

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - IFCH
GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

JOÃO BATISTA RODRIGUES

RACISMO E EVASÃO ESCOLAR

**Porto Alegre
2014**

JOÃO BATISTA RODRIGUES

RACISMO E EVASÃO ESCOLAR

Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Rosimeri Aquino da Silva

**Porto Alegre
2014**

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a minha mãe, Marlene Conceição Rodrigues, pela minha existência e sem a qual não teria terminado, ou nem teria chegado a cursar o ensino superior. Por ter me legado os ensinamentos da vida como a humildade, a persistência e a resistência diante das dificuldades que todos os desgarrados e destituídos dos bens de acesso aos privilégios sociais enfrentam cotidianamente. Situações que ela sempre superou, carregando a mim, meu irmão Israel Rodrigues e minhas irmãs: Juliana Rodrigues, Angélica Rodrigues e Leandra Rodrigues ao longo dos diversos percalços aos quais passamos. A ter me ensinado os verdadeiros valores da solidariedade, do respeito ao ser humano, da dignidade e de lutar por uma vida e um mundo melhor para todos e todas. Valores que, talvez, ela mal saiba o quanto são importantes no meu cotidiano.

Deixo meus agradecimentos ao meu tio Joelso Lopes, minha tia Maria de Fátima e meus primos e primas ao quais sentimos na pele as dificuldades sociais as quais o povo brasileiro sofre cotidianamente, que as classes privilegiadas jamais sentiram, ou sentirão. Pois, foi sentindo o impacto das desigualdades sociais na nossa realidade, convivendo todos juntos, que carrego comigo a indignação diante das injustiças sociais.

Não poderia deixar de ser grato a Carlos Gilberto Wolff, Berenice Felix de Oliveira e Carlos Gilberto Wolff Junior, minha segunda família, com os quais vivi e convivi na infância e boa parte da minha adolescência. Foi durante esse gesto de solidariedade em apoio a minha mãe que tive acesso, de certa forma, aos espaços e meios de acesso ao capital cultural e social.

Agradeço imensamente aos meus grandes e verdadeiros amigos e amigas, também meus irmãos e irmãs, Paulo Fabiano dos Santos, Vagner Medeiros Correia, Elisângela Fofonka Teixeira, Marília Muller, Danielle Pereira, Anne Abreu, Érico Carvalho, Jerônimo Marmitt entre tantos outros importantíssimos camaradas irmãos e irmãs aos quais me construo cotidianamente como sujeito social e político, como ser humano, a cada momento em que estamos juntos através das nossas vivências e nossas polêmicas discussões.

Também sou grato pelo meu processo de formação político e social a todos os grupos, coletivos e movimentos sociais com quem estive presente em alguns momentos da minha vida ao longo da minha graduação, que ocorreu entre os meus três anos, como estudante na Fapa, Faculdade de Educação Ciências e Letras, e, depois, nesta Universidade.

Por fim, agradeço a professora Rosimeri Aquino da Silva, por toda sua atenção e dedicação em me ajudar na realização deste trabalho de conclusão de curso. Sou grato pela sua contribuição com seus conhecimentos, reflexões e preocupações com as questões da

educação e da vida social as quais pude apreender nas aulas assistidas nas cadeiras de Estágio a Docência em Ciências Sociais I e II, no primeiro e segundo semestre de 2013. Pelas sugestões, referências e materiais de pesquisa que ajudaram, e muito, na realização deste trabalho ao qual a temática que assumi como objeto de estudo foi questão do Racismo e Evasão Escolar.

DEDICATÓRIA

Dedico meu trabalho a Júlio Fernandes Lopes, meu avô, negro, semianalfabeto e trabalhador que carregou ao longo dos seus 90 anos de idade todas as marcas sociais do racismo e da discriminação racial e social devido à cor da sua pele. A todos negros e todas negras que sofrem com o racismo e que lutam contra essa violência estrutural da sociedade brasileira.

RESUMO

O objetivo deste estudo é problematizar sobre o Racismo e a Evasão Escolar, o quanto os estigmas e estereótipos raciais relacionados à questão da cor da pele reproduzidos no espaço escolar e a organização familiar marcada pelo descaso e abandono social por parte do Estado contribuem para a reprodução do fracasso escolar das pessoas autodeclarados (as) negros (as). Dessa maneira pressuponho que, ao contrário de ser um espaço de promoção, democratização do acesso aos lugares de reconhecimento social e de inclusão, a escola é um dos espaços da sociedade em que as representações negativas dos negros são difundidas. Este estudo surge da necessidade de analisar como se dá esse processo, criar resistências e lutar contra essa violência em todos os espaços sociais sempre que se fizer necessário, cabendo também a mim, enquanto educador, resgatar o papel da escola como um dos importantíssimos locais de superação da produção dessas representações negativas. Para desenvolver o trabalho foram utilizados dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), análises bibliográficas e entrevistas semiestruturadas abertas para o levantamento de informações que fundamentem o presente trabalho. O trabalho empírico teve como objetivo perceber, através das narrativas e trajetórias de vida, o modo de sentir e viver o mundo social de um grupo de negros (as) de origem popular. Para analisar as informações coletadas, busquei apoio teórico nos seguintes autores: Bourdieu e Passeron e, mais contemporaneamente, Tomaz Tadeu da Silva em relação às perspectivas analíticas da teoria da reprodução; Bourdieu para tratar do poder simbólico, interpretando o racismo como uma dominação invisível e consentida; Michel Foucault, observando as relações de poder na instituição escolar, o poder da disciplina e a produção dos corpos dóceis e, por fim, como base histórica, a obra de Florestan Fernandes sobre a desintegração do negro na sociedade de classes, bem como outros referenciais em relação ao racismo e identidade, como estudos de Munanga Kabengele e a análise psicossocial do colonialismo de Franz Fanon. Através da pesquisa realizada pude considerar que enquanto a sociedade não assumir a existência do racismo em sua estrutura e o Estado não fortalecer as políticas públicas de acesso aos bens simbólicos que tornam possíveis o acesso a mobilidade social, o fracasso escolar, a manutenção dos privilégios e as desigualdades raciais serão uma questão ainda mal resolvida na sociedade brasileira. **Palavras chave:** Reprodução – Racismo- Escola.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. SOBRE A ESCRAVIDÃO: LEMBRAR PARA NÃO ESQUECER	12
3. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO RACISMO.....	18
3.1 O RACISMO À BRASILEIRA.....	21
4. A ESCOLA E AS JUVENTUDES.....	26
5. DESCRIÇÃO DO CAMPO E ANÁLISES.....	34
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
7. REFERÊNCIAS	46

1. INTRODUÇÃO

“Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade” (Kabengele Munanga, 2005)

O tema a ser dissertado refere-se ao Racismo e a Evasão Escolar entre os sujeitos negros (as) que estiveram, em algum momento das suas vidas, presentes nos bancos escolares da rede pública de ensino da educação básica.

Pretendemos problematizar acerca dessa questão os estigmas e estereótipos raciais relacionados à questão da cor da pele, entendendo-os como elementos simbólicos do processo de reprodução do fracasso escolar entre os sujeitos autodeclarados negros ou negras. Como contribuem para a produção de uma baixa estima e uma reprodução do fracasso escolar dos sujeitos pertencentes a esse grupo étnico. Uma vez que, como se referiu o professor de Antropologia Kabengele Munanga, da Universidade de São Paulo, na introdução da obra “Superando o Racismo na Escola”,

[...] somando-se aos conteúdos preconceituosos dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar elevado do aluno negro, comparativamente ao do alunado branco. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Acreditando, inicialmente, que a instituição familiar e escolar contribuem para reprodução social do sucesso ou fracasso escolar dos indivíduos, isso devido ao fato de disporem das condições e disposições de socialização e das condições sociais e culturais de constituição de uma autoestima, autocontrole e capacidade reflexiva dos sujeitos sociais.

Destacamos que, ao contrário da promoção da democratização do acesso aos espaços de reconhecimento social e de inclusão, a instituição escolar é um dos espaços da sociedade em que as representações negativas dos negros são difundidas (GOMES, 2003), contribuindo para o processo de reprodução e existência do racismo no espaço escolar e no universo social. Na medida em que a instituição escolar, representada pelo corpo docente, discente e a direção escolar consente ou invisibiliza as ditas “brincadeiras” estereotipadas, ela legitima a existência do racismo no ambiente escolar. Quando torna invisível e naturaliza certas violências simbólicas a escola contribui para a manutenção das relações de dominação, onde é legítimo a exploração abusiva dos ditos mais “fortes” sobre os mais “fracos”. Daqueles que se dizem “nascidos para o sucesso” sobre uma maioria de estigmatizados vistos como desclassificados.

O racismo institucional reproduzido no espaço escolar, através dos profissionais do ensino, do currículo e nas relações sociais entre colegas de turma, torna-se fato social no processo de evasão escolar dos indivíduos negros (as). Conseqüentemente, o racismo como expressão da violência simbólica e física, ou como violência incorpórea (FOUCAULT, 1987) atua como fator de destituição desses seres humanos dos espaços de sucesso e de reconhecimento no mundo social.

É necessário ressaltar que o tema do presente trabalho faz parte do contexto de uma estrutura racista ainda presente na sociedade brasileira. Que a capacidade de se indignar, criar resistências e lutar contra essa violência em todos os espaços sociais sempre se fará necessário, cabendo a educadores e educadoras resgatar o papel da escola como um dos importantíssimos locais de superação da produção dessas representações negativas.

Nisso, é importante lembrar homens, mulheres, jovens negros assassinados pela polícia, seja no Rio de Janeiro, como em lugares muitos próximos a nós; os casos de racismo no futebol brasileiro, como o caso do arbitro de futebol Márcio Chagas que, após apitar a partida entre Esportivo e Veranópolis, na Serra Gaúcha, encontrou seu carro amassado e com bananas em cima da lataria; à Cláudia Silva Ferreira, trabalhadora doméstica, negra e mãe que foi arrastada por uma viatura da polícia militar no Rio de Janeiro, ficando toda desfigurada, após ter ser atingida por uma bala perdida numa operação de combate ao tráfico de drogas realizado pela policia do Rio de Janeiro; aos ainda raros jovens negros que estão na universidade e ocupam espaços de poder na sociedade brasileira; enfim, maioria dos moradores de periferias, trabalhadores e trabalhadoras, que são constituídas por pessoas negras que ainda, infelizmente, ocupam espaços de subemprego na sociedade.

Destaco que todo o debate sobre o racismo não se trata de uma discussão esgotada em nossa sociedade, pois significa construir instrumentos de combate à ideologia do branqueamento herdada da lógica colonialista ainda presente no país. Um país cuja população negra representa 50,7%¹ (IPEA, 2013) da população, constituída por negros (as) e Afrodescendentes. Onde, após trezentos anos de escravidão, ainda persistem representações fundadas em um discurso de democracia racial, cujos próprios estudos estatísticos contradizem de maneira gritante.

Como exemplos, segundo os dados de 2013 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA,2013), os negros e as negras são os mais vulneráveis às violências sociais, possuem 3,7 mais chances de serem assassinados em relação às pessoas brancas, sofrerem

¹ Considerando a população de pretos e pardos, segundo censo demográfico realizado pelo IBGE de 2000 e 2010.

com o racismo no mercado de trabalho e no processo de desenvolvimento educacional, com o preconceito, a discriminação social e racial. Os negros constituem o grupo social em que os índices de homicídio no país vêm aumentando desde o ano de 2002. Conforme estudos divulgados pelo “Mapa da Violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil”, de 2001 a 2010, enquanto os homicídios da população jovem branca caíram em 27,1% os homicídios de jovens negros cresceram em 35,9%. Somente no ano de 2010 cerca de 35 mil jovens negros foram assassinados no país.

