

**18º Congresso Brasileiro de Sociologia - 26 a 29 de Julho de 2017,
Brasília/DF.**

Grupo de Trabalho: Relações Raciais e Étnicas: Desigualdades e Políticas Públicas.

Título do Trabalho: Estigma, Discriminação e Retraimento no Contexto das Desigualdades Educacionais e Raciais na Contemporaneidade.

Nome completo: Maria Railma Alves

Instituição: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Estigma, Discriminação e Retraimento no Contexto das Desigualdades Educacionais e Raciais na Contemporaneidade¹.

ALVES, Maria Railma²

Resumo

Práticas discriminatórias relacionadas à humilhação, agressão física, tratamento de desprezo, retraimento, discriminação por raça/cor, estigma e orientação sexual têm sido observados, com frequência, nos ambientes escolares. A partir de tais marcadores, questiona-se: As discriminações, retraimentos e estigmas experimentados pelos sujeitos no ambiente escolar têm se constituído em novos arranjos para a manutenção e multiplicação das desigualdades educacionais? Retraimento e os marcadores relacionados à pobreza, lugar de origem, a raça/cor têm sido uma barreira indissociável da trajetória escolar do aluno? O propósito da pesquisa foi: analisar as experiências que ocorrem e/ou se cristalizam no ambiente escolar pelos sujeitos (alunos, professores, pais, dentre outros) e compreender, a partir de uma observação participante efetuada em uma escola pública do ensino fundamental e médio, as relações instituídas entre os sujeitos e seus efeitos na trajetória escolar dos alunos. A estratégia metodológica concentrou-se no âmbito da pesquisa qualitativa com ênfase na observação participante. Avaliando os achados da pesquisa, infere-se que, apesar dos avanços no sistema educacional brasileiro, a partir da Constituição de 1988, as desigualdades parecem tender a se multiplicar, e a face perversa advinda de tal quadro se manifesta a partir da proliferação do retraimento, estigma e da discriminação.

Palavras-chave: Ambiente Escolar. Desigualdades Educacionais. Discriminação. Estigma e Retraimento.

Instituição de Fomento: Fundo de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG)

¹O artigo é parte do resultado da pesquisa de doutorado intitulada de “**Desigualdades Educacionais**: Discriminação, estigma e retraimento no contexto do ambiente escolar e das novas desigualdades contemporâneas” apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPCIS.

² Doutora em Ciências Sociais pela UERJ e Professora de Sociologia da Universidade Estadual de Montes Claros /UNIMONTES

INTRODUÇÃO

Percepção de práticas discriminatórias relacionadas à humilhação, agressão física, acusações injustas, tratamento de desprezo, falta de consideração ou promoção do bem de todos, por meio do enfrentamento do abandono escolar, retraimento e da discriminação por raça/cor, estigma e orientação sexual têm sido observados, com frequência, nos ambientes escolares, e se constituído em um desafio para os pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais.

Nesse contexto, o universo escolar se destaca a partir de contradições específicas, sendo, ao mesmo tempo, o lugar da construção do ensino-aprendizagem e, também, da reprodução de novas desigualdades - e, de forma específica, das desigualdades educacionais. A partir de tais marcadores, algumas indagações têm servido de fio condutor na tentativa de compreender o ambiente escolar, dentre elas destacam-se as seguintes:

- As discriminações, retraimentos e estigmas experimentados pelos sujeitos no ambiente escolar têm se constituído em novos arranjos para a manutenção e multiplicação das desigualdades educacionais?
- Retraimento e os marcadores relacionados à pobreza, lugar de origem, a raça/cor têm sido uma barreira indissociável da trajetória escolar do aluno?

O propósito da pesquisa foi: analisar as experiências que ocorrem e/ou se cristalizam no ambiente escolar pelos sujeitos (alunos, professores, pais, dentre outros) e compreender, a partir de uma observação participante efetuada em uma escola pública do ensino fundamental e médio, as relações instituídas entre os sujeitos e seus efeitos na trajetória escolar dos alunos. A hipótese que orientou a pesquisa se destacou a partir da seguinte vertente: as discriminações, retraimentos e estigmas experimentados no ambiente escolar se constituem em novos arranjos para a manutenção e multiplicação das desigualdades escolares e educacionais na contemporaneidade. O desenho metodológico utilizado no desenvolvimento da investigação foi a Observação Participante - estratégia adotada a partir da crença na sua potencialidade e, principalmente, na esperança de que seu desenho contribuísse para lidar com

uma realidade tão diversa e marcada por tantos problemas sociais, econômicos e culturais.

Desse modo, a observação participante, cuja centralidade é o tempo longo de permanência no campo e a participação no mundo social³, foi um instrumento metodológico relevante nesse contexto. Nessa direção, a experiência de trabalho de campo de Willian Foote Whyte - (Sociedade de Esquina), conforme Gilberto Velho, foi um “exemplo magistral de como o trabalho de investigação científica pode ser um instrumento precioso para a crítica de estereótipos e preconceitos” (VELHO, 1993, p. 9) – sendo um dos modelos mais apropriados para dar conta de pensar e exprimir a realidade pesquisada. Ao observar os procedimentos adotados no trabalho de investigação e comungando com a posição defendida por Whyte (1993) na realização da pesquisa e da imersão no campo é que merece destaque a seguinte afirmação:

Quando o pesquisador está instalado numa universidade, indo ao campo apenas por poucas horas de cada vez, pode manter sua vida social separada da atividade de campo. Lidar com seus diferentes papéis não é tão complicado. Contudo, se viver por um longo período na comunidade que é seu objeto de estudo, sua vida pessoal estará inextricavelmente associada à sua pesquisa. Assim, uma explicação real de como a pesquisa foi feita necessariamente envolve um relato bastante pessoal do modo como o pesquisador viveu durante o tempo da realização do estudo (WHYTE, 1993, p. 283).

