



Jovens negros em conflito com a lei: escola e trajetórias

Young black people in conflict with the law: school and trajectories

Vilma Aparecida de Pinho
Universidade Federal do Pará | Altamira

Resumo

O trabalho busca investigar as trajetórias de vida e de escolarização de jovens negros em processo de “ressocialização”, visando averiguar os fatores sociais que os levaram a ser considerados em conflito com a lei. As análises foram realizadas à luz do aporte teórico das relações étnico-raciais, com ênfase nos enfoques teórico-metodológicos da dialética e da fenomenologia. Os resultados indicam que as condições de pobreza material e não material herdadas de gerações anteriores e o contexto escolar contribuem fortemente para a construção da situação atual desses jovens, que enfrentam a naturalização do racismo, evidenciada em diferentes momentos das narrativas produzidas pelos componentes do universo empírico desta pesquisa.

Palavras-chave: Jovens negros. Escolarização. Violência social.

Abstract

This work aims to investigate the trajectories of life history and schooling of young black people, who are going through the process of “re-socialization”. Its goal is to verify the social factors that had led these young black persons to be considered outlaws. Analyses were done under the light of the theoretical contribution of ethnic-racial relations, with emphasis on theoretical and methodological approaches of dialectics and phenomenology. The results indicate that the conditions of material poverty and non-material inherited from previous generations and the school environment contributes a lot to the construction of the current situation of these young people, who already face the naturalization of racism, which is evident at different moments of the performed narratives through the empirical universe components of this research.

Keywords: Black youth. Schooling. Social violence.



Introdução

Quando me propus a estudar¹ as trajetórias de vida e a escolarização de jovens negros em conflito com a lei, considerei relevante verificar os aspectos existenciais e políticos que englobam os sujeitos em relação à sociedade mais ampla. Este artigo analisa as trajetórias de vida e de escolarização de jovens negros, destacando o perfil socioeconômico, o acesso à educação formal, o grau de instrução de suas famílias, as suas profissões, renda e moradia. A respeito das trajetórias de escolarização dos jovens sujeitos deste estudo, a pergunta básica é: Quais foram os encontros e os desencontros com a escola? Existe uma relação entre a cultura escolar e a construção do jovem negro em conflito com a lei? A problemática desta pesquisa foi elaborada após a constatação da discriminação racial no cotidiano escolar pelo estudo da percepção de professores acerca de seus alunos negros. Foram observados a descrença na capacidade intelectual de alunos negros, a estigmatização de suas atitudes, como violência² e agressividade, o insulto racial, o isolamento de crianças negras nas atividades de grupo, etc.

108

Como construções sociais, os jovens fazem parte de uma ordem social, ou seja, é preciso uma ordem social que, objetivamente, lhes propicie experiências que se institucionalizam e são reconhecidas como tal. Fundamentada em Berger e Luckmann (1976, p. 87), compreendo que “[...] a realidade produz um tipo específico de pessoa [...]. A sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social.” Nesse sentido, os jovens sujeitos dessa reflexão são produções humanas no sentido político e social das condições históricas das quais foram destinatários.

Questões teóricas e metodológicas

O estudo se desenvolve com base em uma concepção dialética e fenomenológica cujo objeto é construído na relação indivíduo e sociedade. Minayo (2004) afirma que, na pesquisa social, a fenomenologia e a dialética se complementam, dado que, nesse caso, o enfoque fenomenológico busca situar os sujeitos na vida cotidiana, com suas angústias e preocupações, em intersubjetividades com seus semelhantes. Nessa perspectiva, procura revelar “[...] os significados subjetivos implícitos que penetram no universo dos atores sociais.” O enfoque dialético abrange a vida humana, que é social e está



sujeita à mudança e à transformação, e, como aporte teórico-metodológico, é crítico, pois busca “[...] a compreensão das transformações dos sujeitos na relação dialética homem/mundo e da sociedade humana, fazendo a síntese entre o passado e o presente.” (MINAYO, 2004, p. 68).

As técnicas utilizadas, para coleta de informações, são compostas por instrumentos que incluem a observação e a entrevista sobre história de vida. Cole e Knowles (2001) definem pesquisa sobre história de vida como “exploração das condições de vida humana”, portanto, um estudo sobre a vida humana. Neste, o roteiro de entrevista seguiu uma linha mais ou menos cronológica, destacando primeiramente a escolaridade e a renda dos pais, e, posteriormente, as trajetórias dos jovens.

