirmativas na UFMG. E-mail: <rodrigoednilson@fae.ufmg.br>.

INTRODUÇÃO

Alguns autores do campo da Sociologia (BLAU; DUNCAN, 1994; SEWEL; HALLER; OHLENDORF, 1970; VALLE SILVA, 1999; HENRIQUES, 2001; FERNANDES, 2005) têm chamado a atenção para o fato de que, no mundo moderno, a educação tem se tornado um importante fator de explicação do alcance ocupacional dos indivíduos, que, por sua vez, ocupa um lugar central na análise da estratificação e da mobilidade social. Estes autores têm demonstrado empiricamente a importância dos anos de escolaridade para a definição das trajetórias profissionais dos indivíduos, constatando assim que a educação é especialmente importante para a estratificação social.

A realização da pesquisa “A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas”, nos anos de 2012 e 2013, nos possibilitou observar algumas das interações entre condições socioeconômicas e raciais e trajetórias educacionais. Observamos, por exemplo, como a dinâmica de reprodução das precárias condições de longevidade escolar, aliada à persistência e a naturalização da discriminação racial, nos ajuda a compreender melhor os baixos índices de escolaridade e as elevadas taxas de abandono e repetência observadas entre os jovens negros e pobres.

Ao longo da referida pesquisa, mais de 200 jovens (pretos, pardos, brancos e amarelos) foram entrevistados, em vinte e três grupos focais e 51 entrevistas em profundidade nas cidades de Belo Horizonte, Brasília, Belém, Fortaleza e São Paulo. Em cada uma das cidades dez entrevistas e cinco grupos focais foram realizados.¹

No âmbito deste artigo, que tem como objetivo discutir alguns dos resultados da referida pesquisa, especialmente as interconexões entre os processos cotidianos de estereotipização, invisibilização e silenciamento, e os indicadores locais e nacionais de evasão e repetência *negr@s*, optamos por selecionar, dentre as dez entrevistas individuais² realizadas na cidade de São Paulo, cinco entrevistas realizadas com jovens autodeclarados negros.

PRECISAMOS CONVERSAR SOBRE RAÇA SOCIAL

Como modo de compreender o cenário de desigualdade educacional entre brancos e negros no Brasil, bem como as relações discriminatórias que, cotidianamente, impactam a população negra, opto, no presente artigo, por adotar o conceito de raça, em sua perspectiva sociológica. Poderia recorrer aqui às excelentes e

contemporâneas definições de Munanga (2004) ou Silvério (2006) acerca de raça social. Todavia, recorro a Charles Wagley (1963). Wagley nos mostra, ainda na década de 1960, que a classificação e a hierarquização dos brasileiros com base em características fenotípicas não podem ser vistas como um fenômeno novo no Brasil, inventado a partir do advento das políticas de cotas para a população negra.

Segundo Wagley,

... na América Latina, de um modo geral, desenvolveu-se um conceito de raça baseado nas características fenotípicas e sócio-econômicas do indivíduo, em vez da definição genética implícita na regra de hipodescendência norte-americana. Ao sul do Rio Grande, raça seria melhor definida como raça social, dado que não se refere a um grupo de pessoas que é julgado como similar em sua natureza essencial socialmente definida, que resulta (no fato de que) as relações raciais serem relações mais de estrutura social que raça geneticamente concebida (WAGLEY, 1963 apud SILVA, 1994).

É preciso reforçar ainda que atualmente a Genética, a Etnologia e a Antropologia partilham certo consenso de que a biologia não é pertinente (como se pensava nos anos finais do século XIX e início do século XX) para se utilizar o conceito de raça, como meio de identificar e diferenciar geneticamente seres humanos. Isso significa que, do ponto de vista genético, não existem diferenças suficientes, entre uma pessoa com a pele mais escura e uma pessoa com a pele mais clara, que nos permita afirmar que elas fazem parte de “raças distintas”. Geneticamente, portanto, somos todos pertencentes à raça humana e as diferenças fenotípicas entre as populações humanas, que podem ser percebidas atualmente, são resultado de lentos processos históricos de adaptações climáticas. (JESUS; REIS, 2014)

Contudo, se raças não existem do ponto de vista genético, por que nos referimos, nas relações cotidianas e no presente texto, às relações “raciais”? Porque ainda que o conceito de raças não tenha pertinência biológica alguma, raça continua a ser utilizada, enquanto uma construção social e cultural, como instrumento de exclusão e opressão. No Brasil, os traços fenotípicos (a pigmentação da pele, o tipo de cabelo, o formato dos lábios, sobretudo) são utilizados como importantes elementos de avaliação social dos indivíduos e, geralmente, se transformam na principal fonte de preconceito. Assim, mesmo a Genética tendo atestado que somos todos humanos e que raças biológicas não existem, algumas pessoas e alguns grupos, identificados como pertencentes a uma determinada “raça inferior”, continuam a ser vítimas de discriminação e de exclusão em razão de seu pertencimento racial.