O lócus da pesquisa foi uma escola pública de ensinos fundamental e médio - selecionada após mapeamento das escolas da Cidade de Montes Claros e das condições relativas à reprovação e abandono dos alunos das redes municipal, estadual e particular⁴. Ao delimitar a rede estadual de ensino como objeto de estudo, constatou-se a escola com maior índice de problemas dessa natureza e, a partir dos dados, foi possível selecionar a instituição para desenvolvimento da etapa seguinte: a observação participante.

³ O trabalho de campo foi desenvolvido ao longo de nove meses (fevereiro de 2014 a novembro de 2014). Alguns passos, dentre eles o conhecimento da realidade através da análise documental, a aproximação dos sujeitos, entrevistas individuais e outras estratégias foram rigorosamente respeitados.

⁴ A cidade de Montes Claros tem um número bastante significativo de instituições escolares. São “88 escolas de ensino fundamental e médio, sendo que 47 são da rede estadual, 22 são particulares e 19 da rede municipal”, além de “duas universidades públicas, (...) nove faculdades privadas com onze *campi* (...)”. (LEITE, 2010, p. 137-138).

Ao tomar a investigação sobre tais elementos, cumpre destacar que, apesar dos inúmeros avanços na área da educação, dados empíricos sobre a realidade brasileira têm revelado a existência de mecanismos que contribuem para acentuar as desigualdades educacionais no Brasil – aspectos relacionados, por exemplo, à diferença em relação ao número médio de estudos entre brancos e negros (pardos e pretos), à defasagem idade/série, ao abandono e outras variáveis relacionadas à discriminação e estigma, lugar de origem, orientação sexual, dentre outras, vêm reforçando e ampliando o foco das análises das desigualdades.

Dessa maneira, as reflexões que se seguem tentarão apreender as novas desigualdades na contemporaneidade. A ênfase se concentrará na tentativa de compreensão das suas manifestações, materializadas no formato do estigma, discriminação e retraimento no contexto das desigualdades educacionais e raciais na contemporaneidade. Acredita-se, que tais mecanismos possam ajudar no alargamento da compreensão de tais disparidades, sejam elas historicamente constituídas e outras apresentadas na atualidade e observadas nas trajetórias dos sujeitos que compõem o universo escolar.

O artigo em tela foi dividido em três momentos: no primeiro momento discorreu sobre a Discriminação Racial e Estigma: mecanismos estruturais das desigualdades. O Retraimento no contexto escolar, uma das facetas das novas desigualdades, foi analisado no segundo momento. Nas considerações finais, inferiu-se que, apesar dos avanços no sistema educacional brasileiro, a partir da Constituição de 1988, as desigualdades parecem tender a se multiplicar e, a face perversa advinda de tal quadro se manifesta a partir da proliferação do retraimento, estigma e da discriminação.

I – DISCRIMINAÇÃO RACIAL E ESTIGMA: mecanismos estruturais das desigualdades.

À luz da inserção do tema da raça, na realidade empírica, e suas conseqüentes implicações reveladas, sobretudo, nas condições socioculturais, faz-se necessário compreender como se processa o ideal de igualdade nos chamados tempos modernos

e o lugar ocupado por ela no centro da vida dos sujeitos. Nesses termos, Appiah (2012, p. 137), revela que:

Muitos filósofos argumentam recentemente que, nas discussões sobre a igualdade, sempre é bom perguntar em primeiro lugar: “igualdade de que?”. Essa sugestão tem muito mérito em termos filosóficos, mas creio que não é um bom ponto de partida histórico. Quando a igualdade se tornou, com a liberdade e a fraternidade, um dos três grandes lemas da Revolução Francesa, não foi porque as pessoas tivessem uma clara ideia de qual igualdade queriam. O que elas sabiam sem margem de dúvida era o que não queriam: que as pessoas fossem maltratadas só porque não tinham nascido na nobreza, que a plebe fosse olhada como inferior.

Assim, nos tempos modernos, o ideal da igualdade tem início com a percepção de que há episódios que não constituem um suporte apropriado para que as pessoas sejam tratadas com desigualdade. Somente aos poucos é que tal ideal passou a distinguir alguns eventos que, de fato, o são. A diferença na forma de tratar as pessoas - no sentido de discriminação - com relação a suas identidades sociais, passou a necessitar de justificativas. Após as revoluções da França e dos Estados Unidos tiveram início os questionamentos sobre a ideia de que a posição social ‘de berço’ era um suporte adequado para a discriminação. No último século, o sexo e a raça também começaram a ser considerados como bases ilegítimas para ações discriminatórias. (APPIAH, 2012, p.137).

Se a raça e o sexo foram identificados como bases ilegítimas para a discriminação, as estratégias advindas de seus processos de superação são um desafio contínuo para os homens, de um modo geral. E são vistos como um desafio, também, para aqueles que desempenham papéis estratégicos em instituições públicas ou privadas. Portanto, é possível depreender, dessas ideias, que a centralidade da raça ou seu princípio torna-se uma das coisas mais persistentes na constituição do homem, já que a observância de um desses dois elementos pode estar alinhada, também, aos requisitos básicos para a tolerância e o respeito ao reconhecimento.