O reflexo da ideologia racista, como herança das relações de produção escravista e de mecanismo de impedimento à ascensão social das camadas oprimidas e marginalizadas (MOURA, 1988) repercute nesses levantamentos realizados pelas instituições de pesquisa, no cotidiano das ruas, periferias, nas ocupações de subempregos e nos espaços escolares. O racismo, como um discurso hegemônico da raça branca, é uma prática histórica e um dos principais fatores que contribuem com os altos índices de evasão escolar e de repetência entre a população negra (BENTO, 2002).

Assumir o racismo como um mecanismo de dominação a ser enfrentado significa entrar em conflito com a ideologia racista, a qual podemos compreender, segundo Bourdieu (2012), como parte de um sistema simbólico de dominação que é produto coletivo e coletivamente apropriado para servir a interesses particulares. Isso representa entrar nas lutas de disputas do poder monopolizado pelos grupos dominantes na sociedade. A escola é um dos espaços de enfrentamento desse poder e somente ocorrerá a partir do momento em que os profissionais da educação se dispuserem a questionar a estrutura mental herdada do mito da democracia racial, a enfrentar os desafios de inventar estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo (MUNANGA, 2005).

Isso torna cada vez mais fundamental a produção de novos significados para a vida cotidiana das experiências vividas pelos estudantes (MCLAREN, 1997), onde os significados e o poder se encontram. Cabe ressaltar a construção de uma autogeração de subjetividades no espaço escolar em que educadores e educadoras, como intelectuais, possuem um papel social significativo de proporcionar aos estudantes novas formas de aprender a compreender as possibilidades transformadoras das experiências (MCLAREN, 1997).

Do mesmo modo, isso representa resignificar à instituição escolar dando a ela um sentido de resistência, como espaços de combates. Ou seja, não se trata de pensar a escola apenas como produtora e reprodutoras das desigualdades sociais, mas também um espaço de

enfrentamento de uma estrutura social e racialmente desigual, que segrega as relações sociais e hierarquiza os espaços de poder e privilégios sociais.

Em suma, é destacar a importância da escola como esfera pública democrática em que a democracia escolar precisa ser definida ao nível das formações sociais, comunidades políticas e práticas sociais reguladas pelos princípios de justiça social, igualdade e diversidade (GIROUX, 1997). Espaço esse em que professores e alunos reconstruem a vida pública no interesse da luta coletiva e da justiça, combatendo as desigualdades raciais e sociais e os símbolos de dominação social contidos nas esferas organizativas da vida em sociedade.

Para o desenvolvimento do trabalho foram utilizadas pesquisas feitas em bancos de dados, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, através do uso de tabelas e gráficos, análises bibliográficas. Além do método quantitativo de pesquisa, o método qualitativo, com entrevistas semiestruturadas, abertas, também foi utilizado como ferramenta de levantamento de dados para a fundamentação do presente trabalho.

O estudo de campo teve como objetivo perceber, através das narrativas e trajetórias de vida, o modo de sentir e viver o mundo de um grupo de negros (as) de origem popular. A compreensão dos discursos, estigmas e práticas raciais que possam ter contribuído para a evasão escolar desse grupo étnico social. Ou seja, apreensão das formas subjetivas de dominação e de relações de poder, cuja contribuição para processo da exclusão escolar faz parte do quadro desigual da realidade brasileira.

Sobre os referenciais teóricos para a produção textual utilizei como referenciais básicos as perspectivas analíticas da teoria da reprodução da obra de Tomaz Tadeu da Silva, “O que produz e o que reproduz em educação”; a obra de Michel Foucault “Vigiar e Punir”, para interpretar as relações de poder na instituição escolar, o poder da disciplina, e a produção dos corpos dóceis; e, por fim, como base histórica, a obra de Florestan Fernandes sobre a desintegração do negro na sociedade de classes, bem como outros referenciais em relação ao racismo e identidade, como estudos de Munanga Kabengele e a análise psicossocial do colonialismo de Franz Fanon.

Por fim, o texto conta com três capítulos. O primeiro versa sobre a o processo da escravidão colonial, de forma sintética, sendo que é fundamental este resgate histórico, uma vez que o trabalho tem com tema central o racismo sofrido pela população negra e afro-brasileira. A segunda parte do texto trata de questões conceituais sobre o racismo e o racismo à brasileira, acompanhado de questões sobre a escola e as juventudes. E, por último, a terceira

parte do texto conta com uma mostra das entrevistas realizadas com os sujeitos sociais autodeclarados negros de comunidades populares das cidades de Canoas e Alvorada. Somam-se a isso as análises sobre os discursos colhidos em campo em relação às trajetórias escolares, o modo de vida e a forma de apreender o mundo social das pessoas entrevistadas.

2. SOBRE A ESCRAVIDÃO: LEMBRAR PARA NÃO ESQUECER

“Um negro é um negro. Apenas dentro de determinadas condições ele se torna um escravo”. Karl Marx

Acredito ser fundamental que sempre que nos referirmos às questões do negro, sejam os casos de resistências, como o processo de marginalização e de sua desintegração na sociedade de classes, temos que necessariamente nos remeter à escravidão. Uma vez que esta instituição anacrônica (MOURA, 1988) foi a principal responsável por deixar como legado o que podemos designar como racismo estrutural na sociedade brasileira. Cujo fim foi a transformação de seres humanos em mercadorias num processo de coisificação de homens, mulheres e crianças. Responsável pela conservação das relações de poder sobre africanos e afro-brasileiros e de uma estrutura social racialmente desigual e hierárquica entre brancos e negros.

As relações sociais escravistas fizeram parte de um processo de desorganização social a partir do momento em se acirraram as lutas de classe, ou entre os clãs, pela disputa do poder e construção de hegemonia dentro de uma determinada sociedade. A escravidão, conforme Décio Freitas:

Apareceu no mundo desde que os homens se dividiram em classes [...] e sua instituição consuetudinária, ou jurídica, da propriedade do homem pelo homem não teve sempre, entretanto, entre todos os povos e em todos os tempos, a mesma função social ou econômica. (FREITAS, 1992, p.12)

A estrutura escravista na África tem suas especificidades no período colonial dos séculos XVIII ao XIX, sendo que estas sociedades estavam organizadas em comunidades aldeãs com um sistema de parentesco e de linhagens onde o escravo, geralmente prisioneiro de guerra, pertencia à comunidade, e não aos membros desta.

As relações de trabalho escravista não representavam a base da vida econômica africana, uma vez que o trabalho escravo significava um complemento à produção e reprodução da vida social, juntamente com camponeses, artesões e ferreiros.

Esta é uma das características que se diferenciava das relações de trabalho escravo no Brasil. Pois, aqui a exploração intensiva do trabalho escravo configurou-se como modo de produção, base da produção da vida material da sociedade brasileira. Ou seja, ao contrário da escravidão africana, houve a apropriação e exploração da força de trabalho do escravo. Este

não significava um membro do clã no qual todos os membros trabalhavam e produziam juntamente, ao contrário disso, era uma mercadoria e propriedade particular.

A origem desse processo de desenraizamento social e de apropriação do homem pelo homem na África é reflexo das disputas tribais por territórios entre bandos de caçadores que buscavam o aprisionamento de gados, prisioneiros e a incorporação de mulheres e crianças para o trabalho doméstico. Cabe ressaltar que esses conflitos tribais levaram a mudanças nas relações sociais de produção com a valorização do trabalho, no sentido da produção de subsistência, porque, segundo KI-Zerbo (1991, p.134.) “com o advento da produção de alimentos, o trabalho assumiu uma importância nova e, provavelmente, as comunidades vizinhas começaram a atacar umas às outras pelos butins, inclusive para capturar prisioneiros e gado doméstico”.

O desenraizamento comunal do africano através da escravidão não significou uma captura passiva durante os conflitos étnicos e muito menos uma instituição desorganizada, pois a preá do escravo através da captura e sequestro processou-se violentamente. No final do século XV colonialistas portugueses já encontraram um sistema de captura e comércio de africanos organizado em Senegâmbia, Costa do Ouro, Benin, Delta do Nilo e Congo.

Desse modo, o uso coercitivo estava organizado como ataques semi-institucionais no lugar de sequestros individuais, em operações especializadas de cavalaria de captura. A caça do africano, além de funções produtivas para a comunidade, também foi voltada para o pagamento de impostos, como os Estados maiores do Egito, Meroe e Etiópia que receberam escravos como forma de tributos.

Somente após o estabelecimento de uma instituição escravista constituída através de construção de fortalezas para os ataques e com um comércio de fato articulado é que podemos efetivamente definir a existência da escravidão. O comércio passa a se organizar devido à estruturação de redes regionais como o Vale do Nilo e o Deserto da Savana na busca de alimentos.

Na costa africana, o estabelecimento de fortes militarizados foi a forma que os portugueses organizaram para iniciar o tráfico do escravo e exploração do trabalho intensivo do cativo na colônia. Isto devido à necessidade de demanda de braços para a lavoura açucareira destinada a exportação do açúcar e acumulação de capital na Europa.

Desta forma, o desenvolvimento de um modo de produção escravista no “Novo Mundo” esteve diretamente relacionado com a existência de artigos como o açúcar e o comércio triangular entre África, América e Europa. Consolida-se, com isso, a transformação

do escravo africano em homem-coisa, em mercadoria, passando a representar a base das relações de produção e de acumulação de capital para os senhores e traficantes de escravo na África e no Brasil.

Nos séculos XV e XVI estima-se que entre dez e quinze milhões de braços humanos africanos foram retirados das suas terras, de diferentes tribos, e transformados em meras mercadorias e força de trabalho, que significou a coisificação de homens, mulheres e crianças. Nos latifúndios escravistas, sob o regime do sistema de *plantation*, a monocultura canavieira para a produção de açúcar, através da exploração do trabalho africano, tinha como fim a formação de um mercado voltado para suprir as demandas da Europa capitalista.

O processo de descaracterização de homens e mulheres se intensifica com a inferiorização dos povos africanos destituídos de direitos, como descreve Castro Alves em sua poesia o “Navio Negreiro”:

[...] São os filhos do deserto,
 Onde a terra esposa a luz.
 Onde vive em campo aberto
 A tribo dos homens nus...
 São os guerreiros ousados
 Que com os tigres mosqueados
 Combatem na solidão.
 Ontem simples, fortes, bravos.
 Hoje míseros escravos,
 Sem luz, sem ar, sem razão [...]

Os navios negreiros que transportavam os cativos negros traziam as “peças” nos porões. Os cativos do sexo masculino viajavam seminus nos porões quentes, úmidos e escuros. Eram acorrentados pelos pés, dois a dois. Água e comida eram racionadas. As ocorrências de doenças, como disenteria, eram comuns a bordo, assim como os vômitos constantes. Como os doentes defecavam, urinavam e vomitavam sem que pudessem aproximar-se das precárias latrinas ou baldes, o ambiente ficava insuportável. Lavavam-se duas vezes por semana as cobertas com vinagre ou sal (Gazeta do Sul, 2009).

Como demonstra Décio Freitas (1991) a base da riqueza colonial era o escravismo, o que remete ao estado de coisificação da figura do negro no Brasil e nas demais colônias

americanas, onde o processo de destribalização e degradação do africano levou a uma situação limite.

Logo a necessidade de organização e resistência do negro, expressa nas fugas, suicídios e assassinatos dos senhores de escravos foi fundamental para o processo de libertação do escravismo. Exemplo desses momentos de resistências foram presentes em Pernambuco, Alagoas e Bahia em que os escravos constituíram um sistema de guerrilhas nas lutas antiescravistas.

Ocupavam estradas, vilas e povoados durante os ataques. Compunham grupos de dez a doze pessoas armadas que traziam suas experiências da África, como os Haussás e os Nagôs. Alguns povos africanos, segundo Clovis Moura, que foram trazidos para o Brasil, principalmente para a Bahia, eram grandes guerreiros na África e para aqui trouxeram sua experiência militar, aplicando-as em função da libertação de seus irmãos de infortúnio (CLOVIS, 1988).