Neste sentido, afirmar que o racismo à brasileira (TELLES, 2003) se expressa por meio de um “racismo institucionalizado” não significa, necessariamente, afirmar que o processo discriminatório no Brasil tenha sido adotado de forma legal ou oficial pelo Estado Brasileiro. Significa, todavia, afirmar que as práticas de hierarquização racial foram instituídas enquanto prática social e são cotidianamente atualizadas, sendo que é exatamente a perpetuação desses imaginários sobre a suposta inferioridade da “raça” negra que tem contribuído para a produção e reprodução das discriminações e desigualdades, seja por meio da estereotipização da população negra, seja por meio do silenciamento ou da invisibilização das referências positivas relativas à população negra. Desta perspectiva, o racismo deve ser compreendido como um sistema de opressão e produção sistemática de discriminações e desigualdades que, baseando-se na crença acerca da existência de raças superiores e inferiores (intelectual, cultural e socialmente), distribui, de modo assimétrico, privilégios e desvantagens.

Por outro lado, é preciso reconhecer outro uso da noção de raça, já que na medida em que o movimento negro brasileiro impulsionou uma ressignificação do conceito de raça, procurando dissociá-lo da noção estigmatizadora utilizada pelo racismo científico do final do século XIX, e procurando vinculá-lo às dimensões de pertencimento coletivo, a raça passou a ser entendida também como um importante marcador de identidades individuais e coletivas de negros e negras no Brasil e na diáspora. Negros e negras não seriam, portanto, somente aqueles que, portadores de acúmulo de melanina na pele, tornam-se alvos principais das práticas de racismo e de discriminação racial, mas aqueles que, portadores de acúmulo de melanina ou outras características fenotípicas associadas à um determinado coletivo, se veem e se sentem como parte de uma identidade coletiva: a raça ou a população negra.

A ESCOLARIZAÇÃO DE NEGROS E BRANCOS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS NO BRASIL

Os dados apresentados por Valverde e Stocco (2011) no início da década de 2010 evidenciam a persistência da desigualdade racial já identificada por Henriques (2001) no final da década de 1990. Estes dados são reveladores da contínua assimetria na distribuição de bens entre indivíduos pertencentes a diferentes grupos raciais ao longo da história do Brasil.

Referindo-se às condições de vida da população negra ao longo da década de 1990, com base em análises feitas utilizando as Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD's) de 1992 a 1999, Henriques (2001) destacou a dimensão racial das

desigualdades brasileiras. No referido estudo, Henriques encontra, e reforça os mesmos achados de Pastore e Valle Silva (2000): “a intensa desigualdade racial brasileira, associada às formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra” (HENRIQUES, 2001: 5).

Segundo Henriques (*idem*), boa parte da desigualdade, tanto a de renda quanto a observada no mercado de trabalho, pode ser explicada pela heterogeneidade na escolaridade brasileira. Chama atenção ainda que, mesmo com o aumento da oferta de educação no Estado brasileiro ao longo do século XX, a desigualdade no acesso a este bem não foi superada. Se em 1999, a escolaridade média de um jovem brasileiro de 25 anos de idade era de 6 anos de estudo, muito aquém do desejado, haja vista que esta é uma escolaridade correspondente a um adolescente de 13 anos, a escolaridade média de um jovem negro de 25 anos era de 6,1 anos, enquanto era de 8,4 anos de escolaridade para um jovem branco de 25 anos de idade. “A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos da escolaridade formal dos jovens adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo se lembrarmos que se trata de 2,2 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos gira em torno de 6 anos” (*Idem*, 29).

Ainda segundo Henriques (*idem*), esse não era o componente mais incômodo desta discriminação observada. Segundo ele, além da diferença em termos de anos de escolaridade, os dados revelam a evolução histórica e o grau de cristalização desta discriminação. “Sabemos que a escolaridade média dos brancos e negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século XX. Contudo, um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro na mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens – a mesma observada entre seus avós” (*Idem*, 30).

Os resultados obtidos por Henriques, no que se refere às desigualdades educacionais, se juntam às conclusões obtidas por Nelson do Valle Silva e José Pastore (2000) e Carlos Hasenbalg (1990), também utilizando como base as PNAD's. Estes estudos, que sinalizavam a perpetuação de desigualdades raciais no processo de estratificação social e de acesso à escolarização formal no Brasil, contribuíram para o enfraquecimento da crença no poder integrador do desenvolvimento econômico, expressa por Roger Bastide e Florestan Fernandes ao longo das décadas de 1940 e 1950. Na perspectiva de Bastide e Fernandes (1959), as diferenciações raciais observadas nos âmbitos ocupacionais, escolares e das representações sociais, tenderiam a desaparecer com o tempo, dando lugar às lógicas

de diferenciações típicas de sociedades capitalistas. Deste modo, mudanças macroestruturais acarretariam mudanças microestruturais, interferindo tanto na alter-representação sobre os negros, quanto na autoimagem dos negros brasileiros, modificando inclusive as suas aspirações e projetos de vida.