O percurso, através do qual a raça se insere, é longo e ambíguo. Inicialmente, a concepção de raça pode ser apontada nas ciências biológica e criminal – com destaque para o campo da eugenia. Nesse âmbito, os séculos XVIII e XIX são ilustrativos, pois os intelectuais europeus fundaram o chamado

racismo científico. As bases dessa teoria eram a crença na existência de diferenças biológicas entre os seres humanos. Então, a ideia de raças humanas diferenciadas e a sua hierarquização foram um viés perseguido pelos estudiosos desse período. A classificação das raças deu-se da seguinte forma: 1) brancos – europeus; 2) amarelos – asiáticos; 3) vermelhos – americanos; 4) australianos; negros – africanos; entre outras classificações (SILVA, 2010, p. 23).

É preciso, pois, uma reflexão mais apurada acerca da classificação apresentada. Appiah nos fornece uma análise que ajuda a ilustrar bem semelhante dinâmica:

A invocação da raça como noção classificatória fornece-nos um exemplo de um padrão conhecido na história da ciência. Nas primeiras fases da teoria, os cientistas partem, inevitavelmente, das categorias presentes em teorias populares sobre o mundo, e muitas vezes, os critérios de pertença a essas categorias podem ser detectados apenas com os sentidos. Assim, nos primórdios da química, a cor e o paladar desempenharam um papel importante na classificação das substâncias; nos primórdios da história natural, as espécies de plantas e animais eram identificadas basicamente por sua morfologia macroscópica visível. Aos poucos, entretanto, à medida que a ciência se desenvolve, elaboram-se conceitos cuja aplicação requer mais que os simples sentidos; em vez de propriedades fenomênicas – as aparências – das coisas, buscamos propriedades “mais profundas” e mais teóricas. O preço que pagamos é que a classificação torna-se uma atividade mais especializada; o benefício que auferimos é sermos capazes de fazer generalizações de maior poder e alcance (APPIAH, 1997, p. 66).

Nesse percurso, ressalta-se, também, que o racismo foi difundido, em nosso meio, e suas formas de classificação, efetivadas para além dos séculos. Destaca-se, além do mais, que o racismo, o preconceito, a discriminação e a estigmatização são aspectos cruciais que envolvem a abordagem racial e educacional⁵. Nessas condições é salutar não perder de vista as dimensões apontadas por Erving Goffman (2004) sobre o Estigma. A relevância da

⁵Jaccoud e Beghim procuram diferenciar racismo, preconceito racial e discriminação da seguinte forma: “Considera-se **racismo** uma ideologia que apregoa a existência de hierarquia entre grupos raciais. **Preconceito racial** será entendido como toda predisposição negativa em face de um indivíduo, grupo ou instituição assentada em generalizações estigmatizantes sobre a raça a que é identificado. **Discriminação racial** é definida como toda e qualquer distinção, exclusão ou preferência racial que tenha por efeito anular a igualdade de oportunidade e tratamento entre os indivíduos ou grupos” (JACCOUD e BEGHIM, 2002, p. 39).

abordagem remete-se também às diversas experiências de estigmatização envolvendo a vida dos sujeitos na contemporaneidade. Suas manifestações têm sido registradas nas dinâmicas cotidianas envolvendo as classes sociais e ainda naquelas que se expressam através da cor da pele, da orientação sexual, deficiências físicas e intelectuais. Dessa forma, atributos depreciativos imputados aos sujeitos contribuem para acentuar o estigma e suas facetas, como adverte o autor que faz referência a três tipos de estigma diferente:

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os stigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família¹. Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. (GOFFMAN, 2004, p. 7)

Por isso é necessário, ao observar o discurso sobre raça nesse contexto, considerar suas especificidades, pois as diferenças atribuíveis à 'raça' humana, numa mesma população, são tão grandes quanto aquelas encontradas entre populações racialmente definidas. De tal modo, em face do que foi exposto, é possível inferir que a "raça" é uma construção política e social. Ao destrinchar o conceito de raça, Guimarães (2008) aponta duas vertentes significativas, sendo uma vertente analítica e outra nativa. A partir da distinção dada à questão, o autor adverte que

um conceito ou categoria analítica é o que permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria. Quando falamos de conceito nativo, ao contrário, é porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático, efetivo. Ou seja, possui um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo humano. A verdade é que qualquer conceito, seja analítico, seja nativo, só faz sentido no contexto ou de uma teoria específica ou de um momento histórico específico (GUIMARÃES, 2008, p. 63).

No Brasil, por exemplo, para entender melhor a trama em questão, é fundamental apontar outros traços de estudos relacionados à temática em tela. Esses indícios não são recentes e vêm desde o final do século XIX. E, durante o processo da escravatura, por exemplo, havia a necessidade de se

caracterizar as raças. A preocupação essencial dava-se em função do efeito da raça sobre o desenvolvimento futuro do país.

Edward Telles revela que “esse estudo teve início nas ciências biológica e criminal, especialmente no emergente campo da eugenia (...). A eugenia incluía ideias científicas sobre raça, que, na época, consideravam os negros inferiores e os mulatos degenerados” (TELLES, 2003, p. 43)⁶.

Por outro lado, só no final dos anos 50, através de uma pesquisa financiada pela UNESCO – cujo propósito era “documentar, compreender e disseminar o suposto segredo da harmonia racial brasileira, em um mundo marcado pelos horrores do racismo e do genocídio” –, é que Florestan Fernandes⁷ e uma equipe de sociólogos denunciam o mito da democracia racial (TELLES, 2003, p. 20).