A origem destas populações negras trazidas para o Brasil ao final do século XVI e início do século XVII são de São Tomé e Cabo Verde ao longo da Costa Ocidental africana. Lugar em que os portugueses dispunham de uma reserva de abastecimento que se estendia desde o Cabo Bojador até Angola. O mecanismo de articulação da economia escravista correspondia a um sistema triangular de mercadorias que obedecia a “trocas de manufaturas baratas por negros na costa ocidental da África; permutar os negros por matérias-primas nas colônias americanas; por fim, vender as matérias-primas na Europa a altos preços, ou seja, a dinheiro contado” (FREITAS, 1991, p.24).

Este comércio triangular que utilizou o escravo como moeda de troca no processo de acumulação de capital foi de fato extremamente significativo na produção manufatureira europeia que desencadeou a Revolução Industrial de 1750. O Brasil e a América espanhola foram mercados fornecedores de matérias-primas, como o algodão e a prata, em troca de uma mercadoria extremamente barata nos primeiros séculos, o escravo.

Com isso, uma questão marcante e significativa do processo do escravismo colonial é que ele produziu, através da ideologia dominante do branqueamento dos senhores de engenho, um estigma de inferiorização das etnias africanas deslocadas para o outro lado do Atlântico. A redução de um ser humano a propriedade do outro, homem-coisa, sem direitos políticos, podendo ser vendido e alugado foram uma das características elementares desse processo.

Somente com a compreensão desse processo de expropriação dos negros das condições dignas de vida e da sua exclusão que podemos entender a situação dos afro-brasileiros na sociedade contemporânea. A escravidão constituiu-se, segundo FERNANDES (1978), em fator fundamental de desintegração e deformação social do negro da nova ordem social, pois

A escravidão deformou o seu agente de trabalho, impedindo que o negro e o mulato tivessem plenas possibilidades de colher os frutos da universalização do trabalho livre em condições de forte competição imediata com outros agentes humanos [...] Não lhe acrescentará elementos morais; e pelo contrário, degradá-lo-á, eliminando mesmo nele o conteúdo cultural que porventura tivesse trazido de seu estado [...] a escola da escravidão não formou apenas o agente do trabalho escravo: deformou-o (p. 52).

Esta referência à conjuntura do final do século XIX ajuda a compreender o quadro social do ex-escravos nesse momento da história brasileira. A deformação social do negro na escola da escravidão foi no sentido de exclusão do acesso as técnicas sociais, culturais e de uma estabilidade social na qual fossem reconhecidos como cidadãos. Cujo fim resultou em um isolamento econômico, social e cultural, uma herança sociocultural desvantajosa e humilhante (FERNANDES, 1978).

A exclusão desse grupo pela ordem social capitalista expropriou desses agentes sociais o acesso às possibilidades de construir aptidões fundamentais para que pudessem ser integrados no regime de trabalho livre. Isso ocorreu devido à construção no imaginário social, pela própria elite branca escravocrata, de que o trabalho escravo era indigno, sem ambição, ou que o escravo era um “vagabundo”, “irresponsável” e “inútil”.

Esta desestruturação, por fim, produziu uma situação de não (re)conhecimento positivo do elemento negro na sociedade, tanto em relação a aristocracia, como os próprios setores médios e os agente negro em relação a eles mesmos, que levou muitos a cair no alcoolismo e a cometerem suicídios. A integração do elemento negro na sociedade ocorreu à sua própria sorte, isolado e deserdado dos benefícios do crescimento urbano. O negro, segundo Florestan, ficando marginalizado,

[...] tinha de agir com grande oportunismo, “aceitando o que aparecesse”, e quase sem fazer exigências. Servir de carregador, aceitar serviços de limpeza de casas, entregar folhetos ou transportar cartazes, trabalhar nas cavaliças, como serviçais nas pensões ou como ajudantes de pedreiros, carpinteiros, de pintores, etc (FERNANDES, 1978, p.74).

Portanto, o quadro social de desintegração no final do século XIX, somado a intensificação da substituição do trabalho escravo pelo trabalho do imigrante, o trabalho livre,

parte do processo de branqueamento, desenhou o quadro político social da situação do negro na realidade social brasileira. Ou seja, somente permitiu que se agravassem as suas condições de vida, que as condições de vida da senzala fossem transportadas para o mundo social da vida urbana moderna.

3. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO RACISMO

As considerações apontadas acerca do racismo neste capítulo são necessárias para nos situar historicamente e conceitualmente. Primeiramente porque o racismo como uma instituição na sociedade brasileira representou uma marca nas relações de dominação no século XIX, que perdura no mundo social contemporâneo. Por outro lado, porque falar em racismo no Brasil significa entrarmos no campo dos conflitos sociais, das disputas por espaços de poder em uma sociedade tão marcadamente constituída por privilégios e hierarquias sociais. Principalmente, quando a questão trata-se da ocupação dos espaços de mobilidade social ocupados entre brancos e negros.

O conceito de raça surge no século XVI no contexto da dominação colonial na península Ibérica, ou seja, na época da exploração do Novo Mundo com o intuito de categorizar as diferenças humanas em superiores e inferiores, apontando como “primitivos” os homens que recém eram descobertos (SCHWARCZ, 1996). Foi a partir do olhar do europeu, principalmente consentido com a ideia do cristianismo de “humanização” dos não cristãos, considerados seres bestializados, que a ideia de raça passa a fazer parte das relações sociais.

Terminologicamente falando o conceito de raça veio do italiano *razza*, que surgiu do latim *Ratio*, que traduz uma categoria ou espécie utilizada pela primeira vez, atuando nas relações entre classe sociais, nos séculos XVI e XVII (MUNANGA, 2003). Em 1684 o francês François Bernier fez uso do termo de forma efetiva para classificar a diversidade humana fisicamente hierarquizada, como ocorreu na França, onde a nobreza francesa classificou os gauleses, povo pertencente à plebe, como de raça distinta e dotada de sangue impuro e, por isso, passíveis da escravidão.

Essa forma de perceber as diferenças humanas baseando-se na sua própria inferiorização na busca de uma humanidade homogênea, assentada no branqueamento da sociedade, ganha corpo no século XIX. As teorias evolucionistas passam, dessa forma, a relegar as diferenças humanas, como forma de interpretá-las, ao reino da natureza, ao plano biológico, distinguindo os homens em raças distintas. Classificando-os no reino da barbárie, da selvageria, preguiçosos, próximos a animalidade até a chamada civilização (MONTES, 1996). O conceito de raça, nesse contexto, pressupõe, portanto,

Nesse tipo de concepção é que cada raça contém em si uma espécie de potencial para determinados tipos de comportamentos sociais, valores, padrões psíquicos: mais afetivos ou mais racionais, mais organizados ou menos organizados, capazes de ter uma família bem ordenada, ou não,

monogâmica ou não, capazes de ter Estado ou não, de ter uma religião ou não. Em outras palavras, a cada raça é atribuído um potencial (MONTES, 1996, p. 52-53).

Esse contexto traz um pouco do tom da construção das teorias raciais estruturada de fato no final do século XIX. A base teórica era constituída por racialistas como Taine, Renan, e Gobineau (SCHWARCZ, 1996) na Europa, esse ultimo foi considerado mentor dos estudos sobre racismo e eugenia com a obra “Ensaio Sobre a Desigualdade das raças Humanas”, publicada em 1855. No Brasil, por exemplo, Nina Rodrigues e Silvio Romero foram os principais expoentes dessas teorias racialistas. Isso tudo na conjuntura de uma ciência determinista e biologizante, que passava a classificar homens e animais de maneira arbitrária, controlada pelo poder da burguesia e por uma elite intelectual conservadora.

Para que tenhamos uma melhor ideia dessa conjuntura a professora Lilia Moritz Schwarcz cita em seu texto² um pronunciamento de Silvio Romero, num prefácio ao livro de Nina Rodrigues, “Os Africanos no Brasil”, em que ele assinala o seguinte: “nós que temos os índios em nossas selvas, os brancos em nossos salões e os negros em nossas cozinhas, precisamos saber que, malgrado a sua ignorância, eles são objeto de ciência” (SCHWARCZ 1996, p.173).

As pseudociências racialistas tiveram apoio teórico da antropometria e da frenologia, construções teóricas de P. Broca e Morton, intelectuais conservadores europeus. A primeira baseava-se na ideia de que era possível medir as possibilidades de uma raça a partir do diâmetro da cabeça. Já a segunda tinha por proposição que era possível identificar um criminoso antes que esse cometesse um crime. Essas pseudociências, portanto, apoiadas no determinismo racial e biológico legitimaram a construção dos estereótipos em relação aos povos não brancos, ou seja, índios, negros e mestiços.

Assim, a cor da pele, o tipo de cabelo e tamanho do cérebro, por exemplo, eram maneiras de medir os comportamentos e valores morais dos agentes dominados e excluídos da sociedade. Dessa forma foi construído um imaginário social sobre o africano, os estigmas sobre as diferenças étnicas raciais na sociedade brasileira. Os preconceitos assentados nos estereótipos derivados desse imaginário construído socialmente em torno da diferença são materializados sob as marcas de preguiçosos, sem ambição, selvagens, vagabundos, dados ao crime, uma ameaça à segurança da ordem social e a moralidade dos bons costumes.

² Ver em: As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O Contexto brasileiro In: Raça e Diversidade. São Paulo, Estação Ciência, Edusp, 1996, p.147-187.

Os estudos da época comprovaram que não existem possibilidades de classificar a diversidade humana biologicamente, o que fez com que, segundo Montes (1996, p.54), “houvesse um abandono científico do conceito de raça, como um continuum evolutivo do inferior até o superior”. Isso porque ficou cientificamente comprovado que a espécie humana possui um patrimônio genético semelhante, não sendo possível caracterizar as culturas no sentido evolutivo que vai do inferior ao superior, da barbárie a selvageria e/ou à civilização.

Claude Lévi-Strauss (1952) numa brochura intitulada “Raça e História”, uma grande contribuição sua para a luta contra o preconceito racial, destaca que as contribuições culturais dos povos da Ásia, Europa, África e América não estão relacionais por serem de troncos raciais diferentes. Segundo ele, “relaciona-se com circunstâncias geográficas, históricas e sociológicas, não com aptidões distintas ligadas à constituição anatômica ou fisiológica dos negros, amarelos ou dos brancos” (LÉVI-STRAUSS, 1952, p.10).

Ainda segundo Lévi-Strauss, a humanidade não se desenvolve de uma maneira uniforme, uma vez que existem modos diversificados de sociedades e civilizações. Uma diversidade intelectual, cultural, estética e sociológica que não possui nenhuma relação biológica, portanto, “existem muitos mais culturas humanas do que raças humanas e não existem aptidões raciais que sejam inatas” (LÉVI-STRAUSS, 1952, p.10).

Mesmo com a comprovação científica da inexistência do conceito biológico de raça, ela tornou-se uma manipulação ideológica de grupos e indivíduos ao longo do século XX. Deixou de ser um conceito biológico para se um conceito político ideológico por se tornar uma representação determinante nas relações de poder nas sociedades e culturas. Deu origem a pseudociência raciológica legitimando os sistemas de dominação, servindo mais para sustentar as relações de dominação e de poder entre os grupos humanos do que demonstrar a riqueza cultural das diversidades (MUNANGA, 2003).

Finalmente, cabe ressaltar que a discussão acerca da raça na sociedade contemporânea se deve por ser uma disputa ideológica e política. Principalmente, no contexto deste trabalho, que se refere à valorização positiva, a construção de uma autoestima entre negros (as) e a assunção de políticas educacionais para uma educação antirracista. Dirige-se as relações de conflito na disputa por uma educação multicultural desideologizada, cujo fim seja a construção de uma verdadeira democracia e por uma outra cidadania³.