As taxas de mobilidade social observadas no Brasil até o início da década de 1980, por vezes consideradas sem precedentes em muitos outros países, mudaram o panorama do país, principalmente no que diz respeito à relação urbano-rural (VALLE SILVA; PASTORE, 2000). Desde então, uma série de estudos levados a cabo nos anos de 1990 e 2000 nos ajudaram a visualizar melhor a dinâmica da estratificação social em nosso país. A situação de inércia que marca a dinâmica das relações raciais no Brasil deu o tom dos repetidos resultados encontrados, além de demonstrar a importância apenas residual do passado escravocrata nas análises do presente quadro de desigualdades.

De acordo com Valverde e Stocco (2011), a desigualdade educacional entre negros e brancos parece ter encontrado seu ponto de inflexão em 2002, já que foi a primeira vez, desde que a PNAD passou a coletar o quesito cor/raça, que a diferença entre as taxas de escolaridade de negros e brancos ficou abaixo de dois anos: 1,9. “Esta queda, que poderia ser interpretada pelos mais céticos como anômala em uma série histórica na qual a diferença de escolaridade entre brancos e negros estaria cristalizada em torno de dois anos, acabou se mostrando, nos anos seguintes, como a nova tendência deste indicador” (idem, p. 150).

Segundo Valverde e Stocco (idem) “a universalização do acesso à educação fundamental promovida na década de 1990 foi indubitavelmente benéfica à população negra”. Todavia, destacaram o fato de que em nenhum indicador educacional fosse possível identificar inversões nas posições, com negros à frente dos brancos.

Dessa maneira, nos últimos anos, há um deslocamento da problemática das desigualdades raciais do acesso à educação para o diagnóstico do interior do sistema educacional, pois as diferentes experiências vivenciadas por crianças e jovens brancos e negros na escola têm efeito direto em sua permanência, progressão e desempenho (VALVERDE; STOCCO, 2011).

PRODUÇÃO SOCIAL DA NORMALIDADE: CORPOS NEGROS E ESTIGMATIZAÇÃO

De acordo com a UNICEF (2012), a discriminação racial é uma das principais barreiras que os jovens brasileiros enfrentam para

ter garantido seu direito à educação. Do total de excluídos da escola, a maioria é negra e parda. E a discriminação não se manifesta apenas na dificuldade de acesso, mas também na continuidade da vida escolar. A diferença entre a média de anos de estudo da população negra e a média de anos de estudo da população branca, que se somam às mais altas taxas de repetência e abandono entre jovens negros parece evidenciar que a discriminação racial interfere de forma significativa no rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Embora o objetivo principal da dissertação de Vasconcelos (2011) não tenha sido a análise das articulações possíveis entre pertencimentos raciais e desempenho escolar, seu trabalho intitulado “Sem querer você mostra seu preconceito”,³ é bastante esclarecedor acerca da função do imaginário social sobre raça na estruturação das relações estabelecidas entre jovens estudantes. Procurando compreender como se estabeleciam as relações raciais entre jovens negros (pardos e pretos) e brancos estudantes do Ensino Médio de uma escola da Região Metropolitana de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, Vasconcelos observou como estes jovens significavam suas relações e elaboravam suas concepções a respeito da questão racial no interior da sala de aula.

O fato de assuntos relacionados à temática racial não serem alvo da atividade docente não impossibilitou que os jovens adentrassem o espaço escolar munidos das diversas representações de cunho racial / racialistas, por vezes, fortemente pejorativas e, até mesmo, racistas. Aliás, essas representações eram marcadas por uma desvantagem simbólica que pesou sobre o grupo racial negro, especialmente sobre aqueles com tonalidade de pele mais escura e/ou traços fenotípicos de ascendência negra mais acentuados (idem, p. 238).

A conclusão, a qual chegou Vasconcelos (idem), evidenciou que a turma investigada, bem como a escola como um todo, configurava-se como um espaço no qual a temática racial não era neutra, reforçando a compreensão de que os jovens e a própria escola eram parte da realidade social mais ampla, em que a raça tinha um significado social e estruturava as relações cotidianas. Embora as relações de sociabilidade entre os jovens pesquisados por Vasconcelos (idem) não possam ser reduzidas, unicamente, a um conteúdo racista, expressando relações de opressão baseadas na crença na existência de raças superiores e inferiores, boa parte destas relações se baseavam na crença acerca da existência de distinções raciais, derivadas das distinções fenotípicas⁴ (cor da pele, tipo do cabelo, formato dos lábios etc.). Como menciona a autora, são, portanto, relações racializadas e racialistas, ou seja, informadas por imaginários vinculados à ideia sobre pertencimentos

raciais e que, baseados em uma associação entre características fenotípicas e pertencimento racial, auxiliavam os jovens a identificar e distinguir os (as) jovens negros (pardos e pretos) dos jovens brancos.

Neste sentido, ao mesmo tempo em que as diferenciações fenotípicas, inscritas no corpo, cumprem um importante papel no processo de identificação e distinção de pessoas e grupos, diferentes autores do campo das relações étnico-raciais chamam a atenção para o fato de que são exatamente estas marcas, presentes nos corpos negros, que se convertem nos principais elementos nos processos de estigmatização sociorracial. De acordo com Goffman (1978),

“o termo estigma será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo. Mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos, pois um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, não sendo, portanto, nem honroso nem desonroso” (idem, 13).

