

## **Desigualdade racial e fracasso escolar de estudantes negras e negros**

Ladislau Ribeiro do Nascimento<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Tocantins - UFT. Curso de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde da UFT. Avenida NS 15, Quadra 109 Norte, Plano Diretor. Palmas-TO. Brasil.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: [ladislaunascimento@uft.edu.br](mailto:ladislaunascimento@uft.edu.br)*

**RESUMO.** Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância de considerarmos a desigualdade racial como fenômeno atrelado ao fracasso escolar. O texto baseia-se, principalmente, em referências produzidas na interface da psicologia com a educação. Em um primeiro momento, o fracasso escolar foi abordado como fenômeno complexo, produzido e reproduzido a partir da influência de forças engendradas nos campos político, econômico, institucional e social. Em seguida, buscou-se evidenciar conexões entre a desigualdade racial e social e a produção do fracasso escolar, e analisar a correlação entre estigma, invisibilidade e silenciamento de estudantes negras e negros. Finalmente, considerou-se a necessidade de abordarmos o problema da desigualdade racial de modo mais efetivo na compreensão e no enfrentamento do fracasso escolar.

**Palavras-chave:** Desigualdade Racial e Social, Relações Étnicas e Raciais, Fracasso Escolar, Educação, Psicologia Escolar e Educacional.

## Racial inequality and school failure of black students

**ABSTRACT.** This article proposes a reflection on the importance of considering racial inequality as a phenomenon linked to school failure. The text is based mainly on references produced in the interface between psychology and education. At first, school failure was approached as a complex phenomenon, produced and reproduced from the influence of forces caused in the political, economic, social and institutional fields. Next, we sought to highlight the connections between racial and social inequality and the production of school failure, and to analyze the correlation between stigma, invisibility and silencing of black students. Finally, we considered the need to address the problem of racial inequality more effectively in understanding and coping with school failure.

**Keywords:** Racial and Social Inequality, Ethnic and Racial Relations, School Failure, Education, School and Educational Psychology.

## **Desigualdad racial y fracaso escolar de estudiantes negras y negros**

**RESUMEN.** Este artículo propone una reflexión acerca de la importancia de considerar la desigualdad racial como fenómeno vinculado al fracaso escolar. El texto se basa principalmente en referencias producidas en la interfaz de la psicología con la educación. En un primer momento, el fracaso escolar fue abordado como un fenómeno complejo, producido y reproducido a partir de la influencia de fuerzas engendradas en los campos político, económico, social e institucional. A continuación, se buscó evidenciar conexiones entre la desigualdad racial y social y la producción del fracaso escolar, y analizar la correlación entre estigma, invisibilidad y silenciamiento de estudiantes negros. Finalmente, se consideró la necesidad de abordar el problema de la desigualdad racial de modo más efectivo en la comprensión y el enfrentamiento del fracaso escolar.

**Palabras clave:** Desigualdad Racial y Social, Relaciones Étnicas y Raciales, Fracaso Escolar, Educación, Psicología Escolar y Educativa.

## Introdução

A desigualdade racial no Brasil é uma dura realidade experimentada cotidianamente por milhares de pessoas em distintos espaços. Embora o país seja habitado majoritariamente por pessoas autodeclaradas não brancas (pretos, pardos, amarelos e indígenas), que representam 52,2% da população, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o abismo social entre negras e/ou negros<sup>i</sup> e brancos é inegável.

Em 2016, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) registrou taxas de analfabetismo de 4,2% entre brancos e 9,9% entre pretos e pardos. No mesmo ano, vale ressaltar, de um total de 1,8 milhão de crianças e adolescentes ocupados com atividades de trabalho no Brasil, pretos e pardos representavam 60,5%. Quando considerada a faixa etária de 5 a 13 anos, o percentual de crianças pretas e pardas ocupadas sobe para 71,8% (IBGE, 2016).

A despeito de avanços consideráveis em direção à democratização do ensino, o acesso à formação escolarizada também evidencia uma discrepância significativa: em 1999, registrava-se média de 6,1 anos de estudo para cada negro de 25 anos,

contra 8,4 de escolaridade para um branco da mesma idade (Henriques, 2001).

Fontoura *et al.* (2015) mostram a perpetuação da desigualdade racial no acesso à formação. De acordo com a pesquisa, a quantidade de brancos com 12 anos ou mais de estudo saltou de 12,5% para 25,9% entre 1995 e 2015. Na mesma época, todavia, a despeito de aumento significativo de 3,3% para 12% no percentual de negros com 12 anos ou mais de estudo, ainda nos chama a atenção a discrepância entre os percentuais, sendo o índice entre brancos mais que o dobro do verificado entre negros.

Estes números reafirmam a necessidade de analisarmos cuidadosamente o fracasso escolar levando-se em consideração as relações étnicas e raciais. Não podemos negligenciar as peculiaridades deste segmento populacional, que vem sendo oprimido de modo intenso e ostensivo ao longo de séculos.