Por uma questão de ética, os jovens sujeitos que compõem o universo empírico privilegiado para essa análise não são identificados por seus nomes reais, mas por nomes fictícios. O princípio da ética na pesquisa com crianças e jovens fundamenta-se na norma Brasil (2003, p. 4): “Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, das ideias e das crenças, dos espaços e objetos pessoais [...]” e na valorização da dignidade humana. Normas e valores humanos articulam-se, a fim de inviabilizar toda e qualquer forma de constrangimento e de exposição dos sujeitos envolvidos.

Participaram da entrevista³ sobre história de vida quatro jovens, sendo dois da mesma família: Ricardo Silva e Bernardo Silva; e dois de famílias diferentes: Messias Duarte e Junior Roque.

Participantes do estudo:

Família 1, composta pelo Sr. Pedro Silva e D. Alexandrina Silva, mãe dos jovens Ricardo Silva e Bernardo Silva e de Telles Silva;

Família 2, composta pelo Sr. Antonio Duarte e D. Rosinete Duarte, mãe dos jovens Messias Duarte, Leila Duarte e Rodrigo Duarte;

Família 3, composta pelo Sr. Francisco Roque e D. Tânia Roque, mãe dos jovens Júnior Roque, Leandro Roque (egresso da instituição socioeducativa), Francisca Roque e Roni Roque, com 10 e 9 anos, respectivamente.



Resultados

Família, moradia e segurança

As três famílias dos jovens têm seu passado muito ligado à zona rural, onde cultivavam produtos de subsistência, mas, em certo momento da vida, migraram de suas regiões para a região Centro-Oeste⁴ onde foi realizada a pesquisa. A geração dos avós dos jovens não teve acesso à escola, pois defendia a sobrevivência em territórios muito pobres. Uma vez na cidade, desempenharam ocupações braçais com remuneração incompatível com as necessidades de suas famílias.

Os pais de todos os jovens tiveram acesso à escola quando crianças, mas nela não permaneceram. Pelas evidências dos dados analisados, os desencontros entre a criança negra e a escola, fenômeno possivelmente ligado aos preconceitos e discriminações raciais, aliados à pobreza material, criaram a exclusão dos pais dos jovens do processo de ensino formal. Pela narrativa seguinte, observa-se o conflito da criança negra pobre que precisa decidir, ainda em tenra idade, se trabalha ou se estuda.

Eu gostava [...]. Eu gostava assim porque, sei lá, eu achava bom assim, só que depois de uns tempos já não achei [...]. Eu comecei achar que não era mais futuro. Sei lá, eu achei que não era mais pra mim, sei lá [...]. Eu acho que perdeu sei lá [...]. Eu tinha muita vontade de estudar, só que parece que era um troço assim que na mesma hora que eu queria estudar, já não queria estudar, eu queria trabalhar porque queria ter meu dinheiro, é assim entendeu? [...]. (TÂNIA, 2008).

Quadro 1. Informações sobre ocupação e escolaridade dos pais dos jovens

NOME	PARENTESCO	TRABALHO	ESCOLARIDADE
Antônio Duarte	Pai	Pedreiro	5a série
Rosinete Duarte	Mãe	Emp. Doméstica	1a série



Pedro Silva	Pai	Motorista	Ens. Médio Incom.
Alexandrina Silva	Mãe	Cozinheira	Ens. Médio Comp.
Francisco Roque	Pai	Serv. Gerais	1a série
Tânia Roque	Mãe	Faxineira/ Camareira	4a série

Fonte | Entrevistas e dados documentais

O fator escolarização, conforme pode ser visualizado no Quadro 1, contribui para o exercício de ocupações com pouco prestígio social com renda muito baixa. A condição socioeconômica muito baixa, conforme se observa pelo tipo de emprego e pela renda das famílias, bem como pelos benefícios que se podem realizar no domicílio, contribui para a vulnerabilidade social dessas famílias.

A mãe de Messias passava a maior parte de seu tempo na casa dos patrões, à época desta pesquisa. A sua carga horária de trabalho não fazia parte das contas, já que estava sempre disponível. Mas os gestos de boa noite, bom dia, abraços e beijos, além dos *favores*, faziam D. Rosinete compreender que ela era da família. Difícil explicar no espaço deste artigo, mas houve um processo de exploração encoberta por relações paternalistas de trabalho, conforme se observa pela situação da mãe do jovem Messias, que trabalha como empregada doméstica com o salário registrado na carteira no valor de 1 salário mínimo. Mas, à medida que surgiam as demandas, os patrões supriam as necessidades com incrementos, que, embora garantidos por direito, eram oferecidos sob forma de *favores*. Inclusive entra aí o pagamento da escola particular onde estudava Messias. Mas, como disse D. Rosinete, o preço pago por sua ausência e pela carência material de sua família foi muito alto.