Nesta perspectiva, algumas características apenas serão consideradas anormais e, portanto, estigmatizadas, se existirem algumas características consideradas normais.

Os dispositivos de poder que fabricam o corpo normal adotam uma lógica, ao mesmo tempo, durável e flexível o bastante para normalizar as diferenças, entre as quais a raça é uma das mais controladas. A circulação de estereótipos que associam cor negra à exclusão e depreciação racial colabora para a formulação de imagens negativas, como uma outra pele que se cola ao corpo negro (GOMES E MIRANDA, 2014).

O estigma pode basear-se em características físicas ou sociais, passageiras ou definitivas, mas pode impedir as pessoas de perceberem nos estigmatizados outros atributos que não os negativamente definidos. O fato de o estigma vir impregnado de características depreciativas pode interferir negativamente na autoimagem e na autoestima do indivíduo, fazendo com que ele internalize a identidade social real (GOFFMAN, 1978, p. 15), carregada de atributos negativos, imposta a ele por aqueles vistos, ou que se veem, como “normais”. “Considerando o que pode enfrentar ao entrar numa situação social mista, o indivíduo estigmatizado pode responder antecipadamente através de uma capa defensiva”. (Idem, 26).

A perpetuação de imagens depreciativas associadas aos corpos negros, tomando-os como corpos anormais, deriva, ainda que indiretamente, do racismo científico do século XIX.⁵ Apesar da dimensão histórica, estes imaginários depreciativos não podem ser visto apenas como reminiscência do passado, já que são cotidianamente atualizados, seja por meio de conversas triviais e troca de apelidos entre pessoas comuns (JESUS; REIS, 2014), seja por meio do discurso midiático (ARAUJO, 2000) ou dos currículos escolares hegemônicos

(GOMES; MIRANDA, 2014). Aliás, foram estes imaginários depreciativos, recorrentemente mencionados no curso das entrevistas em profundidade realizadas com os jovens ouvidos nesta pesquisa, o que nos levou a pensar nos vínculos existentes entre discriminações raciais e a produção cotidiana do fracasso escolar entre jovens negr@s.

SILÊNCIO E DESÂNIMO NO AMBIENTE ESCOLAR

Cinquenta e três jovens com idade entre 15 e 17 anos, foram entrevistados na cidade de São Paulo; quarenta e três ao longo dos cinco grupos focais e dez ao longo das entrevistas em profundidade. Dentre os cinquenta e três entrevistados, vinte e nove se declararam do sexo masculino e vinte e quatro do sexo feminino. Vinte e cinco se autodeclararam pardos, dez pretos, treze brancos, três indígenas e dois amarelos. Dentre os dez participantes das entrevistas em profundidade, das quais selecionamos as utilizadas neste artigo, cinco se declararam do sexo masculino e cinco do sexo feminino e três como pardos, dois como pretos, três como brancos e dois como amarelos. Como já mencionamos no início deste artigo, das dez entrevistas individuais realizadas na cidade de São Paulo, selecionamos cinco, todas realizadas com jovens autoidentificados negros: três pardos e dois pretos.

Inicialmente, os jovens foram convidados a se apresentar e, em seguida, a falar sobre a importância atribuída por suas famílias à educação formal. Na sequência foram provocados a falar sobre a participação de suas famílias ao longo de suas trajetórias, bem como sobre suas expectativas em relação a seus desempenhos escolares. Na parte final das entrevistas, os jovens foram convidados a falar sobre as barreiras existentes ao longo de suas trajetórias, bem como sobre os pontos positivos que possibilitaram a continuidade destas. Os depoimentos dos jovens acerca destas dimensões, bem como nossas reflexões sobre estes aspectos e suas conexões com os processos de exclusão escolar, encontram-se publicados em um artigo recente.

Os depoimentos que serviram de base para a elaboração do presente artigo foram produzidos durante as discussões sobre barreiras para a continuidade das trajetórias escolares e, de modo específico, respondendo à pergunta: “Você já sofreu algum tipo de discriminação ou *bullying* durante sua vida escolar?”

A primeira entrevistada, Joana, autodeclarada parda, e que precisou sair da escola para cuidar da irmã mais nova, fez referências envergonhadas aos fatores que interferiram em seu entusiasmo em seguir estudando.

Mediador: E deixa eu te perguntar, neste período que você estudou, qual o seu nível de entusiasmo para frequentar a escola? Qual o ânimo e o interesse para frequentar?

Mulher: O ânimo era para eu aprender mais, porque eu não tinha vontade de ir. Eu não tinha.

Mediador: E você, contava isso para a professora e para a Direção? E como era?

Mulher: Eu falo para a professora e a professora não fazia nada e aí eu não falava mais.

Mediador: E qual a sua reação?

Mulher: Fazer o quê? Eu ficava quieta.

Perguntada sobre o tipo de xingamento dirigido a ela, a jovem respondeu que os colegas “não deixava eu quieta e ficava me xingando. (...). Muito apelido, estas coisas, que eu não gosto. (...) De xingar eu de gorda, estas coisas”.