Côncios de nosso compromisso ético e político com a transformação de uma realidade atravessada pela injustiça social, refletimos sobre a necessidade de considerarmos a desigualdade racial como elemento crucial na produção do fracasso escolar. Como representante de uma minoria negra inserida no meio acadêmico, o autor deste texto tem empreendido

esforços para ampliar perspectivas de análise sobre processos de exclusão engendrados em contextos educacionais.

Neste artigo, em um primeiro momento, abordamos o fracasso escolar como fenômeno complexo, produzido e reproduzido sob a influência de forças operadas nos campos político, econômico, institucional e social. Em seguida, enfatizamos as conexões entre a desigualdade racial e social e a produção do fracasso escolar. Finalmente, discorremos sobre estigma, invisibilidade e silenciamento de estudantes negras e negros e traçamos as últimas considerações sobre o tema.

Antes de avançarmos é preciso advertir que o termo *raça*, subentendido em expressões como racismo e desigualdade racial, tem sido compreendido neste contexto como construção histórica e social que indica a existência de diferenças fenotípicas entre os indivíduos (D'Adesky, 2001). Ele é utilizado estritamente no sentido sociológico porque, ainda que a distinção entre raças humanas tenha sido refutada no campo de estudos sobre Genética Humana, o racismo e seus efeitos perversos existem e resistem ao tempo.

### **O fracasso escolar entendido como fenômeno complexo e processual**

Na virada dos anos 1980 para a década de 1990, Patto (1988) questionava pesquisas por meio das quais os casos de repetência e evasão escolar de crianças matriculadas em escolas públicas eram analisados como consequência de uma suposta “carência cultural”. Além disso, diagnósticos que apontavam para distúrbios do desenvolvimento e da aprendizagem, dificuldades no desenvolvimento emocional, dificuldades neurológicas e deficiência mental, entre outros, tomavam espaço no cenário dos estudos e das práticas no campo educacional, a despeito de suas limitações metodológicas com potencial para localizar nas crianças pobres a fonte do baixo desempenho escolar.

Não obstante alguns pesquisadores tivessem rompido com a psicologização do fracasso escolar desde meados dos anos 1970, quando o processo de escolarização e o próprio funcionamento escolar foram incluídos em análises sobre a produção do problema, a concepção hegemônica sobre o fracasso escolar excluía variáveis de contexto e influenciava sobremaneira órgãos responsáveis pela implementação de mudanças significativas nas escolas públicas.

Ao considerar “relações entre política e pesquisa educacional, de um lado, e entre ambas e o rendimento da

escola pública de primeiro grau, de outro” (Patto, 1988, p. 72), a autora apontava para a importância de analisarmos o fracasso escolar sob um prisma crítico, por meio do qual a complexa rede de forças envolvidas na produção do fenômeno fosse apreciada. Além disso, mostrava-nos os riscos de contribuirmos para a intensificação e a cronificação do problema, ao invés de propormos as ações necessárias para a transformação da realidade social.

Angelucci *et al.* (2004) analisaram o estado da arte da pesquisa sobre o tema com o objetivo de perceber se teria ocorrido continuidade ou descontinuidade, avanço ou estagnação na produção de saberes acerca do assunto. A pesquisa elegeu como objeto o conjunto de dissertações de mestrado e teses de doutorado apresentadas e defendidas, respectivamente, entre 1992 e 2001, na Faculdade de Educação (FEUSP) e no Instituto de Psicologia (IPUSP) da Universidade de São Paulo (USP). Entre as questões norteadoras da revisão, destaca-se a busca pela compreensão das concepções de fracasso escolar subjacentes aos trabalhos analisados. Destacaram-se quatro modos de compreensão do fenômeno.

No primeiro, entende-se o fracasso escolar como consequência de problemas emocionais dos alunos ou como resultado do uso de métodos pedagógicos

inadequados. Nesta vertente, acredita-se que as dificuldades enfrentadas na vida escolar estariam associadas a problemas emocionais gerados no âmbito das relações familiares. A ênfase recai sobre crianças pobres com baixos índices de desempenho escolar. Em alguns estudos, a relação professor-aluno foi considerada como elemento crucial para a produção do fenômeno.

A segunda perspectiva define o fracasso escolar como resultado de uma falta de preparo técnico do professor para lidar com dificuldades de aprendizagem. Tais problemas teriam sido acumulados pelas crianças em função da condição social precária. Entretanto, enfatiza-se o domínio técnico-pedagógico do professor como a fonte da dificuldade. Pressupõe-se a existência de problemas emocionais nas crianças e compreende-se que eles seriam resolvidos pelo uso correto de estratégias pedagógicas adotadas pelo professor.