Ainda em relação ao Brasil, é relevante mencionar as contribuições acerca da questão racial nos trabalhos de Carlos Hasenbalg, no final da década de 1970. O autor insere outros elementos na avaliação das relações raciais. Sua pesquisa concentrou-se “na estratificação racial e nos mecanismos societários que reproduzem as desigualdades raciais” e, na análise do “legado do escravismo como explicação das relações raciais contemporâneas e, ao invés disso, [acentuou] o racismo e a discriminação depois da abolição como principais causas da subordinação social dos não-brancos e seu recrutamento a posições sociais inferiores” (HASENBALG, 2005, p. 20). Ao tomar a raça como “atributo socialmente elaborado”, o autor chama atenção sobre a literatura atinente às relações raciais no Brasil, quando adverte que os estudiosos que se debruçam sobre tal temática, quer sejam eles de convicção conservadora ou liberal, insistem em ressaltar, há décadas, as relações raciais como algo de caráter harmonioso em nossa sociedade. Assim, se comparado a outros países multirraciais, o Brasil seria um modelo de ‘democracia racial’

⁶Nesse caminho, localizam-se, na década de 1930, os estudos de Gilberto Freyre. “Freyre e seus seguidores acreditavam que a desigualdade racial existente era um produto, tanto da escravidão dos negros, quanto de sua adesão a valores culturais tradicionais, e previam, ainda, o seu desaparecimento em pouco tempo” (TELLES, 2003, p. 19).

⁷Avaliando a referida pesquisa 25 anos depois, Fernandes assim a descreveu: “A nossa pesquisa não era isenta de valores – pois víamos nela uma contribuição à crítica objetiva a uma situação histórica de preconceito e discriminação camuflada; e aceitávamos, abertamente, uma identificação moral e política com o negro, como condição intelectual para que nossa contribuição se inserisse no processo de criação de uma verdadeira democracia racial [...]” (FERNANDES, 1979, p. 68).

concretizada, onde negros e mulatos estariam inseridos na cultura e na sociedade e gozassem de igualdade de oportunidades. Para Hasenbalg, tal afirmação, dotada de otimismo em relação à situação racial no país, contém ‘meias-verdades’, visto que, embora o Brasil se diferencie – no caso de comparações internacionais – por não contar com formas mais extremas e violentas de racismo, no quesito da dominação dos brancos sobre os negros não se pode dizer que há muita distinção em relação a outras sociedades multirraciais, “ainda que sem o recurso a altos níveis de coerção.” (HASENBALG, 2005, p. 18).

Ainda na década de 1980, com o processo de redemocratização, iniciativas em favor da população negra, em alguns Estados como São Paulo, Bahia, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, e nos municípios do Rio de Janeiro, Belém, Santos e Uberaba, se destacam. Em 1988, a criminalização do racismo ganha ênfase na Constituição Federal, especialmente no Capítulo I, que trata “Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos” – Art. V, inciso XLII: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, CFB/1988).

Na atualidade, a Lei nº 10639/2003, resultado da luta de educadores e ativistas do Movimento Negro no Brasil, altera a Lei nº 9394/96. Portanto, torna-se obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Outra conquista é a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que Institui o Estatuto da Igualdade Racial e altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989; 9.029, de 13 de abril de 1995; 7.347, de 24 de julho de 1985; e 10.778, de 24 de novembro de 2003, e também a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) - instrumentos relevantes no combate às desigualdades educacionais e raciais⁸.

⁸ Controvérsias em torno da “raça” e das políticas afirmativas têm suscitado debates relevantes entre alguns pesquisadores no país. Yvonne Maggie e Peter Fry, por exemplo, apresentam outros argumentos envolvendo as temáticas. Os autores apontam que [não é] “possível ‘corrigir’ séculos de desigualdade de qualquer ordem, racial ou não, por meio de uma política de custo zero. (...) O argumento de que as cotas acabarão incentivando animosidades “raciais” não pode ser facilmente descartado, porque a sua lógica é cristalina. Não se vence o racismo celebrando o conceito “raça”, sem o qual, evidentemente, o racismo não pode existir. Iniciativas de ação afirmativa oriundas da sociedade civil produzem consequências semelhantes para

Dessa maneira, anotam-se duas possibilidades ao acionar a terminologia “raça humana”. Igualmente, não se pode desconsiderar suas implicações observadas na dinâmica sociopolítica, já que seus fundamentos são acionados, cotidianamente, tanto para legitimar práticas preconceituosas e discriminatórias como também para combatê-las. Dessa forma, a primeira vertente implica que “o termo raça persiste fundamentado na continuidade de ideologias racistas em suas diversas formas de manifestação mais ou menos ostensivas, intolerantes e agressivas.” Outra implicação, que advém dessas formas mentais, são as atribuídas a partir das “aparências físicas e/ou aportes culturais correspondentes a certas características, estigmatizadas ou valoradas, em termos mentais, intelectuais, psicológicas, religiosas, estéticas e físicas; incluindo todo o legado ancestral dessas coletividades.” Esse comportamento resulta em consequências para as trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos, tanto ampliando – como no caso dos fisicamente semelhantes ao tipo predominante e/ou que carregam valores culturais similares ao hegemônico – quanto reduzindo – no caso daqueles que diferem do tipo físico preponderante e/ou são portadores de valores culturais desiguais em relação ao hegemônico – suas possibilidades de mobilidade social. (PAIXÃO e CARVANO, 2008, p. 32)

A segunda vertente acionada na utilização do termo raça vincula-se às reivindicações dos movimentos sociais de defesa dos contingentes historicamente discriminados. Nesse contexto, o resgate de tal termo segue a seguinte orientação:

(...) o resgate do termo raça, aqui visto em sua estrita variante social e cultural, corresponde a um modo de constituição de padrões de solidariedade entre os afetados pelo problema, assim favorecendo sua ação coletiva em defesa da integridade física, legal e/ou territorial; pela adoção de medidas de promoção da qualidade de vida desses contingentes; de resgate positivo da trajetória histórica e cultural de seus ancestrais, e em prol de mudanças de padrões estéticos e simbólicos tradicionalmente atribuídos a essas determinadas características físicas (PAIXÃO e CARVANO, 2008, p.32).