O diálogo reproduzido abaixo, travado com Carlos,⁶ um jovem autodeclarado preto, de 16 anos, evadido da escola e que, na ocasião da entrevista, trabalhava como vendedor de balas nas ruas de São Paulo, ilustra adequadamente algumas das articulações existentes entre as “zoações” estigmatizadoras e o que o próprio jovem chamou de “desânimo com a escola”.

Mediador: Pensando na sua época de escola, qual o seu nível de entusiasmo para frequentar a escola?

Homem: Eu ia para a escola todo dia, tipo, eu acordava e ia para escola. E na escola chegava lá, pegava o caderno, colocava na mesa, sentava no fundo e não fazia nada e pronto. Chegava na hora da Educação Física, jogava bola e subia. Aí foi neste tempo que o professor chamou o meu pai lá e o meu pai falou ...foi o primeiro dia que eu apanhei do meu pai. Depois disso acabou e começou as faltas. E eu comeci a faltar e faltar e acabei repetindo de ano . E aí no ultimo ano eu repeti um ano e depois dois anos. E aí saí.

Mediador: Mas em função desta provocação que os meninos faziam?

Homem: Também né, porque eu era.. eu sofria muito bullying. Porque tipo a pessoa quando me via, me zoava e chegava na sala as pessoas ficavam me zoando. Eu tava fazendo lição, sentado e então eu pegava e ficava quieto. E aí eu pegava amizade. Se continuava eu falava eu vou bater, professora. Eu vou bater nele se continuar, eu vou bater nele. E ela não falava nada e ele continuava... eu levantava e batia nele. E aí ela me colocava para fora e dava bronca.

Em certa altura da entrevista, nitidamente constrangido, o entrevistado revela o que, segundo ele, configura-se como um dos principais motivos das zoações e do bullying: “Os meninos ficavam

me zoando muito por causa da minha deficiência. Eu operei o pé, e teve uma época que eu andava com o pé para cima (...) eu ia para a escola porque me mandavam mesmo, mas por mim eu não ia”.

Tanto o depoimento de Joana, quanto o de Carlos, evidencia como os corpos vistos como (a)normais, já que fora dos padrões tomados como normais, são transformados, nos espaços de sala de aula, mas também fora deles, como alvos preferenciais das zoações. Mesmo que inseridos em relações entre pares, imaginadas por muitos como horizontais, as reiteradas zoações dirigidas aos sujeitos portadores de corpos vistos como anormais desempenham, neste contexto, um duplo papel: por um lado, reforçar a anormalidade dos corpos e sujeitos fora dos padrões, e por outro, reforçar a aparente normalidade dos corpos brancos, magros e são. Neste aspecto, chama-nos a atenção o fato de que, entre os outros cinco jovens entrevistados na cidade de São Paulo, três autodeclarad@s brancos e dois autodeclarad@s amarelos, apesar das constantes referências a brincadeiras e zoações; estas brincadeiras e zoações eram dirigidas a terceiros. Quando mencionaram as situações em que eles mesmos eram os alvos, em nenhuma delas houve menção de que estas se dirigiam a seus pertencimentos étnico-raciais ou mesmo às suas características corporais.

O depoimento da terceira entrevistada, Lidiane, autodeclarada parda e que, em razão de sua gravidez, evadiu da escola, revela um tipo de discriminação cotidiana que mistura dimensões de raça e de gênero, além de reforçar os estereótipos raciais e sexuais associados às mulheres negras.

Mediador: Você já vivenciou, já percebeu algum tipo de discriminação no ambiente escolar?

Mulher: Sim, já presenciei muita discriminação das meninas. Os meninos tinham mais preconceito das meninas, chamavam as meninas de cabelo duro, aquilo e aquele outro. Já vi discriminação com menina de cor. Chamavam ela de vários nomes, de macaco, vai sua preta. Eu nunca sofri isso, mas, eu já vi discriminação. Bullying eu também já vi bastante. A menina era zoada pra caramba na escola... ela chegava a chorar, tinha vez. Já vi muito isso.

Mediador: E como que era a relação da direção dos professores nesta situação?

Mulher: Era sempre a mesma coisa pra mim. Nessa parte aí não adiantava muito, porque era sempre a mesma coisa. Chamava o pai da menina e o pai da menina que tava zoando. Não adiantava de nada porque o pai brigava com a menina, olhava pra menina e dizia: o meu pai brigou comigo por causa de você, amanhã você vai ver, vai ser pior. Não adiantava muita coisa, portanto, sempre continuou. Isso daí sempre teve, acredito que nas escolas até hoje tem.

Além do uso recorrente dos xingamentos e apelidos pejorativos no cotidiano escolar, o silenciamento institucional face às denúncias chama nossa atenção. Trinta anos depois da publicação do clássico “O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série”, o trabalho de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves ainda se mostra atual, na medida em que o silêncio no ambiente escolar face à discriminação racial, ao mesmo tempo em que silencia os denunciantes, possibilita a perpetuação dos rituais discriminatórios (GONÇALVES, 1985).