A terceira vertente compreende a escola como locus de reprodução das relações de dominação existentes na estrutura social. Nesta perspectiva, o fracasso escolar estaria associado à própria concepção de um modelo de ensino destinado às camadas populares, com intenção de (con)formar pessoas para permanecerem subalternizadas. Neste caso, o fracasso escolar aparece associado às

condições escolares objetivas enfrentadas pelos educadores e alunos.

Por último, Angelucci *et al.* (2004) destacam uma vertente em que o fracasso escolar é abordado a partir do direcionamento do foco sobre a dimensão política da escola. Este enfoque compreende “a constituição do sujeito nas condições concretas de existência num determinado lugar da hierarquia social”. (Angelucci *et al.*, 2004, p. 63). Sendo assim, as análises incidem sobre as relações de poder instituídas no contexto escolar. Analisam-se discursos, práticas escolares e relações entre estudantes, professores e gestores educacionais.

Em estudo exploratório realizado em cinco clínicas-escola dedicadas ao atendimento psicológico e vinculadas a cursos de graduação em Psicologia, Souza (2002) problematizou motivos que teriam levado pais e educadores a conduzirem crianças e adolescentes para serviços psicológicos. Ela questionava se quem encaminhava suspeitava da existência de inadequações no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, ou se a suspeita era pela vivência de problemas nos processos de aprendizagem. Também tentou compreender se a escola estaria no centro das preocupações. Conforme constatado nos resultados do estudo, as queixas dos educadores e pais para

justificarem os encaminhamentos apontavam “problemas de aprendizagem ou atitudes consideradas inadequadas em sala de aula”. (Souza, 2002, p. 180).

Embora não seja nosso objetivo esmiuçar dados da referida pesquisa, ressalva-se que, para cada dez crianças encaminhadas, sete eram meninos com idade média de 9,3 anos, em sua maioria alunos de escolas públicas. Levando em consideração as relações de gênero instituídas no contexto escolar, a autora salienta que a maioria dos meninos recebe encaminhamentos pelas atitudes consideradas indesejáveis, enquanto as meninas são mais frequentemente encaminhadas pelos chamados problemas de aprendizagem. Nas palavras da autora:

Nossa análise das queixas apresentadas parte do conjunto de relações que são tecidas no processo de escolarização em que participam professores, alunos, pais, mecanismos institucionais de funcionamento, estrutura estatal, relações atravessadas por preconceitos e estereótipos em relação às crianças pobres e suas famílias, por uma realidade educacional de grande precariedade no funcionamento da escola pública. (Souza, 2002, p. 182).

Mesmo que o fracasso escolar tenha sido analisado por meio de perspectivas críticas, pautadas pelo compromisso ético e político da psicologia com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para

todas e todos, percebemos a necessidade de considerarmos as vicissitudes das relações étnicas e raciais na produção do fracasso escolar. Não basta considerar as tensões atreladas à luta de classes, por exemplo, quando analisamos a escola enquanto espaço de objetivação de conflitos manifestos na estrutura social. Precisamos considerar o fato de a desigualdade social no Brasil estar associada à desigualdade racial.

De acordo com Santos (2001), alunos negros não encontram as mesmas possibilidades de sucesso escolar que os brancos. Em seu estudo, constatou índices mais elevados de evasão escolar e de repetência entre alunos negros. Um dos motivos para o insucesso e para a evasão escolar seria a entrada precoce de alunos negros no mundo do trabalho. Ferreira e Camargo (2011) e Jesus (2018), por sua vez, analisaram narrativas e relatos de estudantes negros e também apontaram dificuldades enfrentadas por este segmento populacional ao longo do processo de escolarização. Em ambos os trabalhos, encontramos relatos sobre a vivência de situações de preconceito, estigmatização e discriminação racial no contexto escolar.

Portanto, desconsiderar a desigualdade racial em análises sobre os “problemas de escolarização” (Souza, 2002) atrelados ao fracasso escolar

significa colaborar com processos de reprodução, cristalização e naturalização da discriminação racial. Além disso, ao fecharmos os olhos diante deste quadro, tornamo-nos reprodutores da desigualdade social, tendo em vista a relação direta entre escolarização e estratificação social (Fernandes, 2005). Qual seria a relação entre racismo, preconceito e discriminação racial e fracasso escolar? Por que negras e negros experimentam o processo de escolarização de modo peculiar?

### **Desigualdade racial e fracasso escolar: (des)articulações necessárias para a compreensão do fenômeno**

A escola desponta como espaço onde crianças, adolescentes e adultos são expostos a inúmeras manifestações da desigualdade (Machado, Almeida & Saraiva, 2009; Nascimento, 2009). As situações vivenciadas em contextos excludentes, por sua vez, configuram elementos produtores de subjetividade. Nesta perspectiva, a experiência cotidiana de situações permeadas pelo preconceito e pela discriminação racial interfere no modo pelo qual vítimas do racismo entendem-se e definem-se como pessoas (Zamora, 2012), comprometendo trajetórias escolares de alunas e alunos vitimados pelas práticas excludentes.