aquelas poucas pessoas envolvidas. Mas quando cotas raciais se tornam política de Estado, determinando a distribuição de bens e serviços públicos, ninguém escapa à obrigação de se submeter à classificação racial bipolar. O impacto sobre a sociedade como um todo não pode ser subestimado, portanto.” (FRY, MAGGIE, 2002, p. 102)

Ativar a variável raça para favorecer a análise sobre as desigualdades sociais é uma medida que tem encontrado eco entre muitos pesquisadores e agências governamentais. De tal modo, tanto no contexto internacional quanto no contexto nacional, indagações relativas aos componentes étnicos, nacionais, religiosos ou raciais compõem o universo dos sistemas estatísticos. O esclarecimento desses aspectos mostra a importância do tema, que constitui questão fundamental para um entendimento mais significativo das desigualdades sociais - que incluem as realizações educacionais e raciais no Brasil. Esses elementos, aliados a tantos outros, parecem contribuir para a manutenção do quadro das disparidades educacionais e raciais e, também, da sua multiplicação no âmbito escolar através da exclusão, do abandono escolar, estigmatização e retraimento dos sujeitos em localidades marcadas pela pobreza e desigualdades sociais, econômicas e culturais como é o caso da cidade de Montes Claros⁹.

II – RETRAIMENTO ESCOLAR: indiferença, distanciamento e desencantamento nas teias das desigualdades.

No ritmo frenético instaurado no dia-a-dia da escola, uma característica marcante na sua prática cotidiana e que saltava aos olhos era a nítida constatação de que o espaço de sala de aula, assim como a escola, precisavam ser ressignificados. Pesquisas antropológicas e sociológicas têm contribuído para apreender a força que a sala de aula e a escola exercem na vida do educando. Não se pode inferir, a partir das diversas constatações, que a magia desapareceu por completo desse universo denominado espaço escolar. Entretanto, o contato diário apontou para “novos” arranjos no interior da instituição. Imprimir nesse contexto as percepções a partir da imersão em uma escola pública da cidade de Montes Claros, em especial, a “multiplicação das desigualdades”, é um feito que nos impulsiona a ir além. Pois traduzir a inteireza das diversas materializações de discriminação e estigmatização dos

⁹ Em 2010, a população de Montes Claros, de acordo com o Censo do IBGE/2010, era de 361.971 habitantes, dos quais 344.479 residiam na zona urbana e 17.492, na zona rural. O número de homens era de 174.281, e o de mulheres, 187.690; e, ainda, 68.844 dos habitantes tinham entre 10 e 19 anos.

sujeitos internos da instituição e dos sujeitos externos localizados nos arredores da escola se tornou uma tarefa desafiadora.

Atendo-se à realidade pesquisada, descortinou-se assim, à medida que aguçava a percepção e aprofundava os estudos sobre as diversas situações no ambiente escolar, um novo dado: o retraimento escolar. Nesse contexto, o cotidiano escolar da E. E. Alferes Tiradentes¹⁰ revelou aspectos possíveis de enquadrá-los em categorias diversas, dentre elas a alienação, a anomia e outras tantas. Entretanto, uma categoria que mais se aproximou da realidade em foco foi a situação de retraimento vivenciada por adolescentes, jovens e adultos da instituição. O retraimento, cujo significado está relacionado ao ato de “encolher-se, contrair-se”, e também de “recuar-se, retirar-se, isolar-se e apartar-se” (AURÉLIO, 2002), se caracteriza, segundo Dubet (2003) por estratégias, por vezes antigas e silenciosas, adotadas pelos alunos no interior da escola e nos bairros desfavorecidos e que consistem na indisposição da participação no jogo. Nesse processo, adverte o autor, destacam-se ações de trocas efetuadas pelos alunos através do “conformismo escolar limitado por notas ‘médias’, assegurando-se uma sobrevivência tranquila no sistema”. Em tal situação, a lógica que perpassa a realidade opera-se através do seguinte esquema:

Os alunos malsucedidos descobrem pouco a pouco que seu trabalho “não se paga”, que eles não conseguem obter resultados honrosos apesar de seus esforços. Descobrem que as exigências dos professores quanto ao “trabalho insuficiente” são apenas um modo de proteger a dignidade deles. Descobrem assim que os esforços para remediar não são eficazes. Então os alunos decidem não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar. (DUBET, 2003, p. 41)

O resultado advindo de tal prática é revelado através do abandono “ao ritualismo escolar, ao respeito exterior das regras escolares ao mesmo tempo em que

¹⁰O nome da Escola Alferes Tiradentes é fictício e foi escolhido por se tratar de um personagem bastante popular em Minas Gerais e homenageado em diversas instituições escolares. A referência, aqui diz respeito aos aspectos contraditórios envolvendo a história do “Mártir” e que parece compor as diversas faces da instituição pesquisada. É importante, também, ressaltar que os nomes dos sujeitos (alunos, professores, servidores e equipe de gestão) não correspondem aos originais.