O depoimento de Maria, a quarta entrevistada, além de reforçar elementos já presentes nas demais entrevistas, como o silêncio institucional e a presença de estereótipos associados a corpos vistos como anormais, traz à tona elementos até então não mencionados. Autodeclarada preta e também evadida da escola, esta jovem, que apesar de se ressentir dos xingamentos racistas dirigidos a elas por outros colegas, também admite suas performances como ofensora.

Mediador: Você já presenciou, vivenciou ou já viu situações de discriminação na escola?

Mulher: Já; tem até hoje. Porque na minha escola, na minha sala, tem uma menina que ela é fortinha, que ela é gordinha. Então as pessoas têm vários apelidos. Eu mesmo, não vou falar que eu sou a certa, porque eu não sou. Ninguém é certo, eu sou ser humano. Antigamente, eu julgava as pessoas pela aparência, assim eu via e falava “aí, não gostei dessa pessoa”. Eu era assim, agora hoje em dia não. Eu olho e tento conversar com a pessoa pra ver se tipo eu me adapto coma pessoa ou não. Mas, existe bastante bullying na escola.

Mediador: E você já vivenciou, já foi vítima de uma situação de discriminação?

Mulher: Várias! Pelo fato de ser negra, várias pessoas julgam muito pela cor. Eu vejo muito isso, porque tem pessoas que chegam em você e brinca: ah sua negra, mas, você vê que a pessoa pelo fato do olhar, do fato dela se expressar, você vê que a pessoa não tá brincando. Pelo fato de você ser negra, ou pelo fato de você ser branca, pelo fato de você ser alemão... nesses aspectos sim.

Mediador: E como você lidava com isso, de ao mesmo tempo ser vítima e ao mesmo ser autora desse tipo de...?

Mulher: Então, até hoje eu lido como um fato assim. Eu não sei como explicar assim, como eu me sinto, vou ser sincera. Às vezes eu fico muito chateada pelo fato de eu ser negra. Não tenho preconceito com a minha cor, mas pelo fato de eu ser negra as pessoas pensam: você nunca vai ser ninguém, essa é a realidade. As pessoas, por você ser negra, pensam assim. Ela é negra, ela é favelada. É só o que o negro tem: “é favelada, não vai ser ninguém, ou vai ser ladrão, ou vai ser

noia”, é só isso, então, isso chateia muito porque pelo fato de eu ser negra, não diz que eu sou favelada ou que eu vou ser ladrona, ou que vou ser aquilo ou aquilo, porque tem muita gente que é branca, e só Deus sabe como é, então isso magoa muito de verdade.

Para Ribeiro (2016), os jovens, ao se envolverem em jogos de ofensas verbais,⁷ podem desempenhar variados papéis - ora o de ofensores, ora o de ofendidos – o que evidenciaria que mesmo os jovens alvos de xingamentos não participam destas situações apenas de modo passivo. Entretanto, apesar de reconhecer a possibilidade de assumirem temporariamente o papel de ofensores, procurando subalternizar outros colegas em razão do pertencimento racial, da orientação sexual ou de características físicas, creio que a força e a persistência das representações sociais⁸ acerca destes sujeitos tendem a impedir, ou dificultar, que as performances individuais de jovens estigmatizados sejam capazes de romper os significados sociais negativos atribuídos a seu próprio corpo e a seu pertencimento racial. O exemplo acima, bem como as repetidas situações cotidianas em que nos deparamos com sujeitos estigmatizados agredindo verbalmente outros sujeitos estigmatizados, reforça a percepção de que a produção social da anormalidade, em especial o racismo, se configura como um sistema de opressão e produção sistemática de discriminações e desigualdades que, mesmo permitindo que estes sujeitos vistos como anormais operem este sistema, não o transformam em beneficiários deste sistema.

O QUE SE PODE OUVIR DEPOIS DE DESLIGAR OS GRAVADORES?

O quinto entrevistado, Fábio, com 17 anos de idade, autodeclarado pardo e estudante do segundo ano do ensino médio, passou boa parte da conversa descrevendo suas desventuras escolares.

Mediador: A primeira coisa assim eu te perguntei e você respondeu sorrindo, aí eu queria entender isso, como assim é boa, mas, necessário, a escola os estudos?

Homem: É chato estudar, mas, é necessário, porque é uma coisa pra vida inteira, e se a gente não estudar hoje, amanhã a gente vai precisar, e vai ter que correr atrás disso, então acho necessário.

Mediador: E por que é ruim? É chato?

Homem: É chato porque você vive ali no mundo é muito certinho e acontecem muitas coisas na escola que, eu pelo menos sofro muito na escola eu não gosto de ir pra escola.

Mediador: Por quê?

Homem: Porque as pessoas fazem muitas brincadeiras bestas lá, porque tipo eu não gosto de ficar zoando, eu já sou quieto na sala, e o povo acha que eu sou besta, começam a jogar as coisas em mim, esse tipo de brincadeira eu não gosto.

Mediador: E a presença, por exemplo, a participação de professores que estão na sala como que é?

Homem: Eles fingem que não vê pelo menos na minha escola eles chegam e passam a lição, sentam e ficam lá, então eu vejo eles da mesma forma, eu acho que eles pensam desse jeito, tudo que acontece na sala não faz a menor diferença pra eles.