Entendemos a constituição de sujeitos como processo atrelado aos

chamados “modos de subjetividade” (Foucault, 1979). Neste referencial, subjetividade “... não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo”. (Guattari & Rolnik, 1996, p. 31). Não a concebemos como algo dado, definido tal e qual uma substância passível de ser representada pela existência de um sujeito determinado enquanto categoria ontológica universal e invariável. A subjetividade se configura em processos coletivos, sociais, históricos e institucionais através de uma multiplicidade de valores, concepções, desejos, ideias e sentidos capazes de constituir modos de existência (Deleuze & Guattari, 1996).

Assim sendo, nossas análises sobre os efeitos da desigualdade racial na produção subjetiva de alunas e alunos negros abrangem concepções, imagens, ideias, estereótipos e preconceitos produzidos e reproduzidos ao longo da história. Ao incidirem na dimensão subjetiva, estes elementos interferem nas trajetórias escolares.

Consideramos a dívida histórica deixada para com a população negra em função dos mais de 300 anos daquele que foi o último regime escravocrata a ser oficialmente abolido no ocidente (Oliven, 2007). Vale salientar que a abolição da escravatura no Brasil não foi acompanhada

de estratégias de integração social. Muito pelo contrário: parte da força de trabalho escravo foi transferida para a mão de obra de imigrantes europeus que aportavam no Brasil no final do século XIX, quando ocorreu a migração de uma quantidade incalculável de negros e mestiços para as cidades, onde amargariam em meio à miséria, ao desemprego e ao desamparo social (Prado Júnior, 1987).

Ao longo da história, discursos vinculados a práticas de “poder-saber” (Foucault, 1996) exercidas nos domínios científico, político e social disseminaram, e ainda disseminam, ideias acerca de uma suposta superioridade dos brancos em relação aos negros.

Em estudo sobre influências do darwinismo social, da eugenia e do racismo “científico” no pensamento intelectual brasileiro, Bolsanello (1996) mostra como preconceitos de classe e de raça foram justificados por meio de práticas que os legitimaram e os institucionalizaram. Impressões e relatos de intelectuais e pesquisadores estrangeiros sobre o nosso povo influenciaram o pensamento da elite intelectual brasileira à época, como se observa no fragmento a seguir:

De abril de 1869 a maio de 1870, o conde Gobineau permaneceu no Rio de Janeiro como embaixador da França no Brasil. Preconceituoso ao

extremo, escreveu aos amigos que o Brasil era “um deserto povoado de malandros”, “uma multidão de macacos”, e “um mundo estagnado na própria imbecilidade”. Entre outros insultos, afirmou que os casamentos inter-raciais produziam “uma degenerescência do mais triste aspecto”, dos quais resultavam “criaturas particularmente repugnantes”. (Raeders, 1988 *apud* Bolsanello, 1996, p. 158).

Vinculados às elites econômicas e financeiras do país, os primeiros intelectuais brasileiros atribuíam a causa de tensões e crises nos domínios político e social ao clima tropical e às características étnicas do nosso povo (Schwarcz, 1993). Nas palavras de Bolsanello (1996):

Partia-se do princípio de que se o brasileiro não tinha conseguido promover o desenvolvimento adequado do país, por ter-se tornado preguiçoso, ocioso, indisciplinado e pouco inteligente devido ao calor e à mistura com raças inferiores, era necessário pelo menos resolver o problema racial, uma vez que contra o clima nada poderia ser feito. Assim, os intelectuais elevaram a miscigenação do povo brasileiro a um princípio de arianização, a um ideal de democracia social, atribuindo um valor ao grau de embranquecimento da pele. Desta forma, o branco era superior ao mestiço e este, por sua vez, ao negro ou índio. ... Estavam lançadas as bases científicas do preconceito racial e a legitimação das desigualdades sociais em nome da democracia. (p. 158-159).

Entre os intelectuais brasileiros responsáveis pela proliferação de ideias

racistas, pseudocientíficas, que até hoje pairam no imaginário de populações de distintas etnias e influenciam o pensamento sobre a sociedade e a educação, Bolsanello (1996) menciona o nome de Sílvio Romero (1851 – 1914), bacharel em Direito, professor, historiador e abolicionista, para quem o povo brasileiro seria o resultado de uma população atrasada, infecunda, indolente e talhada para a escravidão. Outro nome citado é o de Raimundo Nina Rodrigues (1862 – 1906), professor de medicina na Faculdade de Medicina da Bahia. Este se propunha a sustentar a tese de que as raças inferiores, compostas por índios, negros e mestiços, deveriam receber tratamento diferenciado no Código Penal porque, segundo ele, membros de tais grupos possuíam mentalidade infantil (Bolsanello, 1996).