As modalidades de ensino se concentram em: Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio (matutino e noturno na sede da escola). Outra modalidade de ensino presente na escola é a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O número total de turmas compreende um universo de 33, com cerca 1009 alunos.

se liberam subjetivamente de qualquer envolvimento escolar.” (BARRÈRE, 1997 apud DUBET, 2003, p. 41). Conforme Dubet, a estratégia não é destituída de racionalidade, pois,

(...) se admite que ela permite aos alunos preservar sua dignidade, sua auto-estima, já que eles próprios contribuem para sua exclusão. No fundo, trata-se de uma auto-exclusão amena graças à qual os alunos salvam uma parte de sua auto-estima tendo em vista que eles nada fazem para obter êxito. Eles perderam a partida, mas a honra está salva uma vez que eles nada fizeram para ganhar, instruídos por uma longa história de fracassos. Por parte dos professores, essa estratégia de auto-exclusão é percebida como uma crise de motivação, como uma maneira de se proteger dos desafios escolares e escapar às críticas. Certamente esses alunos são aqueles que, por meio de uma saída que não chega a contestar o sistema escolar, questionam mais radicalmente a escola. A lealdade subjetiva à escola é muito ameaçadora para que esses alunos assumam esse risco. Se adotássemos o funcionalismo do pior, que vigorou durante muito tempo na sociologia francesa, poderíamos afirmar que esses alunos só fazem antecipar seus destinos, que eles se excluem subjetivamente antes de o serem objetivamente. (DUBET, 2003, p. 41)

A autoexclusão, identificada pelo autor através dos mecanismos relacionados à conformação pelas médias ou através da violência tinha sintonia com a escola pesquisada. Entretanto, outras formas características de retraimento foram identificadas na realidade pesquisada. O retraimento escolar interno foi constatado a partir da observação participante no cotidiano escolar. Nos primeiros momentos a percepção da circulação dos alunos do ensino fundamental e médio no pátio, na quadra e nas salas não correspondentes à sala de origem durante os horários de aulas soavam apenas como elementos “fora da ordem”. Mas, não era apenas um acontecimento fortuito, um evento esporádico. A prática rotineira obrigou a deslocar a atenção de forma mais apurada sobre tal ocorrência. Com efeito, o contato com os alunos e professores na sala de aula ajudou a aclarar um pouco mais a realidade no interior da escola.

O retraimento foi constatado a partir de quatro características: retraimento temporário, retraimento com base na indiferença, retraimento através do distanciamento e retraimento alicerçado no desencantamento.

No retraimento **TEMPORÁRIO**, um ponto constatado foi a presença de jovens vinculados aos grupos de tráficos de drogas nos arredores (região de localização da escola). De tal modo, a efetivação da matrícula é uma estratégia para distribuição de drogas no interior da escola, e um ponto para encontrar os

(as) amigos (as), utilizar a quadra através do jogo de futebol (matutino e noturno) ou nos finais de semana através da “apropriação” da escola, como assinalam o seguinte depoimento:

- “(...) aqui tem muitos problemas com os meninos que mexem com drogas. São traficantes, são presidiários. Eu tenho alunos que ficam o dia fora e vão dormir na cadeia; numa turma só eu tenho três lá que cumprem medidas **socioeducativas**, mexem com drogas, são traficantes, usuários. Então, na verdade, o que a gente pode detectar é que eles se matricularam justamente para se envolver e traficar dentro da escola. Essa é a maior causa da indisciplina lá na escola. Eles não assistem aulas, chegam, colocam o material e saem da sala.” (Ana Angélica, branca, 45 anos, professora de Matemática)

No Retraimento interno com base na **INDIFERENÇA** os alunos se mantêm alheios aos acontecimentos cotidianos da sala de aula e da escola; colegas e professores são ignorados. Durante o tempo em que permanecem na sala, ficam com as cabeças apoiadas em cima das mesas. São indiferentes às explicações e conteúdos expostos pelos professores. Em alguns momentos dormem, em outros escutam músicas. Constroem barreiras, munidos de celulares, através de jogos e da escuta de músicas nos fones de ouvidos. Não fazem qualquer anotação dos conteúdos, não retiram os materiais da mochila, se retiram da sala de aula sem qualquer justificativa. Alguns, aparentemente, apresentam dificuldades de aprendizagem.

Também são característicos desse tipo de abandono os alunos trabalhadores e que, vencidos pelo cansaço, acabam se isolando. A falta de interação com os colegas e professores contribui para a manutenção dos laços fracos no interior da sala de aula. Alguns são tratados como burros, noiados e preguiçosos. Tais situações foram assim reveladas:

– *Como que vou fazer esses exercícios? Você me colocou pra sentar com Maurício! Como que um burro pode ensinar a outro burro? Ele não sabe de nada e eu também não sei. Um burro ensinando a outro burro. (Eduardo, 16 anos, pardo, 1º ano do EM). [O aluno Maurício, (15 anos/preto) com déficit de aprendizagem, sentado ao lado do colega, olhava sem nenhuma reação. Vivía em um mundo à parte];*

– *Muitas vezes chego e tiro a mochila e deito na carteira e vou dormir. Às vezes, chego à sala e não aguento e volto pra trás. Então, as faltas são grandes demais. O cansaço junta com as faltas e as dificuldades em Biologia e Química. Também não conseguia assistir às aulas. Já na Matemática tenho facilidade porque tenho que fazer cálculo, medir e somar na serralheria. Minha turma já se formou e fico triste porque só agora me matriculei na EJA. (Pedro Luis, 24 anos, branco, 3º EM).*

Por sua vez, os argumentos para explicar o quadro em tela foram assim expostos:

As saídas das salas de aula, o desinteresse, distanciamento dos conteúdos, são ocasionados pela falta de bagagem, pré-requisito importante para o sucesso na escola. Isso eu percebi muito no noturno nos primeiros anos. Há realmente de fato um grande abandono, eu vejo a questão do trabalho também. Muitos estudantes precisam trabalhar para ajudar a família. Então, eles preferem trabalhar que estudar. Na visão deles, naquele momento eles precisam ganhar dinheiro. (Ana Esther, Supervisora do Matutino, 40 anos, parda).

Ao homogeneizar as situações experimentadas pelos alunos no seu contexto individual a escola contribuía para o seu isolamento. Aulas sem planejamento, aligeiradas, desconectadas da vida dos adolescentes e dos jovens, de um lado, e de outro, a incapacidade da escola de estabelecer o diálogo com os diversos sujeitos e de conhecer a trajetória dos seus alunos contribuía para naturalizar tal situação. A desigualdade de origem e as dificuldades advindas desse processo se instauram na vida escolar dos seus sujeitos.