Os jovens nasceram e cresceram em bairros periféricos de suas respectivas cidades, e as suas residências apresentam particularidades diferentes, devido aos em vista dos investimentos pessoais na melhoria dos cômodos. As famílias de Ricardo, Bernardo e Júnior vivem em casa própria; a de Messias, em residência alugada.



O processo de construção das casas para essas famílias é lento, podendo levar anos para o término de serem concluídos dois quartos, uma sala, uma pequena cozinha e um banheiro. Os dados indicam que as famílias dos jovens enfrentam, ao longo dos anos, o desconforto dos cômodos pequenos, construídos, principalmente, de madeira e cobertos com telhas de amianto, geralmente vendidas por um preço mais baixo.

Entrevistadora: Há quanto tempo vocês moram naquele bairro e naquela casa?

Tem uns quinze, dezesseis anos ou mais [...]. Nossa casa tem dois quartos, um nosso e outro de minha mãe e meu pai. Dormimos⁵ nós três no mesmo quarto, cada um na sua cama. Mas, antes, nossa casa tinha duas peças [...]. Nosso guarda roupa papai dividiu ele no meio, daí ficou dois guarda-roupa. No nosso quarto tem televisão. A televisão mamãe pegou e trouxe pra cá, mas meu irmão quebrou [...]. (RICARDO, 2009).

112 A casa da infância para esses jovens era uma e a atual é outra. Isso é importante destacar por se verificar que os locais de moradia interferiram de maneira e em momentos diferentes na construção desses jovens. Júnior passou toda a sua infância vivendo em um barraco com seus pais e seus irmãos. Ricardo e Bernardo também viveram até os 10/11 anos em uma residência de duas peças, visto que foi, ao longo dos anos, que seus pais conseguiram construir os quatro cômodos onde em que moram⁶ atualmente. Com Messias não foi diferente, pois viveu em um barraco de madeira durante a sua infância, tal como os outros sujeitos da pesquisa.

Júnior Roque (2009) viveu em um barraco, construído em um terreno muito íngreme à margem de um córrego, com uma inclinação muito acentuada para baixo, caracterizando-se pela dificuldade de acesso. Os serviços públicos básicos, como asfalto e rede de esgoto, não chegaram ali, de maneira que a família conta com uma bica de água que vem da rua; a partir daí, uma caixa d'água improvisada de tambor de latão a distribui para a limpeza, o banho e o preparo dos alimentos.

No período das visitas às residências, chovia na região, por isso foi possível observar que a casa da família de Júnior recebia a água da chuva que corria de fora para dentro pelo piso, por causa do declive do terreno, e entrava pela parte de cima, devido à ausência de telhas. Chovia no interior da



casa e corria água pelo chão como corre na rua. Sua mãe lamentava aquela situação e tinha esperança de sair “dessa”. Mesmo em condições tão desfavoráveis, fazia o que podia para se prevenir de resfriados e outros tipos de doenças às quais estavam expostos seus filhos, ordenando-lhes que calçassem os chinelos e não brincassem com a água.

A peça principal da residência fica no centro da construção inacabada e nela funcionam a cozinha, a sala, a lavanderia e tudo o mais que a família precisa utilizar. Enquanto D. Tânia conversava com a entrevistadora, lavava roupas, fazia o almoço e chamava a atenção das crianças que se divertiam com os pés descalços no chão de terra batida, molhado pela chuva.

Verifiquei que há injustiça ambiental e social pelo depoimento de D. Tânia e pela minha observação do entorno de sua casa, em cujas proximidades há grande quantidade de lixo (da cidade), restos de materiais de construção e, além disso, o esgoto corre nos fundos do quintal, colocando em perigo a saúde dos moradores. Os riscos ambientais ainda não afetam todos, por enquanto, mas já são empurrados para os mais pobres e vulneráveis da sociedade.

O modelo sobre o qual se sustentam as ações de países ricos que buscam preservar o estado de saúde de seus habitantes, destinando seus lixos (tóxicos) para as denominadas periferias do mundo, onde moram as populações pobres, repete-se na cidade, onde ocorre processo semelhante. As elites (econômica e política) depositam seu lixo próximo aos locais onde moram os pobres, a maioria composta de negros.

Segundo a declaração da rede brasileira de Justiça Ambiental, a injustiça é definida como

[...] mecanismo pelo qual sociedades desiguais, do ponto de vista econômico e social, destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos sociais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis. (HERCULANO; PACHECO, 2006, p. 25).