³ Destaca-se que, para esse capítulo, algumas informações foram retiradas de uma aula proferida pelo Professor Doutor de Antropologia Social Kabenegele Munanga da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. A vídeo aula sobre Teoria Social e Relações Raciais encontra-se disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>.

3.1 O RACISMO À BRASILEIRA

“A diferença amedronta o racista por que ele foi educado para ter medo, desgosto dos outros diferentes dele. O que o amedronta é a semelhança escondida pela diferença”. (Kabengele Munanga).

Conforme discorremos acima sobre a construção social do conceito de raça e seu enquadramento no campo ideológico político, é importante sublinhar que o racismo, na sua forma de etnocentrismo manipulado ideologicamente possui características específicas no seu contexto social. Desse modo, mesmo que o objetivo desse texto não seja uma análise comparativa, ele tem por finalidade traçar um perfil dos aspectos políticos e sociais do racismo à brasileira, aos quais destacamos a sua face silenciosa, a marca estética, o racismo institucionalizado e o mito da democracia racial.

É importante reconhecermos o racismo como poder simbólico na medida em que ele se configura como um poder construidor de uma realidade social e produtor e reproduzidor de uma cultura dominante, que constrói representações sociais estruturadoras de um modo de apreender o mundo social a partir da produção de um imaginário social estigmatizado racialmente. Ou seja, um mundo social eurocêntrico, com um imaginário ainda colonial com medo do diferente, do outro, ainda mais se esse outro não se enquadra no padrão estético imposto. Podemos conceituá-lo, nesse sentido, como um poder simbólico exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 2012).

Nesse caso, a representação do sistema racista brasileiro tem suas marcas assentadas nos estigmas sociais e raciais em relação aos negros e as negras, elas são como sustentáculos de manutenção dos estereótipos em nossa sociedade. Esse sistema simbólico de domesticação age de forma silenciosa e silenciadora, consentida e, na maioria das vezes, implícito. Segundo Munanga:

O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todos – de todas as camadas sociais, e até mesmo as próprias vítimas da discriminação racial (MUNANGA, 1996, p.215).

O racismo implícito nos remete a pensar nas marcas legadas de uma herança escravista da sociedade colonial. Na construção do mito e de um imaginário negativo em torno dos indivíduos de cor ganharam legitimidade em toda a sociedade, se institucionalizaram. Ou seja, o racismo institucionalizado na sua forma de preconceito racial, social, religioso, de gênero

(MUNANGA, 1996) que levaram ao escravismo colonial, ao extermínio em massa de milhares de pessoas de raça, religião e de origens sociais diferentes, a exemplo da Alemanha Nazista, ou ao Regime de Apartheid, como o caso da África do Sul.

Isso é importante para pensarmos na especificidade do racismo à brasileira, pois ainda que no Brasil o racismo tenha se institucionalizado durante os trezentos anos de escravidão podemos dizer que, na sociedade contemporânea, ainda que institucionalizado, as relações raciais ocorrem de maneira silenciada, fechada. Exemplo disso é a tendência que a sociedade brasileira tem de negar a existência da discriminação racial, como no discurso dominante nas relações sociais em que o racista é sempre o “outro” e nunca o “eu”. Outro exemplo é a observância das abordagens e violências policiais, a violência simbólica no mercado de trabalho, os grupos étnico-raciais que, em sua maioria, circulam nos espaços de socialização, como os shoppings, que frequentam os sistemas educativos e estão no comando nas relações de poder vigente na realidade brasileira.

Uma das principais características do nosso racismo doméstico é a sua dimensão fenotípica⁴, estética. Dimensão essa que é produzida, moldada historicamente por hierarquias e distinções sociais. Assentadas sobre representações construídas em torno da noção padronizadora do que é belo e bom, da beleza, como nos traz Emerson Ferreira Rocha no seu texto “Cor e dor Moral: sobre o racismo na ralé”, no qual destaca que essa relação trata-se de uma

Equação entre o bom e o belo [...] Os negros que ascendem de posição de classe, quanto menos mulatos e mais negroides, mais vivem “o corpo em desgraça” [...] Esse é o drama que a noção de “embranquecimento” nos faz esquecer. O negro que enriquece não se torna um branco, mas rico como um branco. Seu corpo lhe deixa sobtensão; sua alma é branca, como diz o ditado popular, mas o corpo não (ROCHA, 2009, p.371).

Essa arma simbólica, conforme as análises e reflexões feitas por estudiosos da questão racial brasileira, já referendado neste texto, pode fazer um indivíduo negro ser acusado e punido de cometer um assalto sem ter cometido o mesmo. Pois a cor da pele já é o suficiente para definir a representação social do mal na sociedade brasileira moderna. Para “enquadrá-lo”, uma vez que sua negritude constitui uma marca social, o que o caracteriza como um indivíduo potencialmente perigoso para a ordem social, a final de contas, como pensa as mentes colonizadas, “todos negros são ladrões”.

⁴ A dimensão fenotípica do racismo brasileiro foi retirado, também, de um debate sobre os casos recentes ocorridos no país realizada pelo programa 3a1, exibido em março de 2014 pela Empresa Brasileira de Comunicação S/A-EBC. Na ocasião, o programa discutiu sobre o racismo enraizado na sociedade brasileira contando com a apresentação de Luciana Barreto, a participação da Cientista Social Elisa Larkin Nascimento, do produtor de cinema Joel Zito Araújo e do Desembargador do TJ-RJ Paulo Rangel. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wH9f67OTSX0>

O racismo constitui, como ressalta o professor de Antropologia Kabengele Munanga, um silêncio criminoso, visto que gera sofrimentos subjetivos, impede a mobilidade social, além de, ideologicamente, provocar a exploração, exclusão social, afetar a autoestima e o autoreconhecimento dos negroides. Conforme Rocha,

O que é plenamente passível de compreensão é que essas pessoas da ralé estrutural têm menores chances de superar o racismo, de sustentar uma autorrelação prática positiva a despeito da preterição estética, que nunca é só estética, mas existencial, na proporção em que nos veta, em alguma medida, acesso ao reconhecimento de outras pessoas pelas quais gostaríamos de ser reconhecidos. (ROCHA, 2009, p.375-376).

Outro aspecto que caracteriza o racismo à brasileira e influência a sua reprodução na estrutura social do país é o mito da democracia racial. A construção da ideia de uma nação, de um povo miscigenado, a partir do indígena, do negro e do branco que formaria um povo sem barreiras, sem preconceitos, acima de quaisquer suspeitas étnicas raciais (MUNANGA, 1996).

Trata-se de um mito porque a mistura étnica racial não produziu uma democracia racial de fato, visto as barreiras raciais que entravam a mobilidade social entre negros e brancos. Aliás, produz desigualdades sociais que o próprio mito encobre e silencia. Este mito tem por plano de fundo a ideologia do branqueamento a qual os intelectuais comprometidos com a elite branca do país, no início do século XX, acreditavam ser a saída para a superação do nosso fracasso social enquanto nação.

Não existe como não nos referir a Gilberto Freyre como um dos ideólogos brasileiros essenciais na criação desse sistema de dominação simbólica da elite no Brasil. De acordo com Bento (2002), analisando a obra de Freyre, “Casa Grande e Senzala”, destaca Freyre como simpatizante da miscigenação.

Consequentemente, as distâncias sociais, nas relações de poder entre dominadores e dominados, seriam modificadas devido a integração étnico-racial, o que harmonizaria as diferenças e diluiria os conflitos sociais. Por sua vez, isso representava a negação do preconceito e da discriminação racial, além de responsabilizar os próprios negros e mestiços pela sua própria condição social. O que forneceu as elites brancas argumentos para continuarem a desfrutar dos privilégios e a se manterem no poder. Contribuindo, desse modo, para favorecer e legitimar a discriminação social e racial nas relações sociais brasileiras.

Das análises apontadas até aqui sobre as representações do nosso racismo doméstico, podemos defini-lo, conforme o sociólogo Oracy Nogueira (2006), um dos grandes estudiosos sobre relações raciais no Brasil, como preconceito racial de marca. Em seu grande estudo

analisando a situação racial brasileira em comparação aos Estados Unidos, em que caracteriza o preconceito racial deste país como preconceito racial de origem, o autor sublinha que o

Preconceito racial é uma disposição desfavorável (ou atitude), culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se tem como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece (NOGUEIRA, 2006, p. 292).

Assim quando este preconceito racial tem por base os julgamentos a partir das aparências das pessoas, os traços físicos, a fisionomia, os gestos, ou até mesmo o sotaque dos indivíduos diz-se que o preconceito racial é de marca. O preconceito racial de origem, como Oracy Nogueira caracteriza o racismo nos Estados Unidos, a título de curiosidade, é aquele em cuja descendência do indivíduo de um grupo étnico se configura como razão suficiente para que sofra discriminação racial.

Importa-nos agora dizer que o que está por trás desse mito da democracia racial é o encobrimento de uma realidade social preconceituosa, discriminatória e excludente, cuja fundamentação ideológica esta baseada na ideologia do branqueamento. Fruto de um processo construído pelas elites brancas, dirigentes da economia e da intelectualidade do país, que fizeram uma apropriação simbólica e material fortalecendo a sua autoestima e autoconfiança em detrimento dos demais, culpabilizando o negro por sua própria mazela social (BENTO, 2002)

Essa ideologia serviu para a construção de um imaginário negativo do negro, afetando a construção de uma identidade étnica positiva, construindo o *racismo às avessas* e justificando as desigualdades raciais. Com o intuito de legitimar a supremacia econômica, política e social da elite branca nos espaços de poder é que o mito da democracia racial forjou o silêncio, a omissão e a distorção em torno das relações raciais no Brasil em benefício da manutenção dos privilégios. Por fim, conforme Bento,

O legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evita caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e a cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo (BENTO, 2002, p.3).

Portanto, em oposição a essa estrutura que impede a mobilidade social e o acesso aos espaços de poder e de reconhecimento do negro na sociedade brasileira é urgente a insistência da luta antirracista, a construção de uma identidade positiva e de uma estética negra positiva

como formas de luta contra o racismo. A construção dessa identidade, como uma construção social, não como uma coisa estática, passa por uma nova configuração dos agentes sociais já que se trata da construção sujeitos de seus próprios atos, desejos e conflitos (MONTES, 1996).

Finalmente, nos referimos a constituição de indivíduos responsáveis pela sua manutenção e permanência, autônomos de si mesmos ao longo do tempo, durante a construção dessa identidade étnica positiva. Pois a constituição dessa nova identidade, que é relacional e contextualizada, esta fundada em interesses determinados, de natureza social e política, de disputa por poder e de prestígio social (MONTES, 1996).

4. A ESCOLA E AS JUVENTUDES

Podemos dizer que no mundo moderno uma das formas de ascensão social se dá pelo acesso ao conhecimento, ainda mais para as classes sociais da ralé brasileira⁵ desprovidas dos capitais simbólicos que possibilitam o acesso nos espaços de hierarquias e ao reconhecimento social. Para que o sucesso dos indivíduos ocorra é fundamental uma organização familiar e um sistema escolar que não feche as possibilidades de ascensão social aos indivíduos pertencentes a essa classe. Assim, os problemas sociais que envolvem o fracasso escolar não podem ser tratados como simples desinteresse, como problemas individuais, ou mera desobediência dos jovens de classe popular.

Abordaremos aqui as desigualdades escolares considerando as relações raciais entre brancos e negros, tentando compreender as razões do fracasso escolar desses últimos, que acreditamos estar relacionados à estrutura familiar – vítima do descaso, abandono e violências por parte do Estado - e aos estigmas raciais reproduzidos no sistema escolar. Considera-se a desorganização familiar como fator social que afeta a construção de um vínculo afetivo com o mundo do conhecimento. Em relação ao sistema escolar podemos dizer que ele também contribui na produção e reprodução social da exclusão, expressa na evasão e nos baixos índices de escolaridade entre a população negra, do mundo do social do conhecimento, na medida em que silencia e invisibiliza a discriminação racial.