No Retraimento pelo **DISTANCIAMENTO**, o principal elo pode estar relacionado aos mecanismos característicos encontrados nos comportamentos dos adolescentes e jovens. O grupo de amigos, a ampliação das experiências de vida e o acesso às formas de diversão são alguns desses marcadores que os fazem se conectarem entre os pares e nos arredores sociais.

Pode-se constatar que, nesse nível de retraimento, os alunos estabelecem laços fortes com os pequenos grupos, adotam posturas de distanciamento das aulas e dos professores e têm apreço pela instituição escolar. Dificilmente utilizam os cadernos e, durante as saídas da sala, interagem com os colegas do ensino fundamental e médio e com a auxiliar de turma, com quem estabeleciam um vínculo de muito afeto, confiança e amizade. As inquietações e as interpretações do perfil desses alunos pelos supervisores, o avanço e a sedução da tecnologia, a relação conflituosa entre professor e aluno, a amizade entre os colegas e o descompasso entre as aulas e a realidade dos alunos ilustram o retraimento através do distanciamento:

– Não sei se foi porque as gerações e a tecnologia mudaram muito e hoje a escola precisa ter muito atrativo para atrair o aluno. Têm professores e professoras, alguns têm amor à profissão, e outros veem a profissão como última opção. E com isso a tecnologia foi avançando e os alunos vendo coisas muito importantes lá fora e saem para outros

horizontes. Os que ficam entregam os pontos, outros que não têm vocação não se desdobram muito. Então é a cultura da escola que tem que mudar. A desmotivação do professor e o avanço da tecnologia que chamam o aluno lá fora - para ele, o whatsapp e o facebook chamam ele lá fora. Então, se o professor não fizer de uma forma que chame a atenção do aluno, ele não conseguirá dar aula. (Janete, 49 anos, parda, Bibliotecária)

Nessas condições, a permanência na sala de aula representava um desafio ainda maior, uma vez que seu diagnóstico apontava para a seguinte situação:

(...) aulas não conseguem fazer um gancho com a vida dos meninos e eles não se sentem atraídos por nada. Porque o professor não transmite o conhecimento, não constrói junto, não ajuda a pensar. O professor dita e o aluno copia, e pelos relatos dos alunos, as aulas são pouco atrativas, contribuem pouco. Os alunos têm que se sentir parte, eles têm que entender o porquê de isso poder melhorar suas vidas e saber por que é interessante. Eu acho que as aulas são pouco atrativas. (...) Eu acho que não tomam conhecimento, fazem vistas grossas [diretor, vice-diretores e supervisores]. A questão da indisciplina na escola mesmo, o número de alunos fora da sala de aula é algo impressionante. Tem dia que você tem um número expressivo de alunos fora da sala, eles chegam e conversam... mas não fazem nada. (Theresa, 32 anos, parda e Agente do Programa Poupnança Jovem).

A base que alicerça o distanciamento dos adolescentes e jovens da dinâmica escolar não pode ser analisada descolada do contexto social, uma vez que o mesmo pode ser considerado como “principal caminho de aumento da desigualdade hoje”. O distanciamento também “é o mais sutil dos mecanismos, o mais difícil de combater moral e politicamente”. (THERBORN, 2010, p. 147-151).

Por fim, no retraimento através do **DESENCANTAMENTO**, ganha relevo a relação estabelecida pelos alunos com a etapa relacionada ao ensino médio e os conflitos familiares. Nesse contexto, é possível destacar depoimentos que reforçam o tipo de retraimento em questão. O desconforto e a indignação pelas condições estruturais da escola, o sofrimento em função do tratamento de estigmatização e discriminação, a falta de regras claras na instituição, a possibilidade de encontrar no ambiente escolar a tranquilidade negada no lar e a desilusão com o Ensino Médio são alguns pontos que reforçam a proposição apresentada.

– *Aqui parece uma prisão. Olha a situação dessa sala! Aqui falta luz, ventiladores, a escola é suja. As janelas todas riscadas, as portas quebradas, não tem cadeiras para sentarmos. Parece uma prisão mesmo. (Pablo, 17 anos, preto, 1º ano do EM);*

– *É porque tipo assim... todo mundo fica falando disso [pedofilia] na sala. Fica falando as coisas. Aí não dá vontade de ficar dentro da sala. Porque quase ninguém na sala conversa comigo, então, como que eu vou ficar na sala onde todo mundo fecha a cara pra mim e ninguém conversa comigo? Por isso que eu fico fora da sala. (Brenda, 17 anos, branca, 3º ano do EM - vítima de pedofilia);*

– *Não gosto da escola. Não consigo escrever nada! Não consigo copiar nada do quadro. Começo e deixo pra lá. Fico fora da sala. Só venho pra escola todos os dias porque aqui ainda é melhor do que minha casa. Aqui tem menos brigas. Aqui encontro as pessoas. Na minha casa é briga de manhã, briga à noite. Meu pai dá vexame na porta do meu trabalho. (Alana, 16 anos, branca, 2º ano do EM);*