A ação do Estado a respeito da segurança social para essas famílias constitui um paradoxo: elas, que mais precisam de proteção, são as que mais enfrentam a violência policial. No bairro onde moram os jovens, essa violência é manifestada não apenas por maneiras simbólicas (revista), mas, principalmente, de forma agressiva e desumana (tortura): os jovens – negros,



pobres, do sexo masculino – moradores da periferia enfrentam a ação sem critérios técnicos da Polícia Militar (PM), que age a partir “[...] *das definições de elemento suspeito*” [...], que tendem a coincidir com estereótipos negativos relacionados à idade, ao gênero, à classe social, à raça ou à cor e ao local de moradia. (RAMOS e MUSUMECI, 2005, p. 39).

O estilo tradicional, militarizado, utilizado pelo Estado para garantir a segurança, é caracterizado por homens fortes, armados, seguros e poderosos, que se voltam contra essas famílias, alvo a ser vigiado, combatido, extorquido, controlado etc. A polícia é considerada o medo, a dor, o sofrimento para as mães que percebem a intensa entrada de carros/patrolhas com as sirenes ligadas no bairro e para seus filhos, os jovens sujeitos deste estudo, que, em linhas gerais, foram vítimas de tortura e violência.

Ricardo contou que os PM tinham um aparelho fixo em uma mesa, com duas pontas firmes, postas de cima para baixo. Entre essas pontas e a base do aparelho, colocaram a mão dele com a palma para cima. À medida que faziam as arguições e ele respondia negativamente, apertavam a rosca que fazia contrair o aparelho com as pontas pressionadas sobre a sua mão. Por pouco, segundo ele, os PM não lhe perfuraram a mão. O processo de tortura ocorreu em um posto da Polícia Militar de um bairro vizinho.

O cara me chutou aqui nas pernas, no estômago [...]. Só pra eu entregar o guri, sendo que nem eu estava no assalto. Se eu entregar, eu apanho da polícia e do guri na rua, eu fico prometido. Se eu sei, eu não vou falar, mas e aí [...]. Eu já estava apanhando [...]. Eu falei não fui eu, ‘pá’, não fui eu, ‘pá’, eu não estava lá, eu não sei quem foi [...]. Eles me deram tapa na cara, soco no estômago, me bateram por aqui [mostra o corpo], me deram chute [...]. Eu achei que ia morrer de tanto apanhar [...]. (RICARDO, 2009).

Me pegaram lá no bairro e me levaram, lá me espancaram. [...] Me deram bicuda de coturno, cortaram minha cabeça bem aqui [...]. (MESSIAS, 2009).

A narrativa seguinte enfoca que o espaço, como território (noções simbólicas e concretas), se consubstancia como fator social fundamental nas trajetórias de vida dos jovens. A bebida alcoólica e a droga estavam disponíveis bem próximo da casa de um dos jovens e, de certa maneira, ele precisava passar por aquele lugar quando voltava da escola. Aquele contexto,



paulatinamente, foi se constituindo parte de sua vida, tornando-se, acima de tudo, a sua referência de lazer e de expectativas que poderiam, equivocadamente, suprir as suas necessidades humanas básicas.

Entrevistadora: Quando você fala que está na vida do crime, o que significa?

Era andar armado, roubar, usar droga.

Entrevistadora: Você começou a usar maconha, quando?

Eu tinha 12 anos, do lado de minha casa os guris fazia uma roda de gurizada todo dia aí e ficavam de olho vermelho. Eu fiquei curioso de ver outros usando e meu irmão também fumava, comecei a beber. Eu fumei, mas na primeira vez eu não gostei, depois eu fumei de novo e daí já fui gostando e comecei a beber também.

Entrevistadora: Beber o quê?

Bebia pinga, cerveja, o que aparecesse meu irmão mais velho me oferecia. Eu entrei mais tarde no mundo do crime, aqueles caras já tinham mais idade, eles roubavam e compravam pra nós.

Entrevistadora: Vocês usavam no momento de festa, durante a semana? Como é que era?

Quando eu vinha da escola já tinha um grupinho fumando e conversando. Isso era todos os dias, eles faziam roda conversando, os caras não trabalhavam, não. Os caras não estudavam, não [...] Mamãe não gostava que eu ia lá, ela chamava, chamava eu, daí eu ia pra casa, mas depois eu saía escondido e voltava pra rua. (JÚNIOR, 2009).