Inicialmente, é importante situarmos a escola e a sua contribuição nas relações sociais contemporâneas. A escola como espaço de produção de conhecimento e saberes, portanto de produção de poder, tem sido uma das instituições sociais responsáveis pela violência simbólica, uma vez que apresenta problemas de não reconhecer os indivíduos em suas condições sociais distintas para mobilizar os recursos materiais e simbólicos que a instituição oferece (FREITAS, 2009).

O fracasso escolar dos indivíduos tende a ser estigmatizado, onde os alunos são classificados entre os bons e os maus, os disciplinados e os indisciplinados, aqueles mais passíveis de serem dóceis e os desobedientes, em um sistema altamente seletivo e meritocrático. Como ressalta Lorena Freitas (2009), o nosso sistema de ensino é marcado pelo

5

No livro “A ralé brasileira: quem é e como vive”, 2009, Jessé Souza designa de ralé estrutural uma classe de indivíduos não só sem capital cultural e econômico, mas também desprovida, aspecto fundamental, segundo ele, das precondições sociais, morais e culturais que permitem a apropriação desses capitais. Uma classe social somente percebida como indivíduos perigosos ou carentes, em extremo estado de abandono social e político consentido pela sociedade (SOUZA, 2009).

fracasso da ralé que jamais foi vista como uma classe específica pelo Estado, cujas consequências,

É a culpabilização individual de seus membros pelo fracasso de uma classe inteira. Uma vez que não consegue problematizar as condições sociais de produção dessa classe de “indignos”, a instituição escolar, ao se deparar com aqueles que não possuem essas disposições que garantem a “dignidade” dos indivíduos, age operacionalmente, nos dia a dia, de forma completamente destoante da que propõe oficialmente (FREITAS, 2009, p 298)

O sistema de seletividade na instituição disciplinar escolar através dessas relações de micropoderes acaba por constituir um sistema de punição, uma vigilância sobre os corpos, a produção da docilidade, que mede as qualidades e os méritos (FOUCAULT, 1987) sem apreciar os modos de vida e os distintos processos de socialização que estão envolvidos. Desse modo, segundo Silva (1992, p. 31) “ocorre a reprodução das relações sociais de força entre as classes sociais marcadas pela apropriação diferenciada dos bens simbólicos e que se produzem as desigualdades sociais e econômicas”.

Em oposição a esse disciplinamento dos corpos e a imposição de um processo de sujeição dos indivíduos a espaços fixos na hierarquia social é que necessitamos de uma proposição crítica e subversiva das relações de poderes estabelecidos. Para isso temos que resignificar o papel da escola como espaço de poder contra as relações de domesticação e dominação estabelecida e produzida pelos agentes educacionais dos sistemas de ensino.

Em relação a isso, no que diz respeito às representações de poder simbólico sobre os corpos, na tentativa de disciplinamento e de submissão nos espaços de poder, como o racismo, é inconcebível pensar no combate ao racismo escolar sem repensarmos o papel da escola e dos educadores diante desse processo. Pois a escola enquanto instituição social está contida em relações de poderes e exerce este poder cotidianamente diante da comunidade escolar e na ação cotidiana dos profissionais inseridos nesse espaço.

(Re) pensar o papel da instituição escolar implica em torná-la um espaço de disputa dos campos de poder e de construção de novas formas de percepção e apropriação do mundo envolvendo toda a comunidade escolar no engajamento para o enfrentamento da cultura escolar dominante. O tensionamento deste conflito simbolicamente e materialmente representa confrontar a cultura dominante que, segundo Bourdieu (2012), é aquela cultura que

Contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (2012, p.10).

Necessitamos repensar a escola principalmente a partir dos agentes educacionais, ou seja, de educadores e no sentido de construir o que Henri Giroux denominou de pedagogia das possibilidades. Ou seja, refletir sobre a construção de outro modelo de ensino como forma de política cultural, como empreendimento pedagógico que considere seriamente as relações de raça, classe, gênero e poder na produção de novos significados e experiências (GIROUX, 1997).

A escola como esfera pública e democrática, deve agir como espaço de democracia crítica, de liberdade e de justiça social, nos sentido de se engajar nos conflitos sociais e no combate da cultura dominante, na construção de novas produções materiais e simbólicas nas práticas do mundo social. Ela não é uma instituição isolada da sociedade, neutra e imune às ações e atitudes dos sujeitos como ressalta Lopes,

A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometido com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente (LOPES, p.189, 2005).

Nesse sentido, a escola é contagiada pela cultura dominante, pelos preconceitos e estereótipos reproduzidos socialmente, além de também contribuir para a reprodução das relações de força, das distinções entre as classes sociais. Por não ser um espaço neutro e a parte da sociedade, a escola precisa trabalhar na produção de outra política cultural, cujo foco seja o combate as injustiças, ao racismo e na defesa de uma sociedade que respeite a diversidade humana.

A sua atuação deve estar voltada ao seu público jovem caracterizado por diversas realidades e condições de expressarem a sua juventude. Público esse vulnerável a conjuntura social, política e cultural, fundamentalmente, quando se trata de questões envolvendo a escolarização, acesso aos capitais simbólicos, perspectivas de vida e de mobilidade social. Principalmente, como destaca Dayrell (2003), “quando este é jovem, preto e pobre, essa tríade que acompanha muitos dos jovens como uma maldição”.

Dayrell (2003) apresenta o sentido de jovem como um sujeito social, que apresenta determinadas maneiras de ser jovem dentro de condições sociais específicas, o jovem como uma construção social. Ou seja, o sujeito como

[...] um ser humanos aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é

um ser social, com determinada origem familiar, que ocupa determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. (DAYRELL, p.42-43, 2003).

E ainda, segundo o mesmo autor,

É uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.) de gênero e, até mesmo, geográficas, dentre outros aspectos (DAYRELL, 2007, p.4).

Os sujeitos de origens sociais e culturais distintas socializados em contextos diferentes problematizados neste trabalho, portanto, são jovens negros (as) de classe popular, produtos da estrutura social desigual e racista, cujos reflexos também são sentidos no espaço escolar. A situação desses indivíduos, em relação às desigualdades escolares entre brancos e negros, como produtos do preconceito racial de marca, é observável quando os dados estatísticos são apresentados.

O racismo no ambiente escolar é também presente na evasão escola, nos baixos índices de escolarização e defasem quanto à relação idade e série escolar. Dentro das condições históricas e sociais, com suas formas de se construírem socialmente, enquanto sujeitos sociais, esse grupo étnico também se encontra inserido em um contexto de desumanização, proibido de ser, privado de desenvolver suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição de ser humano dotado de direito à dignidade e ao exercício da cidadania (DAYRELL, 2003).

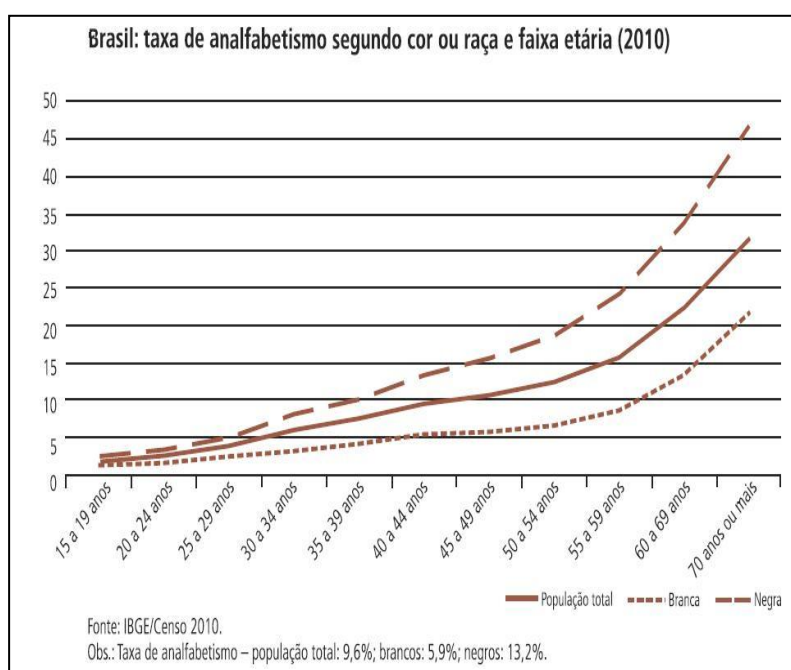
Tendo por vista esses jovens como uma condição histórica e social é possível perceber as desigualdades escolares entre indivíduos negros e brancos, ou brancos e não brancos, como parte da interdição de possibilidades e de heranças sociais que lhes foram impostas como limitadores de acesso à mobilidade social. Devido a uma questão cultural e política, por conta do racismo estrutural, da naturalização do racismo nas relações sociais refletidas no cotidiano escolar, onde de tanto o cultivar tornou-se um valor cultural e social, naturalizou-se em todos os espaços sociais (GRISA, 2011). O resultado disso reflete nas disparidades sociais seculares no país, na privação da ascensão social como resultado material da manutenção dos privilégios, do status quo e da reprodução da exclusão de vários espaços da vida cotidiana.

Tomar o racismo como fenômeno social e objeto de estudo sociológico no ambiente escolar é assumir uma postura política diante do quadro das desigualdades escolares. Como problemática cultural e política podemos observar a ocorrência de esgotamento e

esvaziamento do espaço escolar, o que Dubet (1997) chamou de desinstitucionalização do social, onde os conflitos e as contradições de uma estrutura social excludente e contraditória deixam de serem debatidos (DAYRELL, 2007).

Com isso, embora tenha havido melhoras nos indicadores sociais quanto à escolaridade entre brancos e negros, o livro *Igualdade Racial no Brasil: Reflexões no ano Internacional dos Afrodescendentes (2013)*, organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), aponta que as desigualdades raciais seguem se reproduzindo no Brasil. Os negros representam o grupo social com menor escolaridade em todos os níveis de ensino, elevadas taxas de analfabetismo e possuem as piores condições de aprendizagem em relação aos brancos.

O estudo realizado pelo IPEA aponta que a taxa de analfabetismo entre brancos é de 5,9% e a da população negra é 13,2%. O estudo considera que essas desigualdades são perceptíveis em diversas faixas estarias, como podemos observar no gráfico abaixo.