– *(...) na quarta série eu fui o melhor aluno da turma. Eu era o melhor e da escola eu era um dos melhores. [A professora] estava sempre me elogiando e eu gostava disso. Dava-me parabéns direto, e toda vez que tinha alguma coisa assim de especial eu era um dos primeiros da lista. Tipo se fosse fazer, fosse ir a algum lugar com a escola, eu era um dos primeiros da lista da sala. Ela não tratava ninguém com desigualdade. Ela era muito paciente. O aluno que estava com dificuldade ela ajudava, ela ficava mais no pé do aluno que tinha dificuldade. Coisas que não acontecem no Ensino Médio. (Davidson, 17 anos, preto, 3º ano do EM)*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que parece, na escola Alferes Tiradentes existe um grau de “autonomia” dos alunos na condução da vida escolar, acarretando, em certa medida, um prejuízo no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Pode-se deduzir como adverte Durkheim (1983, p. 116), que “se todo o mundo governa, é porque na realidade não há governo”. E ainda:

A autonomia de que o indivíduo pode desfrutar não consiste então em se insurgir contra a natureza; uma tal insurreição é absurda, estéril, quer a tentemos contra as forças do mundo material ou contra o mundo social. Ser autônomo é, para o homem, compreender as necessidades às quais ele deve dobrar e que ele deve aceitar com conhecimento de causa. (DURKHEIM, 1983, p. 126-127)

A partir do raciocínio em tela, é possível afirmar que as experiências protagonizadas na E. E Alferes Tiradentes serviram para alargar a visão sobre o alcance da escola na contemporaneidade, especialmente no que se refere à

promoção do sucesso escolar na vida dos sujeitos. Por sua vez, as desigualdades educacionais parecem que se multiplicam para além das desigualdades de renda. A face perversa oriunda desse quadro é a proliferação da discriminação e do estigma. A concretização desses dois mecanismos se processava através dos apelidos, piadas e brincadeiras envolvendo a cor, a estética (o cabelo, peso, os lábios) dos alunos e seus sofrimentos íntimos. Também foram percebidos outros tratamentos de estigmas: vagabundos, noiados, favelados, putinha, pobres do bolsa família, bichinha e burro. Tais expressões eram acionadas constantemente por alunos, alguns professores e alguns dos integrantes da equipe de gestão. A internalização dessas formas de discriminação e estigmatização parecem arraigadas no ambiente escolar. A naturalização das formas de retraimento se constituiu em traços inquietantes e desafiadores dessa realidade. O que urge, talvez, seja um enfrentamento dos problemas conjunturais da escola.

Nessa esteira, é importante destacar que “passamos de um regime de representação das desigualdades sociais, muito ancorado na questão da “classe social”, em direção a um regime onde se veem as desigualdades a partir da questão da ‘discriminação’.” Deste modo, “a discriminação torna-se uma grande figura das desigualdades.” (DUBET, 2015, p. 158-159). Por sua vez, o estigma se constitui em outro mecanismo que opera nessa mesma vertente, mesmo porque “a estigmatização é um julgamento negativo. A discriminação é um mecanismo objetivo”. (DUBET, 2015, p. 158-159) Esses marcadores se instauram na trajetória educacional das crianças, dos adolescentes, dos jovens e adultos, que muitas vezes experimentam, no ambiente escolar, situações que os colocam em posicionamentos cada vez mais cristalinos de desigualdades e falta de reconhecimento.

REFERÊNCIAS

APPIAH, Kwame Anthhony. *O Código de Honra: como ocorrem as Revoluções* Morais. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. *Na Casa do Meu Pai: A África na Filosofia da Cultura*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações

adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

DUBET, François. *Desigualdades Multiplicadas*. Tradução: Sérgio Miola. Rio Grande do Sul: Ijuí, 2003.

_____. *A Escola e a Exclusão*. Tradução: Neide Luzia de Rezende. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/ 2003.

_____. Entrevista com François Dubet Estigmas e discriminações – a experiência individual como objeto. in: Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 157-161, jan.-abr. 2015.

DURKHEIM, Émile. *Lições de Sociologia: a Moral, o Direito e o Estado*. São Paulo: Edusp. 1983. (Lições IV a IX)

_____. *Educação e Sociologia*. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FERNANDES, Florestan. *Tempo Social* (1995). In: Florestan Fernandes. Org. Amélia Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008. (Coleção Encontros)

_____. *Circuito Fechado*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1979. (Coleção Estudos Brasileiros 06) p. 64-93

FRY, P.; MAGGIE, Y. O Debate que não houve: A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Revista Eletrônica Enfoques*. v.1. n.01. Rio de Janeiro, 2002. p.93-117.

GOFFMAN, Erving. *Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Tradução: Mathias Lambert. Data da Digitalização: 2004

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Cor e raça Raça, cor e outros conceitos analíticos*. . In: *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2 ed. rev. Salvador : Associação Brasileira de Antropologia : EDUFBA, 2008.

HASENBALG, Carlos. Entrevista com Carlos Hasenbalg. Por Antonio Sérgio Alfredo Guimarães - *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2 p.291

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. *Cor e Estratificação Social*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999. p.217-230

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2002.

LEITE, Marco Esdras. *Geoprocessamento aplicado ao estudo do espaço urbano: o caso da cidade de Montes Claros*. 2006, 106f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006.

SILVA, Vinicius Baptista da . *Dicionário Trabalho, Educação e Condição Docente*. Gestrado – Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Trad. Ana Arruda Callado et. al. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

THERBORN, Goran. *Os Campos de Extermínio da Desigualdade*. Tradução: Fernando Kugitsky. *Novos Estudos* 87/Julho de 2010.

TILLY, Charles. Historical Perspectives on Inequality . In: *The Blackwell Companion to Social Inequalities - Edited by Mary Romero and Eric Margolis* (2005).

WHYTE, Willian Foote. *Sociedade de Esquina*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

ZIMMERMANN, Clóvis Roberto. Segurança Alimentar na Comunidade Quilombola de Agreste em São da Ponte Minas Gerais, 2008. In: *Relatório de Pesquisa do Projeto Negros do Norte de Minas - UNIMONTES/2008*.