Os discursos racistas e preconceituosos se intensificaram com a fundação da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), no Rio de Janeiro, em 1923, quando médicos influenciados pela eugenia propuseram medidas como esterilização sexual dos indivíduos doentes, proibição da imigração de não brancos e desaparecimento da miscigenação racial. Muitas medidas baseavam-se em preconceitos raciais (Bolsanello, 1996). A mesma autora indaga “... se o ranço das ideias darwinistas

sociais, eugênicas e racistas ainda não jazem subliminarmente nas consciências...”. (Bolsanello, 1996, p. 163).

Observamos influências do darwinismo social e das teorias racistas nas falas e atitudes de educadores que atuam em contextos empobrecidos e que não fazem parte do mesmo grupo socioeconômico. Em uma pesquisa realizada em escola situada numa favela de São Paulo, Nascimento (2009) constatou “... discursos sobre um suposto ‘aluno-problema’, ‘sem valores’, ‘desinteressado’, ‘violento’, ‘sem higiene’, ‘fracassado’, ‘terrível’, entre outras rotulações que circulam no espaço escolar”. (p. 93).

Você já viu lixo na porta das casas em bairros de classe média, ou classe média alta? Eu queria saber o que leva o pobre a destruir o ônibus que precisa para se locomover, o que faz uma pessoa jogar lixo na porta de casa. As pessoas perderam os valores, o problema está na falta de valores por parte das pessoas [professora do Ensino Médio, durante roda de conversa na sala de professores]. (Nascimento, 2009, p. 103).

No fragmento acima, percebemos a direta associação entre pobreza e sujeira. Não há problematizações sobre as condições materiais de existência ou sobre a infraestrutura necessária para garantias de higiene na região; tampouco observamos ponderações para impedir a

reprodução de preconceitos. Ao contrário, o “pobre” seria responsável pela disseminação da sujeira e pela destruição do “ônibus que precisa para se locomover”. A participante do estudo prossegue e aponta uma suposta “falta de valores” como a causa do problema.

O excerto extraído da pesquisa desenvolvida por Nascimento (2009) remete ao que Patto (1992) define como sendo os elementos cruciais para a produção do fracasso escolar: o preconceito racial e social e os discursos ideológicos produzidos e legitimados pelo uso impróprio de achados científicos. Tais forças produzem regimes de verdade e fomentam práticas assujeitadoras de poder-saber (Foucault, 1987), na contramão dos processos de singularização necessários para a emancipação de sujeitos (Guattari & Rolnik, 1986).

Todavia, vale ressaltar que, no mesmo estudo em que educadores manifestaram preconceito racial e social (Nascimento, 2009), um educador negro, inspetor escolar, morador da região, mostrou-se mais sensível e empático em relação ao cotidiano daquelas pessoas relegadas às mazelas:

Tem pessoas que vivem bem por aqui, mas tem outras que passam sufoco. Sempre converso com o aluno que retiro da sala, às vezes pergunto o que está acontecendo e eles respondem: “hoje briguei com a

minha mãe, ela me chamou de vagabundo”. Algumas meninas dizem: “meu namorado está preso”. Sei que são várias situações, mas na escola não tem espaço pra ver essas coisas. Você [pesquisador], que é psicólogo, deve entender o que estou falando. Algumas meninas de treze anos chegam pra mim e falam: “acabei de transar com um cara ali no barraco”. Os meninos também, desde cedo já estão usando drogas e transando à vontade. Alguns alunos chegam nervosos aqui no portão. Não é fácil ficar no portão, parece que tudo o que acontece durante o dia reflete aqui durante a noite. Parece que os alunos descarregam tudo de ruim aqui. O problema é que os professores não conseguem perceber isso [inspetor de alunos em conversa compartilhada com o pesquisador após o término do turno de aulas]. (Nascimento, 2009, p. 104).

Os trechos com a fala do educador negro, morador da região em que a pesquisa foi realizada, e o excerto da entrevista feita com uma educadora moradora de outra região (Nascimento, 2009), indicam a distância social entre educadores e alunos de contextos empobrecidos. Esta separação influenciada pela desigualdade racial e social na escola incide sobre a dimensão subjetiva de todas as pessoas envolvidas no cotidiano escolar. Nas palavras de Hasenbalg (1997):

Os estereótipos dos professores a respeito da educabilidade das crianças negras e pobres funcionam como profecias que se auto realizam. Esses estereótipos estão na base de um sistema de mensagens que contribui a [sic] configurar a autoestima das crianças. Esta parece

ser a área crucial de intervenção: já que se não se destrói esse gargalo no sistema educacional brasileiro, continuará a funcionar um dos principais mecanismos de transmissão intergeracional das desigualdades raciais. (p. 65).