Mediador: E isso que aconteceu no ano passado teve algum impacto nessa sua decisão da saída da escola?

Homem: Muito, porque eu percebi que eu não ia poder me defender deles e também não poderia chamar ninguém pra me defender, porque eles conheciam gente de outros lugares e eu podia até prejudicar uma pessoa da minha família.

Ao final da entrevista transcrita acima, com o gravador já desligado, Fábio finalmente revelou, o que segundo ele, era o principal motivador dos reiterados insultos e perseguições. Enfim disse: “sou homossexual”.

Permaneci impassível; diante dos olhos surpresos de Fábio que, penso eu, esperava uma habitual desaprovação. Continuamos conversando; ele agora mais relaxado. Na parte final da entrevista, Fábio ainda revelou que suas desventuras na escola se somavam aos conflitos vividos entres os membros da família, fiéis vinculados à Igreja Cristã do Brasil. Segundo o jovem, havia muito meses que seus irmãos já não lhe dirigiam a palavra, em razão de sua orientação sexual. Apesar da tristeza que este distanciamento lhe causava, o jovem afirmava que esta atitude dos irmãos havia se convertido em uma das razões que lhe motivava a continuar estudando e a se formar: “vou mostrar a eles que mereço respeito!”

Concluimos a entrevista. Eu, sensivelmente incomodado com a situação, me despi da neutralidade e do distanciamento esperado de um entrevistador e disse, por fim: “Em minha opinião, seus irmãos não merecem a dedicatória de seu sucesso escolar. Penso que você deveria estudar por você; porque é você quem deve merecer esta realização”. Concluimos a conversa e nos despedimos.

Fábio desceu as escadas e foi receber a caixa de bombom que estávamos distribuindo ao final das entrevistas, como agradecimento pela participação na pesquisa. Qual foi minha surpresa quando cheguei à sala de apoio e recebi das mãos de Fernanda Vasconcelos, responsável pela observação dos grupos focais, a caixa de bombom

que seria destinada a Fábio. Segundo Fernanda, Fábio disse a ela: “Entregue a caixa de bombom ao entrevistador. Ele é quem a merece. Ninguém nunca havia me escutado como ele fez”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das consequências do uso naturalizado de estereótipos racialistas/racistas em uma sociedade pós-escravocrata como a brasileira, que ainda não aboliu integralmente uma série de valores e de formas de pensar moldadas no escravismo, é transformar corpos anormais em coisas risíveis e, potencialmente, desprezíveis. Neste contexto, ao mesmo tempo em que os estereótipos raciais são utilizados como forma de naturalizar a subalternidade de determinados corpos, o silenciamento incide na negação do debate sobre raça no Brasil e, em consequência, nas possibilidades de desnaturalização destes processos de subalternidade. Assim, ao passo em que o racismo brasileiro produz estereótipos raciais, na forma de corpos anormais, ele silencia as denúncias do próprio racismo, bem como suas consequências devastadoras. Ao se silenciarem acerca das denúncias, as instituições escolares também se silenciam acerca do próprio racismo e, em consequência, silencia-se sobre os meios de combatê-lo. Afinal, como combater aquilo que não se reconhece a existência? Deste modo, ao permitir a produção e reprodução dos estereótipos raciais, e silenciar-se ante as denúncias, tomando-as como inexistentes, as instituições escolares invisibilizam as possibilidades destes sujeitos, portadores de corpos vistos como anormais, de se converterem, ou se afirmarem em sujeitos diferentes daquilo que é enunciado pelos estereótipos a eles atribuídos.

Ao se silenciarem acerca de discriminações raciais, de gênero, de sexualidade, etc., as instituições escolares também contribuem para a perpetuação das desigualdades intra e extraescolares, incidindo, ainda que silenciosa e sub-repticiamente, na produção de destinos educacionais e ocupacionais desiguais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. Z. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Senac, 2000.
- BASTIDE, R; FERNANDES, F. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Editora Nacional, 1959 (1955).
- BLAU, P. M.; DUNCAN, O. D. The process of stratification. In: GRUSKY, D. B. **Social stratification: Class, race & gender in sociological perspective**. San Francisco: Westview Press, 1994.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998c.

DAYRELL, T.; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 37, n. 135, 2016.

DIAS, F. **“Sem querer você mostra o seu preconceito”**: um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola de Ensino Médio. Dissertação – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

FERNANDES, D. C. Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil: as barreiras da cor. In: **Prêmio IPEA 40 anos – IPEA CAIXA 2004**: monografias premiadas. Brasília: Ipea, 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. RJ, Zahar. 1978.

GOMES, N. L.; MIRANDA, S. A.. Gênero, Raça e Educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos. **POIÉSIS**, v. 8, n. 13, p. 91-111, 2014.

GONÇALVES, L. A. O. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série. 1985, 250 p. Dissertação. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

HASENBALG, C. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo v. 73, p. 5-12, maio, 1990.

HENRIQUES, R. **Texto para discussão nº. 807. Desigualdade Racial no Brasil**: Evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

JESUS, R. E. de; REIS, J. B. **Juventude e Diversidade Étnico-Racial**. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PASTORE, J.; VALLE SILVA, N. do. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 2000.