Apenas para registrar os desníveis escolares referentes aos anos de estudos, utilizando-se de outra fonte, uma pesquisa com os mesmos grupos sociais, porém no ano de 2008, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentam uma desigualdade considerável na taxa de escolarização entre os jovens. Considerando os onze anos de estudos, por cor, idade, sexo e região do país, antes da alteração da LDB nº 9.369/96, constatou-se que enquanto a taxa de escolarização, referentes aos onze anos de estudo, da

população jovem branca foi de 40,7% a da população negra era de 33,3% a nível nacional. Na região sul do país, por exemplo, esses dados ficaram entre 39,1% para jovens brancos e 32% no que diz respeito aos os negros. Segue a tabela a baixo para visualização das informações:

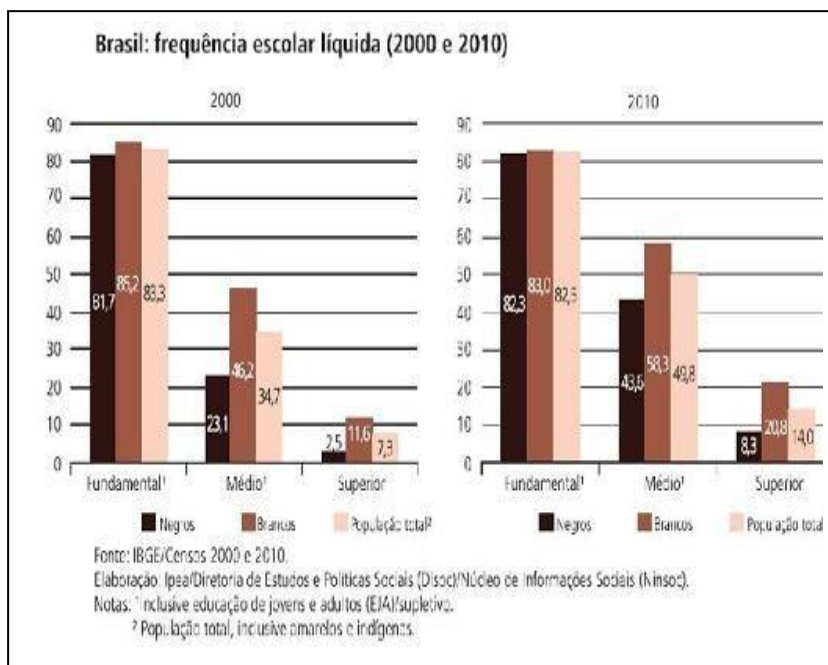
Pessoas de 18 a 24 anos de idade com 11 anos de estudo, total e proporção, por sexo e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões - 2008

Grandes Regiões	Pessoas de 18 a 24 anos de idade (1 000 pessoas)	Pessoas de 18 a 24 anos de idade com 11 anos de estudo (1 000 pessoas)	Proporção das pessoas de 18 a 24 anos de idade com 11 anos de estudo (%)				
			Total	Sexo		Cor ou raça	
				Homens	Mulheres	Branca	Preta ou parda
Brasil	23 242	8 544	36,8	34,0	39,6	40,7	33,3
Norte	2 030	613	30,2	26,8	33,7	31,4	29,9
Nordeste	7 057	2 060	29,2	25,6	32,9	32,1	28,0
Sudeste	9 328	4 090	43,8	41,5	46,2	45,9	41,3
Sul	3 141	1 184	37,7	35,9	39,5	39,1	32,0
Centro-Oeste	1 685	596	35,4	32,0	38,9	38,0	33,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008.

A respeito das taxas de frequência escolar, segundo as pesquisa do IPEA do ano de 2013 contatou-se que a taxa de evasão escolar entre os jovens negros, sem ao menos concluir os ensino fundamental, representava 11%, quanto que em relação aos jovens brancos a taxa de evasão escolar era de 7%. Conforme o estudo, no que diz respeito ao ensino médio, onde a sociologia é matéria obrigatória, a taxa de frequência dos jovens negros é de 43,6% e de jovens brancos é de 58,3%.

A tabela abaixo elucida essas informações e faz um comparativo entre todos os níveis de escolaridade nos possibilitando perceber que, embora tenha havido mudanças no quadro da educação, como a ampliação do acesso ao ensino, as desigualdades raciais ainda são presentes na estrutura da sociedade brasileira.



Através dos dados apresentados pelas pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, é possível perceber as relações desiguais entre negros e brancos no acesso ao ensino no país, sendo intrigante que quanto maiores são os níveis de ensino menor é a participação dos negros nesses níveis de ensino. O que podemos supor que isso representa a existente do racismo estrutural nas nossas relações e que, mesmo que aumente o acesso e mobilidade social dos afro-brasileiros, o racismo sempre será um poder simbólico a ser combatido.

Por fim, embora os indicadores nos deem uma mostra, um indicativo de uma situação de anomia, socialmente materializada, apenas os números não nos dão uma dimensão da complexidade desse mundo social. Para além de um fetichismo dos números precisamos compreender os aspectos simbólicos e materiais que provocam a reprodução social do fracasso escolar e a exclusão desses indivíduos dos espaços de poder.

No capítulo seguinte traremos uma amostra da pesquisa de campo realizada com indivíduos negros que evadiram do espaço escolar e/ou tiveram em algum momento das suas vidas no banco escolar, que por razões talvez pouco distintas abandonaram o ambiente escolar. Procurando observar os estigmas sociais e estereótipos produzidos na instituição

escolar que possam ter contribuído para este quadro desigual do acesso ao conhecimento e, consequentemente, da mobilidade social e da ocupação nos espaços de poder na sociedade.

5. DESCRIÇÃO DO CAMPO E ANÁLISES

No ano do Centenário da Abolição, em 1988, o projeto “Salve 13 de Maio?” publicou uma revista intitulada “Escola, Espaço de Luta Contra a Discriminação Racial”, do Grupo de Trabalho para Estudos Afrobrasileiro, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em que, na abertura do artigo publicado por Percy da Silva⁶, está o seguinte depoimento de um estudante:

Em uma sala de aula (no primeiro dia de aula) a professora precisou sair. Falou para as crianças se comunicarem, se conhecerem melhor, conversarem com o amiguinho de trás, com o da frente. Um aluno olhou para a professora e falou: Eu vou conversar com essa pretinha aí de trás? E a professora ficou desarmada, sem saber o que falar. (Depoimento de aluno, Tupã – SP)

O relato serve como representação da violência subjetiva na escola, cujos impactos sobre a aluna negra, certamente, não foram os mais positivos. Transmite uma situação de silenciamento diante dessa violência simbólica, que não se reproduz somente no espaço escolar, mas possui resultados que afetam a autoconfiança e autoestima nas relações sociais desse grupo discriminado racialmente.

A existência material do racismo, conforme o depoimento e a data da publicação da revista fornece a informação de que esse fato ainda é uma questão social mal resolvida entre nós. E isso coloca todos educadores e educadoras, cientistas do social, a se comprometerem, entre outros conflitos, com a luta antirracista na instituição escolar.

As entrevistas realizadas foram com este intuito: de refletir sobre os efeitos da discriminação racial, representada pelos estereótipos e estigmas sociais no processo de socialização escolar das pessoas autodeclaradas negras. Como essas pessoas expressam ou não, suas experiências vividas de racismo no ambiente escolar. Também com o intuito de analisar a organização familiar enquanto um dos elementos simbólicos, juntamente com o racismo, possíveis de fracasso escolar e exclusão social. O que supomos, por sua vez, influenciar nas estatísticas de evasão escolar, nos baixos índices de escolaridade e no processo de desintegração social do negro da sociedade brasileira, conforme exposto no capítulo anterior.

Os critérios adotados para a realização das entrevistas foram a escolha de pessoas que se autodeclarassem negros (as) ou afrodescendentes, oriundos (as) de classe popular,

⁶ . SILVA, Percy. Escola, espaço de luta contra a discriminação In: Secretaria da Educação. Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros. Salve 13 de Maio? São Paulo, SE, 1988. P.24-26.

moradores de periferia, que estivessem evadido, ou estado em algum momento de suas vidas no ambiente escolar da rede pública de ensino.

Foram realizadas três entrevistas com pessoas pertencentes à ralé brasileira, conceito utilizado por Jessé Souza (2009) que caracteriza as pessoas que não possuem os modos de sentir, pensar e agir próprios e necessários para o sucesso no mundo do conhecimento e de reconhecimento nas hierarquias sociais. Marcados por uma estrutura familiar com disjunções provocadas pelo descaso político e social por parte do Estado no que diz respeito às precárias políticas públicas de acesso aos bens simbólicos de ascensão social.

Dessa forma, podemos ter uma dimensão maior do modo de vida dessas pessoas marcadas por estigmas raciais e sociais, por exemplo, quando o entrevistado Paulo, de trinta e seis anos, relata sobre a sua família dizendo:

Cara, não sei muito o que te dizer [...] assim [...] a minha mãe sempre foi traficante, até hoje ela é... Meu pai eu não conheci né, cara. Ela mora aqui na Bom Jesus, ela tem umas caminhadas ali na Bonja. Meu pai faleceu antes de eu nascer. Ele era chapeador mecânico da Panâmbra. Meu pai faleceu com dezessete anos né cara [foi assassinado antes de o entrevistado nascer]. Só sei dele por foto, pela minha mãe, e minha falecida avó que me criou, porque eu não fui criado pela minha mãe, eu fui criado pela minha avó paterna⁷.

Na fala do entrevistado Vitor, de vinte e sete anos, também é possível percebermos um contexto social familiar marcado por poucas possibilidades de mobilidade social, pelo menos no que diz respeito à herança das disposições e usos dos capitais sociais e culturais herdados socialmente. Segundo ele,

[...] eu comecei a trabalhar com [...] por ter muita dificuldade na infância, né cara, eu comecei a pedir na rua, tá ligado [...] Comecei a cuidar carro, comecei a dormir em parques [...] Ah, esse tipo de serviço aí [...] Trabalhar realmente eu fui [...] comecei com dezessete anos. Mas perante isso, até antes dos dezessete, era muita dificuldade, entendeu. A minha família não era muito... nunca foi bem [...] de renda, né cara, porque não tinha condições nenhuma, mas trabalhar mesmo foi com dezessete anos.

Ainda, segundo o relato de Vitor, demonstrando um pouco mais da sua vida e do seu mundo social ele fala sobre sua mãe e seu pai trazendo os seguintes dados:

A minha mãe há pouco tempo tava de empregada doméstica, aí ela foi pra rua, ficou desempregada aí uns quatro meses, agora voltou a trabalhar de novo numa loja de roupas lá em Bagé. Meu padrasto trabalha em uma obra, como sempre trabalhou [...] Não tive relação com o meu pai. Porque assim que eu vim a nascer ele venho a falecer por um tiro que ele levou pelas costas [...] só conheci ele por fotos. Pô, a minha mãe até hoje é apaixonada

⁷ Os entrevistados/as são moradores das periferias da cidade de Canoas/RS e Alvorada/RS, sendo dois da primeira cidade e um da segunda.

pelo meu pai, né cara [...] Profissionalmente, ele era pedreiro, trabalhava como Pedreiro [...] [não lembra, não tem a informação até que série o pai estudou] [...] Ô, a minha mãe tem o segundo grau [ensino médio] já [...] É, ela tem o primeiro ou o segundo, eu não sei bem direito o detalhe.

Entrevistando Rosângela, já com seus cinquenta e dois anos de idade, casada, dois filhos, que concluiu o “segundo grau”, antigo ensino médio, com apoio de pessoas de fora da família, ela traz as marcas das dificuldades da vida familiar. Na entrevista ela relata o seguinte:

Sempre foi mais ou menos (as condições sociais familiares), né, porque meu pai era namorado, então tu sabe como é que é pai namorado. E aí ele não aceitava que a minha mãe trabalhasse, então, nessa época, a gente passou muita fome. Ele era marceneiro, quando eu era gurria, tinha uns nove ou dez anos. (ele) Não queria que a minha mãe trabalhasse [...] No momento que a minha mãe começou a trabalhar aí nunca mais faltou mais nada. Agora faz seis, ou sete anos que o meu pai faleceu [...].

Embora Rosângela tenha em comum uma trajetória de vida difícil em relação aos demais entrevistados ela apresenta um diferencial na estrutura familiar. Ela sempre teve ao longo da vida apoio familiar, apesar das dificuldades passadas nas suas escolhas, tanto do pai quanto da mãe. Segundo ela,

Não posso reclamar da minha infância, eu tive infância bastante [...] carinho de pai e de mãe também tive, não tive problema nenhum [...] Por que eu fui criada numa família presente. A mãe da minha mãe, os irmãos da minha mãe, a família do meu pai. Eu fui criada com famílias presente! [...] Meu pai era carinhoso (já é falecido e a mãe é viva) e minha mãe também, eles eram muito de conversar com a gente. Ele que explicava tudo [...] Porque eu sou família, eu fui criada assim, sabe.