Dessa perspectiva, a escola opera como lugar privilegiado de produção e reprodução da desigualdade racial e social. E o enfrentamento do problema torna-se ainda mais difícil porque a existência do racismo no Brasil é negada por meio de mecanismos e gestos que fazem perdurar o chamado *racismo cordial*, expresso através de piadas, ditos populares e brincadeiras que o tornam sutilmente velado (Lima & Vala, 2004). Esta dissimulação em relação à questão racial no país tem contribuído, junto a outras forças, para invisibilizar, silenciar e perpetuar processos de estigmatização de alunas e alunos negros.

### **Estigma, invisibilidade e silenciamento de estudantes negras e negros**

O termo estigma provém do grego *stigmatós*. Segundo Goffman (1988), em sua origem, a expressão era utilizada para indicar:

... sinais corpóreos com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor: uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que deveria ser

evitada, especialmente em lugares públicos. (1988, p. 11).

Em suas análises feitas no campo das Ciências Sociais, Goffman (1988) emprega o conceito para se referir a marcas construídas socialmente em face de padrões de normalidade impostos pela sociedade. Nessa perspectiva, entende-se que algumas pessoas apresentam sinais que as diferenciam das demais porque dispositivos padronizadores e normalizadores colocam em relevo “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”. (p. 07). Nas palavras de Tella (2008):

... os estigmas são construções sociais, que se originam de atitudes carregadas de pré-conceitos de pessoas que se consideram pertencentes a um grupo superior sobre o outro, que o considera membro de outro grupo. A partir desse cenário, podem desenvolver relações xenófobas e racistas, nas quais serão destacados elementos que diferenciam os grupos, reafirmando estereótipos, padronizando conceitos sobre um grupo, alimentando e/ou intensificando comportamentos discriminatórios. (p. 155).

A estigmatização de corpos negros é legitimada por meio de estereótipos produzidos e reproduzidos pelas mais diferentes vias. A mídia de massa, por exemplo, fomenta discursos e imagens em que o negro é constantemente associado à violência (Acevedo *et al.*, 2010).

Telenovelas direcionadas para milhares de espectadores colocam o negro cotidianamente em posição de submissão (Araújo, 2008).

Segundo as análises de Goffman (1988), o indivíduo estigmatizado tende a manipular a identidade de modos distintos mediante cenários configurados pela presença de pessoas ditas *normais*. Há quem faça uso do estigma para afirmar a identidade em movimentos de positivação da diferença, numa tentativa de “manipulação da identidade deteriorada” (Goffman, 1988). Assim, o estigma é exposto de modo afirmativo, por meio de estratégias favoráveis ao alcance de visibilidade e pertencimento do indivíduo ou do grupo estigmatizado.

No entanto, em muitas ocasiões, os estigmatizados recolhem-se para evitar situações em que sejam expostos aos olhares preconceituosos e intolerantes aos traços, pessoais ou compartilhados pelo grupo de origem, associados aos processos de estigmatização aos quais foram submetidos. O recolhimento pode configurar fuga ou estratégia de defesa. Deste modo, muitos estigmatizados saem de cena. Em função de forças opressoras e excludentes, não trilham caminhos cruciais ao crescimento pessoal.

Em meio às manifestações de preconceito e discriminação racial

presentes no contexto educacional, o problema do fracasso escolar entre a população negra é intensificado. Conforme apontado por Jesus (2018), entre os mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de negras e negros destacam-se o silenciamento e a invisibilização de estudantes vítimas do racismo enraizado no Brasil. Ao longo da realização de sua pesquisa sobre a exclusão de jovens adolescentes afrodescendentes, de 15 a 17 anos, cursando ensino médio em diferentes estados do Brasil, Jesus (2018) constatou relatos de situações em que atos discriminatórios ocorridos na escola não são problematizados. Silenciam-se diante dos fatos. Praticam o chamado “silenciamento institucional”. (Jesus, 2018, p. 12).

A invisibilidade ocorre de diferentes maneiras. Estudantes dificilmente se deparam com educadores negros. Raras vezes veem imagens de pessoas negras expostas por meio de cartazes, fotos ou qualquer outro tipo de material relacionado à divulgação de datas comemorativas ou até mesmo para o enaltecimento de figuras importantes da história (Valverde & Stocco, 2009).

Considerada como o marco antirracismo mais importante da história da educação brasileira (Brito, Bootz & Massoni, 2018), a Lei n. 10.639 de 9 de

janeiro de 2003 (Brasil, 2003) tornou obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino (Brasil, 2003), alterando a Lei n. 9.394 de 1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). Na mesma perspectiva, a Lei n. 11.645, publicada em março de 2008, alterou a LDB e complementou a Lei n. 10.639/03 ao estabelecer obrigatoriedade para o ensino de temáticas relacionadas à História e Cultura das Populações Indígenas.