RIBEIRO, A. A. M. **Jogos de ofensas?**: Epítetos verbais entre estudantes da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará-EA-UFPA. Dissertação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SEWELL, W. H.; HALLER, A. O.; OHLENDORF, G. W. The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. **American Sociological Review**, v. 35, n. 6, dezembro, p. 1014-1027, 1970.

SILVÉRIO, V. R. A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

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

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa - Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes**. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012.

VALLE SILVA, N. do. Vinte e três anos de mobilidade social no Brasil. In: **TEORIA & SOCIEDADE** (Revista dos Departamentos de Ciência Política e de Sociologia e Antropologia da UFMG). – Belo Horizonte, n.4, 1999.

VALVERDE, D. O.; STOLCO, L. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. In: BONETTI, A.; ABREU, M. A. de. (org.) **Faces da Desigualdade de Gênero e Raça no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011.

WAGLEY, C. **Race and Class in Rural Brazil**. Paris: UNESCO, 1963.

NOTAS

¹ As exceções foram as cidades de Belém e Fortaleza, onde quatro grupos focais foram realizados em cada cidade.

² A opção por utilizar entrevistas em profundidade na presente investigação foi orientada tanto pela natureza qualitativa da pesquisa quanto pela potencialidade da referida técnica de pesquisa em incorporar os valores, a intencionalidade e os significados das ações dos jovens de 15 a 17 anos, compreendidos enquanto um grupo social em particular. Além da potencialidade de captar valores, intencionalidades e significados, as entrevistas foram utilizadas na expectativa de aproximarmos-nos das experiências reais de vida dos jovens adolescentes que ilustrarão, de modo direto e indireto, a realidade dos adolescentes excluídos da escola e as causas e consequências de suas situações de exclusão.

³ De acordo com a autora, o título do trabalho “refere-se a um fragmento de discurso de uma das jovens estudantes que integraram esta pesquisa. Essa afirmação nativa dialoga com outras falas de jovens que também expressaram esse tipo de ‘constatação’ de maneiras distintas, às vezes, até com outras palavras, durante os debates proporcionados pelos Grupos de Discussão realizados com os jovens estudantes da Turma 3B”.

⁴ Quando nos referimos ao fenótipo nas discussões sobre relações raciais, estamos nos referindo às características observáveis de um indivíduo, como, por exemplo: cor da pele, tipo de cabelo, estrutura corporal etc. O fenótipo resulta da expressão dos genes do organismo, da influência de fatores ambientais e da possível interação entre os dois. O genótipo, por sua vez, são as informações hereditárias que uma pessoa herda e que estão contidas em seu genoma. A interação entre genótipo e fenótipo pode ser resumida da seguinte forma: (genótipo + ambiente → fenótipo).

⁵ No final do século XIX e início do século XX, as teorias racialistas de Conde de Gobineau e as teses evolucionistas de Charles Darwin exerceram grande influência nas obras de importantes representantes do pensamento social brasileiro como: Silvio Romero, Raimundo Nina Rodrigues e Euclides da Cunha. Estes, por consequência, exerceram grande influência também nas políticas públicas, sobretudo as educacionais, colocadas em prática ao longo de toda a Primeira República Brasileira. Segundo Moura (1991), as grandes narrativas sobre o Brasil escritas até meados do século XIX tendiam a associar a condição social dos grupos subalternizados (índios, negros e mulatos) às suas (imaginadas) características ontológicas – procedendo, assim, a uma naturalização de sua condição, que se explicavam pela inferioridade intelectual, indolência e inaptidão para o trabalho.

⁶ Todos os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios.

⁷ Os jogos de ofensas verbais são interações tensas e certas vezes contundentes que dispõem os envolvidos dentro de relações conflitivas, sugerindo que reciprocidades negativas e positivas

podem construir sociabilidades conflitivas que não implicam, estritamente, em “vítimas”, “agressores” e “espectadores”, tampouco em relações patológicas, mesmo que existam, como assinala Cornel West (1994), sujeitos que são socialmente e sociologicamente, vitimados, precisando enfrentar a subordinação política por meia do que hoje se identifica como Agência.

⁸ Para Bourdieu (1998), é na prática social que é possível perceber a força das representações sociais. As palavras ditas, em relações sociais ordinárias e/ou extraordinárias, têm o poder e a eficácia de produzir, reproduzir ou reformular a realidade, sobretudo, quando considerarmos quem as pronuncia. As representações, portanto, tem a força de instituir a realidade, seja através da construção de realidades objetivas, perceptíveis na vida cotidiana, ou através de sistemas de percepção, que por serem socialmente aceitos e legitimados, acabam por ganhar status de realidade objetiva, ainda que sejam representações falsas ou ilusórias.

Submetido: 15/08/2016

Aprovado: 31/01/2017

Contato:

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Av. Presidente Antônio Carlos, nº 6627 - Faculdade de Educação,
Sala 1521 - Pampulha,
Belo Horizonte | MG | Brasil
CEP 31.270-901