O depoimento de Rosângela apresenta um dado significativo para o desenvolvimento de uma autoafirmação e autorreconhecimento dos indivíduos no processo de socialização. Este dado é a organização familiar como aspecto fundamental, como componente afetivo para uma aprendizagem bem sucedida e fonte de autoestima. Segundo Freitas, quando nos referimos a uma família organizada significa que “não é necessariamente aquela configuração biológica do pai e da mãe, mas sim aquela em que as funções sociais de pai e de mãe sejam preenchidas, independentes do vínculo biológico com a criança” (FREITAS, 2009, p.282). Ou seja, uma família que consiga garantir um ambiente seguro, equilibrado e afetivo capaz de construir relações de autoconfiança. Que seja dada a importância social e simbólica ao ato de estudar. Que ele seja um bem simbólico valorizado e uma forma de reconhecimento social no seio familiar.

Ainda que Rosângela tenha convivido com uma família afetivamente sempre “*presente*”, como ela mesma afirma na entrevista, nota-se que em relação à identificação afetiva com o mundo escolar não ocorreu o mesmo. Apesar de ter terminado o ensino médio e ter recebido dos pais os valores do “respeito ao próximo” e de uma vida a ser instrumentalizada para o trabalho, ocorre que, devido ao contexto social familiar, os incentivos para a incorporação de conhecimento escolar para seguir os estudos não eram uma constante. Os estímulos que existiam vinham de fora, principalmente, dos lugares de classe média em que trabalhou.

Devido a um mundo de abandono social e político pelas classes dirigentes da nossa sociedade, a herança dos dispositivos sociais de incorporação ao mundo do conhecimento não faziam parte do mundo social herdado pelos seus pais. Logo, eles também não obtiveram o acesso aos capitais sociais e culturais, expressos materialmente, que pudessem transmitir a identificação afetiva com esse mundo para prosseguir os estudos, como geralmente ocorre nas classes médias e privilegiadas do país. Os relatos que seguem, segundo a mesma entrevistada, materializam a compreensão do mundo social de uma classe de desclassificados,

As pessoas muito me ajudaram a continuar estudando para mim terminar o segundo grau. Trabalhei numa casa de família, eu trabalhava de dia, e a dona da casa foi e me levou na escola. Ela me matriculou. Por que ela me achava uma guria nova pra parar de estudar, né. Na época tinha quinta e sexta série, dois anos em um ano [...] aí fiz a quinta e a sexta, depois a sétima e oitava, depois o segundo grau completo. Era ensino normal porque não tinha EJA [...] Porque eu tive esse incentivo dessa senhora.

E sobre a realidade dos pais, segue a entrevista falando: “Profissionalmente ele [o pai] era marceneiro e a minha mãe doméstica [os dois estudaram até a quarta série]. A mãe perdeu a mãe dela muito cedo e aí ela foi criada por outra família. Os irmãos dela foram tudo internado [eram onze ou quatorze filhos] aí depois de grande começaram a procurar uns aos outros”.

Em relação aos entrevistados Vitor e Paulo, exceto o vínculo familiar que os diferencia de Rosângela, nota-se que a situação social e o processo de socialização em uma vida precária materialmente são marcas comuns de todos os entrevistados. De vidas marcadas por um abandono social onde o desenvolvimento de uma socialização com fins a construção afetiva, de concentração e autocontrole para os estudos não foram bens simbólicos incorporados socialmente.

No relato de Vitor, é possível concretizar a miséria material de uma configuração familiar com uma vida econômica e socialmente desorganizada, cuja socialização primária é voltada para a formação de indivíduos apenas instrumentalizados para o mundo do trabalho devido a precarização e as interdições da vida social. Deste modo, segue o relato do entrevistado apresentando esse dado:

Frequentei a escola até a quarta série [...] até uns dezessete anos eu estudava, na base [...] as dificuldades familiares, né, levaram a interromper a escola [...] Então, portanto, alguém tinha que ter uma renda. Nós éramos três irmãos [...] Mas a minha mãe já tava cansada de faxina, sentia dor no corpo, tava doente do coração, então, aí eu tive que abandonar os estudos e correr atrás de algum um emprego [...] Trabalhava de dia e fazia umas tarefas de vigilante, essas coisinhas, assim. Não voltei mais a estudar.

Na entrevista com Paulo, hoje guardador de carros como ele se define profissionalmente, ainda que em uma situação social que considero mais precarizada, mesmo que tenha iniciado a graduação de Direito que foi interrompida já no primeiro semestre do curso, as disjunções familiares e sociais são presentes. A socialização familiar não foi o suficiente para fazer com que a introjeção da vida escolar fosse mais forte que as tentações e os prazeres imediatos da vida, como ele relata na entrevista,

Eu trabalho desde a minha infância cara, desde os sete, oito anos de idade [...] É que assim cara [...] Os meus irmãos, que foram criados pela minha mãe, eles foram criados limpando valeta, montando e desmontando casa de madeira, morando na beira da sanga, limpando vala. Eu não, eu fui criado naquelas assim que só estuda. Só estuda que tu tem o que tu quer, porque eu fui criado pela família do meu pai [...] Comecei a faculdade de direito. [...] Fui até o terceiro livro, não é as cadeiras, por que tá ligado que a faculdade de direito é por livro, né? Fui até o terceiro livro e parei porque eu comecei a me envolver com o tráfico, drogas, fui pra escola da vida. Aí a minha filha já nasceu, cai em cana [estive sete anos preso] [...] Me falavam: “não te envolve no “coreto”, não te envolve no coreto”. Ah, daí era vinho, maconha, sabe [...] eu peguei e me envolvi cara [risos]. Aí no primeiro ano, bah [...] era só “coreto”, “coreto”, “coreto”.

Sobre as representações raciais no ambiente escolar como fatos sociais que possam ter contribuído para o fracasso escolar dessas pessoas foi possível à observação de muitos aspectos que caracterizam o racismo à brasileira. As marcas de um racismo silencioso e estético foram representações marcantes durante as entrevistas realizadas. Através de mecanismos de defesas negadores da existência dessa violência de punição, que reproduz esses corpos dóceis passíveis de serem submetidos, transformados e manipulados (FOUCAULT, 1987). Instrumentalizados para o mundo do trabalho, para a reprodução social da manutenção do poder e da ordem social vigente.

Com isso, é importante ressaltar que embora os entrevistados Vitor e Paulo tenham se autodeclarados negros como disse Vitor: “Eu me auto identifico como afrodescendente, né cara”. Observei que houve certa dificuldade na entrevistada Rosângela em assumir incisivamente essa identidade étnica, utilizando o estereótipo de “mulata” para se auto identificar etnicamente, como consta no depoimento abaixo, quando perguntada sobre como ela se autodeclara:

Não tenho nada contra a minha cor. Eu aceito ela como é [...] até porque negra, negra mesmo eu não sou, né. Mas pra branca eu não sirvo [...] então eu já tô na parte da mulata no caso, né. Não tem problema nenhum, nem me ofendo, dependendo do tom [...] da pessoa.

Ao contrário de Paulo que reconhece a influência da cor da pele nas relações sociais da vida cotidiana, no que diz respeito às relações de reconhecimento social, e que ainda existe no país a discriminação racial e social. Conforme ele,

O cara que é favela só falta escrever que é favela. Eles não julgam a gente pelo que a gente é. A pessoa é julgada pelo o que tem. A aparência conta muito cara. Num lance de 100%%, vamo dizer que 40% conta porque, por incrível que pareça, existe muito ato de racismo no Brasil [...] Preconceito racial e social muito, muito [...] O racismo um pouco por ser neguinho, tu sabe que é. Influencia um pouquinho. É negro, vamo seguir ele. É branquinho, barbudo, todo sujo ae segue.

Para materializar essa relação de dominação sobre esses corpos disciplinados pela violência simbólica do racismo acredito ser importante destacar os relatos dos entrevistados sobre questões raciais na escola. Como nos relatos de Vitor, respondendo sobre como eram as relações escolares, ele nos informa:

Não vou te dizer que era ruim, e nem boa, era regular, entendeu [...] tinha seus altos e baixos como sempre, né, de qualquer escola, acho que tu vai encontrar isso aí. Olha a relação com meus amigos de escola, amigos mesmo de escola, eu tive uns cinco amigos, mais ou menos, de escola, não era tão popular assim, entendeu.

Ainda que Vitor diga que as relações na escola não eram “tão ruins” no decorrer da entrevista ele vai destacando alguns elementos cruciais para o presente trabalho. Mesmo que ele não indique a existência da discriminação racial de maneira mais direta nas relações escolares cotidianas ele aponta muitas representações das práticas de discriminação racial associando as poucas amizades ao preconceito, conforme abaixo:

Geralmente por preconceito, geralmente por o que eu fazia pela rua: saia pedir, cuidava um carro. Então a maioria das famílias, os filhos, as mães

daquelas crianças falavam, se afastavam: “que esse é morador de rua, que é marginal, que tá fumando drogas embaixo de algum lugar”, entendeu.

Seguindo o relato de como as pessoas o observavam na escola devido a sua cor de pele, incluindo os professores (as) ele diz:

Em relação a isso aí a gente não percebia, por ser tão pequeno, porque criança não sabe uma lógica de um preconceito, ou uma indiferença, alguma coisa assim. Mas já com dezesseis anos a gente já percebia que a professora puxava mais pro um lado, e puxava menos pro outro. Uma coisa que sempre era uma coisinha chatinha e a gente, eu, por exemplo, sempre acabava absorvendo.

Agora trazendo informações somente sobre a relação dos professores da escola com ele segue a seguinte informação:

Eles não eram assim tão indiferentes mas [...] não era assim [...] com uns eles eram de um jeito e com os outros de outro [...] nada que seja notável, entendeu... Eu não me sentia tão mal, mas eu me sentia mal. Mais é uma coisa que eu não dava a mínima porque [...] porque eu tava ali é pelo estudo, entendeu, não pra agradar alguém, a opinião deles não me contava em nada.

Por fim, mesmo que as relações raciais escolares na entrevista não apareçam de modo explícito, Vitor acaba concluindo o seguinte:

Essa parte aí [...] ofensas racistas assim eu nunca percebi eu posso até [...] pode até ter passado por mim, mas eu nunca generalizei né. Nunca tive. O preconceito mais era por algum saber da minha vida, o que eu fazia na minha infância, do que eu fazia, porque eu pedia lá, pedia aqui. Não sei se teve assim, algo a mais sobre racismo, por a minha questão de cor, pela a minha cor, mais eu tenho para mim que era por isso, mais não sei se era verdade.

A entrevista de Vitor pode ser considerada a que mais trouxe elementos sobre as representações do racismo silencioso no espaço escolar propriamente dito, dos estigmas sociais construídos em relação ao outro. Porém nas entrevistas com Rosângela e Paulo, ainda que superficialmente, podemos constatar alguns aspectos do nosso racismo doméstico. Mesmo que Paulo nos informe não ter sofrido racismo no espaço escolar, apenas em um supermercado da rede Unisuper, ele nos diz sempre ter se sentido excluído em relação ao conhecimento. Na entrevista com Rosângela o racismo escolar como fator de incômodo nas relações escolares não surge explicitamente, apenas sentimos a sua influência no plano psicossocial. Essa negação da violência no comportamento social dos sujeitos que sofrem com a dominação, bem como o silêncio, são marcas do complexo de inferioridade imposta pelo colonialismo (FANON, 2008). Como ela nos relata na entrevista: “Nunca tive problema na

escola [...] não [...] eu era arteira, né [...] quando eu era guria eu era arteira, nunca tive problema”.

Durante as entrevistas, finalmente, buscando identificar as marcas do racismo na trajetória escolar dessas pessoas, foram uma constante as marcas do racismo silenciado. O complexo de inferioridade, construído socialmente, diante do mundo branco, eurocêntrico e com uma mentalidade ainda colonizada fizeram com que os mecanismos de defesa silenciassem as armas simbólicas do racismo. O racismo no espaço escolar como um poder invisível (BOUDIEU, 2012) e silenciado, não relatado diretamente, foi um dado observável nas entrevistas realizadas.