A despeito destes empreendimentos para promover justiça e igualdade, estudos revelam negligência e desobediência às referidas leis (Almeida & Sanches, 2017; Nascimento, no prelo). Os livros didáticos, quando utilizados para a abordagem das relações étnicas e raciais, expõem imagens de pessoas negras associadas a noções de selvageria, ou reforçam a imagem do negro enquanto membro de uma raça supostamente inferior (Almeida & Sanches, 2017).

Fenômenos como estigmatização, silenciamento e invisibilidade, todavia, não podem ser analisados como se derivassem exclusivamente do racismo e das práticas discriminatórias a ele atreladas. Segundo Carone (2002), há de se considerar estratégias deliberadamente voltadas para a preservação de privilégios de um grupo

dominante em detrimento das necessidades e dos direitos de pessoas postas em condição de submissão. Em outras palavras, dizemos que a discriminação racial também pode ser entendida como estratégia de controle e dominação de uma elite, branca, em relação à população negra. Carone (2002) salienta a necessidade de abordarmos aspectos das relações entre negros e brancos no Brasil de modo assertivo, considerando heranças e sequelas deixadas pela escravidão.

Diante da necessidade de enfrentarmos o fracasso escolar e a condição de desigualdade social e racial nele e por meio dele perpetuada, devemos romper o silêncio e dar visibilidade ao problema. Como nos alertava Paulo Freire, referência nacional e internacional na área educacional, a saída para o enfrentamento do fracasso escolar da população empobrecida (majoritariamente não branca) seria a democratização das práticas escolares e dos conteúdos por meio do respeito às singularidades de estudantes oriundos de grupos oprimidos (Freire, 2002). A recusa ao controle operado pelos saberes e discursos hegemônicos, transmitidos pelos livros didáticos por meio de práticas escolares conectadas a currículos eurocentrados, e a criação de práticas contextualizadas em relação aos territórios geográficos e subjetivos dos

estudantes negros e pobres, seriam caminhos para emanciparmos esta população expropriada ao longo dos anos.

### **Considerações finais**

Este artigo trouxe reflexões sobre a importância de considerarmos a desigualdade racial como elemento de influência sobre o fracasso escolar no contexto da educação pública. Na incumbência de honrar o nosso compromisso ético e político com a transformação da realidade social, não podemos negligenciar peculiaridades das relações étnicas e raciais nos processos de escolarização.

Embora inúmeras pesquisas realizadas no campo da Psicologia Escolar e Educacional tenham considerado elementos importantes na análise sobre a produção do fracasso escolar, especialmente aquelas produzidas a partir dos anos 90, percebemos que problemas derivados do racismo estrutural e institucional não receberam a devida atenção.

Igualdade e diferença não são valores antagônicos. Pelo contrário, precisam caminhar juntos. Na busca por uma sociedade mais justa, ambos devem estar articulados sob a mediação do respeito entre estudantes, educadores, gestores educacionais e demais indivíduos

envolvidos com as práticas escolares e educativas implementadas nas escolas.

Perceber-se e assumir-se como sendo igual aos demais, no que diz respeito ao reconhecimento de direitos e deveres, não exclui a possibilidade de afirmar-se pela diferença. Esta afirmação pode ocorrer pela via da produção singular de modos de pensar, agir e sentir.

A afirmação de si enquanto sujeito diferente em um campo normativo e normalizador implica, no entanto, a mobilização de afetos para a instauração de modos de existência resistentes mediante discursos e práticas produtoras e reprodutoras de aprisionamentos subjetivos e de sofrimento humano. Assim sendo, precisamos criar espaços de fala e de escuta para quem sofre as consequências da desigualdade racial e até mesmo para aqueles que praticam a discriminação racial.

O empoderamento de estudantes negras e negros caminha na direção contrária ao silenciamento da questão racial e à estigmatização da população negra. Portanto, a garantia do direito básico à educação é de fundamental importância para enfrentarmos o racismo enraizado no Brasil. Precisamos direcionar olhares para os efeitos nocivos de práticas e de discursos preconceituosos e

discriminatórios disseminados nos contextos formativos.

Devemos disputar narrativas nos domínios da ciência para desconstruirmos regimes de verdade e naturalizações que em nada contribuem para promovermos justiça e igualdade racial. Almejamos intensificação da presença e da atuação de pesquisadoras negras e de pesquisadores negros em diferentes campos da ciência, para produzirmos estratégias consistentes de combate ao ódio e ao racismo arquitetado e perpetuado durante séculos.

À guisa de conclusão, vale sublinhar que o fracasso escolar associado à desigualdade racial transcende limites da educação básica e atinge estudantes negras e negros inseridos na educação superior. Sendo assim, análises futuras podem abordar o entrecruzamento da desigualdade racial com o fracasso escolar neste nível de ensino.