Desse modo, segundo essa análise sobre o poder do racismo como um poder existente de forma consentida e existente no inconsciente coletivo da sociedade, institui-se como dominação simbólica. Ou seja, mesmo aqueles que sofrem, devido ao seu poder, não possuem, geralmente, a consciência de que são suas vítimas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo que foi buscado neste trabalho, qual seja o de conseguir observar nas pesquisas empíricas, em que medida os estereótipos e os estigmas raciais reproduzidos no espaço escolar e a precária estrutura material familiar dos indivíduos negros contribuem para a reprodução do fracasso escolar, pode ser considerado atingido, porém de forma diversa de como imaginado no início dos estudos. O trabalho com o método qualitativo foi fundamental no processo deste estudo por considerar que somente os dados das pesquisas quantitativas não dão conta dos aspectos subjetivos da exclusão do mundo escolar e do mundo social desse grupo de afrodescendentes. Por exemplo, quais elementos simbólicos e materiais do racismo produzem taxas de evasão escolar de 7% para os jovens brancos e de 11% para os jovens negros, que nem ao menos concluíram o ensino fundamental, conforme os dados do IPEA (2013)? Quais as representações sociais que produzem uma taxa de frequência escolar de 58,3% para os jovens brancos e de 43,6% para os jovens negros no ensino médio, conforme o mesmo estudo?

Apesar das entrevistas terem sido realizadas com um grupo pequeno de pessoas negras de classe popular, as entrevistas semiestruturadas conseguiram materializar o mundo social de um grupo étnico ainda expropriado dos dispositivos econômicos e sociais de acesso aos espaços de poder e de reconhecimento social de forma positiva na sociedade. Nelas, além da pobreza material expressa nas origens sociais familiares herdadas entre gerações, como baixa escolaridade, evasão escolar e ocupações de empregos não valorizados ou mal reconhecidos como socialmente úteis, somado a perspectivas de vida imediatas, apontam para desintegração do negro e sua integração social ainda de forma precária na sociedade brasileira.

Ressalta-se que a reprodução desse quadro social não pode ser tratada como um problema produzido de maneira individual, como simplesmente uma questão social inata a esse grupo étnico como a ideologia da meritocracia pretende afirmar. Mas que esse quadro de exclusão, segundo Jessé Souza (2009, p. 21) “faz parte do nosso maior conflito social e político: o abandono social e político, “consentido por toda a sociedade”, de toda uma classe de indivíduos “precarizados” que se reproduz a gerações enquanto tal”. De um problema étnico e social de um grupo tratado na esfera pública como “perigosos”, “violentos” e “ociosos”, cujas raízes dos problemas que geram essa condição social não são consideradas de fato como, por exemplo, a questão dos problemas da educação pública precária, a violência policial e a questão da fome no país.

Essa classe social chamada de ralé estrutural, ainda segundo Jessé Souza (2009), é fruto do processo de modernização da sociedade brasileira que, ao produzir novas classes sociais, produziu, e continua a (re) produzir essa classe social desprovida de capitais culturais e econômicos, ou seja, das condições sociais, culturais e morais para a apropriação desses capitais. Ele destaca que para a apropriação diferenciada desses capitais simbólicos é necessário a existência de condições sociais para a construção das condições de sucesso das pessoas no mundo social conforme ele ressalta:

O que o mercado, o Estado, uma “ciência” do senso comum dominantes – mas dominados por uma perspectiva conservadora, acrítica e quantitativa – nunca “dizem” é que existem condições “sociais” para o sucesso supostamente “individual” independente do “bilhete premiado” de ter nascido na família certa, ou melhor, na classe certa. O indivíduo privilegiado por um aparente “talento inato” é, na verdade, produto de capacidades e habilidades transmitidas de pais para filhos por mecanismos de identificação afetiva por meio de exemplos cotidianos, assegurando a reprodução de privilégios de classe indefinidamente no tempo (SOUZA, 2009, p.22-23).

A ausência dessas condições e dos mecanismos simbólicos e materiais de mobilidade social nas trajetórias familiares e escolares dos entrevistados foram dados observáveis do campo. Como já foi destacado acima, mesmo que a nossa entrevistada Rosângela tenha tido uma relação afetiva familiar mais “presente” como ela nos diz, a herança social de um vínculo afetivo, material e de autoidentificação com o mundo do conhecimento escolar não foi uma constante entre os entrevistados. Porque as necessidades de sobrevivência, de dificuldades de ordem econômica, dentro de uma realidade pobre materialmente e mantida historicamente não possibilitou o processo de estruturação de incentivos a favor de um mundo social que lhes são estranho e oposto à vida real, ao contrário do ocorre com as classes privilegiadas da ordem social vigente.

Além da observação da expropriação dessas disposições nas estruturas familiares que se encontram em situação de abandono político e social, a presença da estrutura racista em nossa sociedade também foi um dado observado durante o diálogo com os entrevistados. É importante dizer que esse dado surgiu de forma implícita e não direta como se pensava anteriormente, uma vez que Vitor, Paulo e Rosângela tenham negado ter sofrido com o racismo no ambiente escolar através de “brincadeiras de mau gosto” ou maus tratos racistas. Embora apenas Vitor tenha reconhecido sentir um tratamento diferenciado, por parte dos professores e colegas de aula, no ambiente escolar devido à cor de sua pele.

Nesse contexto compreendemos que as dificuldades em obter as informações sobre situações em que os estigmas e os estereótipos raciais tivessem contribuído para o fracasso

escolar dos negros afrodescendentes ocorrem devido a uma série de traumas produzidos por uma situação colonial de despersonalização e humilhação desse grupo étnico social (FANON, 2008) produzido socialmente. Acredito que o estudo de Franz Fanon sobre a psicologia colonial e a produção do complexo de inferioridade produzida pelo colonizador, nos instrumentalizam para compreender que os mecanismos de defesa e de autoafirmação presentes nas entrevistas, significam a tomada de uma atitude subjetivamente branca, de identificação com o colonizador, onde a cristalização de um hábito de pensar é essencialmente branco (FANON, 2008).

Por outro lado, é importante notar que esses mecanismos caracterizam a estrutura racista da sociedade onde o racismo silencioso (MUNANGA, 1996) e o preconceito de marca (NOGUEIRA, 2006) são característicos do nosso racismo doméstico. Além de caracterizar o processo de branqueamento, que constitui no fortalecimento da autoestima e do autoconceito do grupo branco e a construção de um imaginário negativo do negro, que solapa sua identidade racial e sua autoestima legitimando os privilégios políticos e econômicos, justificando desse modo as desigualdades raciais (BENTO, 2002).

Finalmente, tomar a obra de Fanon (2008) como um referencial para se pensar na necessidade de conscientização do negro, e por que não da sociedade, contra a ideologia do embranquecimento e na adoção de posturas para agir na mudança das estruturas sociais é fundamental. Para isso, se faz necessário, segundo Gomes (2003), retomarmos o papel na escola como instituição também responsável pela construção de uma imagem positiva do negro na sociedade, uma vez que ela é responsável por introjetar os sistemas de representações nos indivíduos através da educação. Desse modo, conforme Nilma Lino Gomes,

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática (GOMES, 2003, p. 77).

Isso é importante no sentido de resgatarmos as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. Avançando na construção de práticas pedagógicas de combate a discriminação racial, de abolição dos privilégios étnicos, no enfrentamento do mito construído sobre o negro e na consolidação de uma educação antirracista no espaço escolar que possa abolir as desigualdades étnicas raciais. Pois somente assim, será possível a construção positiva da cultura negra em que seja valorizada.

sua identidade étnico racial formada pela corporeidade, pela estética, pela musicalidade e a vivência da africanidade (GOMES, 2003).

7. REFERÊNCIAS

- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Branqueamento e Branquitude no Brasil*. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Psicologia social do Racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002, p. 25-58.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, 16ª Ed, Bertrand Brasil, 2012.
- DAYRELL, Juarez. *Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino de Sociologia no Ensino Médio*. UFPE, Recife, 2007, p. 1-18.
- DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. UFMG, Nº 24, set/out/Nov/Dez, 2003.
- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. In: *Revista Brasileira de Educação*. Nº. 5, Maio/Ago, 1997, p. 222-231.
- FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador, EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3º Ed, São Paulo, Ática, 1978, V.1.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis, Vozes, 1987.
- François Dubet*. São Paulo, *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, maio/ago. 1997, p. 222-231.
- FREITAS, Décio. *O escravismo brasileiro*. Porto Alegre, MERCADO ABERTO, 1991.
- FREITAS, Lorena. *A instituição do fracasso: a educação da ralé*. In: SOUZA, Jessé (Org) et al. *Ralé Brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte, UFMAG, 2009, p. 281-304.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo, Editora 34, 2009.
- GIROUX, Henri A. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997, p.25-41.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação*. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.
- GRISA, Gregório Durlo. *Reorganização Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. *Diversidade e (Des)Igualdades*. Salvador, UFBA, 2011.
- KI-Zerbo, Joseph. *História da África Negra*, Vol. 2, Lisboa, Europa-America, 1991.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Raça e História*. 10º Ed, Lisboa, 1952.

- LOPES, Vera Neusa. *Racismo, Preconceito e Discriminação*. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.185-200.
- MCLAREN, Peter. *Teoria Crítica e o Significado da Esperança*. In: GIROUX, Henri A. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, p.10-20, 1997.
- MONTES, Maria Lúcia. *Raça e identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia*. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). *Raça e Diversidade*. São Paulo, EDUSP, 1996, p. 47-74.
- MOURA, Clovis. *Rebeliões da Senzala*. Porto Alegre, MERCADO ABERTO, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. *As facetas de um racismo silenciado*. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). *Raça e Diversidade*. São Paulo, EDUSP, 1996, p.213-229.
- _____. Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. In: 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação – PNESB-RJ, 05/11/2003
- NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestões de um quadro de referências para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil*. In: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, V.19, n. 1, p.287-308.
- OLIVER, Roland. *A experiência africana: da pré-história aos dias atuais*. Rio de Janeiro, ZAHAR, 1994.
- PEREIRA, João Batista Borges. *O retorno ao racismo*. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). *Raça e Diversidade*. São Paulo, EDUSP, 1996, p. 17-27.
- PRADO JUNIOR, Caio. *História Econômica do Brasil*. São Paulo, BRASILIENSE, 1994.
- Revista Ciência Hoje. *Negros brasileiros*. In: *A economia da escravidão*, 1988, p.4-9.
- ROCHA, Emerson Ferreira. *Cor e dor moral: sobre o racismo na “ralé”*. In: SOUZA, Jessé (Org) et al. *Ralé Brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte, UFMAG, 2009, p. 353-383.

- SCHWARCZ, Lilia Mortz. *As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto Brasileiro*. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). *Raça e Diversidade*. São Paulo, EDUSP, 1996, p. 147-186.
- SILVA, Alberto da Costa. *Um rio chamado Atlântico*. In: *O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX*. NOVA FRONTEIRA, 2003.
- SILVA, Percy. *Escola, espaço de luta contra discriminação*. In: Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros. *Salve 13 de Maio?* São Paulo, SE, 1988, p.24-27.
- SILVA, Tadeu Tomaz da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- SILVA, Tatiana Dias & GOES Fernanda Lira (Orgs.). *Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes*. Brasília, Ipea, 2013.
- SOUZA, Jessé (Org) et al. *Ralé Brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte, UFMG, 2009.
- Suplemento Rio Pardo 200 anos: *A escravidão esquecida* In: *Gazeta do Sul*, Santa Cruz do Sul/RS; Nº 7, Abril, 2009.

Sites:

<http://www.ibge.gov.br/home/>. Acessado em 15 de Maio de 2014

<http://www.ipea.gov.br/portal/>. Acessado em 2 de Junho de 2014