## Referências

- Acevedo, C. R., Nohara, J., & Ramuski, C. L. (2010). Relações raciais na mídia: um estudo no contexto brasileiro. *Revista Psicologia Política, 10*(19), 57-73. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2010000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100006&lng=pt&tlng=pt)
- Almeida, M. A. B., & Sanchez, L. P. (2017). Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Pro-*

*Posições*, 28(1), 55-80. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0141>

Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 51-72. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>

Araújo, J. Z. (2008). O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira. *Revista Estudos Feministas*, 16(3), 979-985. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300016>

Bolsanello, M. A. (1996). Darwinismo social, eugenia e racismo "científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. *Educar em Revista*, (12), 153-165. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.166>

Brasil (2003). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF.

Brasil (2008). Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*. Seção 1 - 11/3/2008, p. 1 (Publicação Original), Brasília, DF.

Brito, A. A., Bootz, V., & Massoni, N. T. (2018). Uma sequência didática para discutir as relações étnico-raciais (Leis 10.639/03 e 11.645/08) na educação científica. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 35(3), 917-955. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2018v35n3p917>

Carone, I. (2002). Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira... In Carone, I., & Bento, M. P. S. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 13-24). Petrópolis, RJ: Vozes.

D'Adesky, J. (2001). *Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Pallas.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (III). Rio de Janeiro, RJ: Editora 34.

Fernandes, D. C. (2005). Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil: as barreiras da cor. *Prêmio Ipea*, 40, 21-72.

Ferreira, R. F., & Camargo, A. C. (2011). As relações cotidianas e a construção da identidade negra. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2), 374-389. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000200013>

Fontoura, N.; Rezende, M. T., Mostafa, J., Lobato, A. L. (2015). *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 1995 a 2015*. Brasília, DF: IPEA. Recuperado de: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306\\_retrato\\_das\\_desigualdades\\_de\\_genero\\_raca.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf)

Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.

- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes. 401-411. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300002>
- Foucault, M. (1996). *Genealogia del racismo*. La Plata: Altamira.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hasenbalg, C. (1997). O contexto das desigualdades raciais. In Souza, J. (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos* (pp. 63-68). Brasília, DF: Paralelo, 15.
- Henriques, R. (2001). *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. (Texto para Discussão nº 807). Rio de Janeiro, RJ: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.
- IBGE. (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico*. Rio de Janeiro, RJ.
- IBGE. (2016). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*. Rio de Janeiro, RJ.
- Jesus, R. E. (2018). Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. *Educação em Revista*, 34. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698167901>
- Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 401-411.
- Machado, A. M., Almeida, I. E., & Saraiva, L. F. O. (2009). Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. In Anache, A. A., & da Silva, I. R. (Orgs.). *Educação Inclusiva* (pp. 21-35). Brasília, DF: CFP.
- Nascimento, L. R. (2009). *Práticas escolares em tempos de turbulência: um olhar para os modos de produção de subjetividade em uma escola pública* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Nascimento, L. R. (no prelo). Encontros possíveis entre psicologia e educação para a inclusão escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*.
- Oliven, A. C. (2007). Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, 30(61), 29-51. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539/375>
- Patto, M. H. S. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características. *Cadernos de Pesquisa*, (65), 72-77.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1-2), 107-121.
- Prado Júnior, C. (1987). *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Santos, H. (2001). *A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso*. São Paulo, SP: SENAC.

Schwarcz, L. M. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Souza, M. P. R. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano da escola à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In Oliveira, M. K., et al. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea* (pp. 177-195). São Paulo, SP: Moderna.

Tella, M. A. P. (2008). Estigmas e desqualificação social dos negros em São Paulo e Lisboa. *Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais*, (3), 152-169.

Valverde, D. O., & Stocco, L. (2009). Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. *Revista Estudos Feministas*, 17(3), 909-920. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2009000300019>

Zamora, M. H. R. N. (2012). Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. *Fractal: Revista de Psicologia*, 24(3), 563-578.

<sup>i</sup> Neste artigo, empregaremos os termos “negras” e “negros” para nos referir às pessoas pertencentes à população definida como “preta” ou “parda” pelo IBGE.

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 13/01/2019

Aprovado em: 23/03/2019

Publicado em: 28/05/2019

Received on January 13th, 2019

Accepted on March 23th, 2019

Published on May, 28th, 2019

**Contribuições no artigo:** O autor foi o responsável por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final a ser publicada.

**Author Contributions:** The author was responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version to be published.

**Conflitos de interesse:** O autor declarou não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Ladislau Ribeiro do Nascimento



<http://orcid.org/0000-0002-6980-706X>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Nascimento, L. R. (2019). Desigualdade racial e fracasso escolar de estudantes negras e negros. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e6401. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6401>

ABNT

NASCIMENTO, L. R. Desigualdade racial e fracasso escolar de estudantes negras e negros. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, e6401, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6401>