Destaco que o contexto que se impõe a essa família é repleto de precariedades materiais, pela falha dos serviços públicos de segurança e urbanização. Esses dados indicam que esse jovem, embora de pele mais clara, filho adotivo de família negra, se tornou vítima de condições sociais semelhantes às dos jovens negros, de violação dos direitos humanos, pela violência social da pobreza, observada pela ausência de necessidades básicas, como alimentação regular, moradia, saneamento básico e segurança pública.



Retratos de subjetividades: ser negro

Em relação à identificação racial, dois jovens com características fenotípicas da raça negra confirmam essa identificação: Ricardo e Bernardo. Messias, apesar de apresentar os traços fenotípicos de negro, identificou-se como da raça ou da cor morena, “optando” pelo ideal de Ego branco.

Quadro 2. Autoclassificação e classificação da entrevistadora

JOVEM	Autoclassificação	Classificação da entrevistadora
Messias (18 anos)	Morena	Negra
Ricardo (18 anos)	Negra	Negra
Bernardo (19 anos)	Negra	Negra
Júnior (20 anos)	Branca	Parda ⁸

Fonte | Entrevistas e dados documentais

116

Ricardo começou a perceber a diferença por meio das “brincadeiras” em casa, quando seu irmão negro, de pele um pouco mais clara e de cabelo menos crespo que o dele, humilhava-o com insultos raciais. Essas “brincadeiras” evocavam as figuras representativas do mito negro, em que o irmão mais claro buscava afirmar que o negro era sujo, menos inteligente, feio, ruim etc.

Na convivência com a avó materna, Ricardo aprendeu a amar os traços negros que marcam a identidade dessa raça, como o tipo de penteado que a avó fazia: “minha avó era bem negra, de cabelo parecido “bombril”; ela sempre usava um lenço”. Ele fez os gestos, expressando de maneira carinhosa que sua avó fazia com um lenço na cabeça um penteado de forma semelhante a um círculo. Durante o depoimento, o jovem expressou satisfação na convivência com a avó, que compunha a sua história de vida, “[...] o cabelo dela era lindo, parecia com um “bombril”, quando estava solto, macio, bonito.” Mas, apesar da questão racial estar tão presente nas suas realidades corporais e nas suas subjetividades, nunca trataram sobre o assunto, “[...] não conversava sobre isso [...] nunca minha avó falou disso.” Ricardo passou experiências de sua vida relativas à negritude sem conversar, como se fosse um tabu. A avó é querida, é bonita, mas houve o ocultamento, embora tão pulsante, da raça nessa relação. É como se o positivo numa pessoa não estivesse relacionado com a questão



negra, a negritude precisa ser negada, porque o que se sente pela pessoa amada não condiz com as ideologias criadas sobre seus traços físicos.

Sempre fui assim negro, eu não sei como é ser branco, eu não nasci branco [...]. Eu não tenho como arrancar isso de mim [olha para o corpo] eu não queria ser [...]. Mas eu sou [...]. Estou bem assim, olho para minhas mãos e tá de boa, eu posso jogar sinuca, pegar as coisas [...]. (RICARDO, 2009).

A identidade racial desse jovem foi construída em territórios de conflitos, por isso a aceitação da raça ocorreu, não pelo orgulho de ser negro, mas pela sua facticidade biológica impossível de mudar. Essa consciência é alienada, pois não se amplia para níveis políticos e ideológicos de transformação, mas para um ideal de Ego que é expresso no seu desejo por garotas brancas e pelo seu descontentamento com a cor do corpo, com o cabelo etc.

A violência racista faz o sujeito criar uma consciência do corpo como objeto de inferioridade. Como afirma Costa (1983, p. 6), ao ter consciência do racismo, “[...] o psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo corpo próprio.” Ocorreu com Ricardo e com Messias o que acontece com a maioria dos negros brasileiros, o conflito psíquico, causado pela incompatibilidade entre a realidade corporal e os enunciados sobre a identidade mediada pelos signos culturais. Nesse contexto, para o negro, as vivências não têm o significado de prazer e vida, mas de dor e morte. Com esses dois jovens aconteceu “[...] a relação persecutória como o corpo expõe o sujeito a uma tensão mental cujo desfecho [...] é a tentativa de eliminar o epicentro do conflito.” (COSTA, 1983, p. 6).

Ricardo consegue falar como percebeu as diferenças do corpo e o que significavam tais experiências no cotidiano. Já Messias ainda é prisioneiro de um desejo que controla o pensamento, sem o qual o jovem se abstém do poder de lutar, concentrando-se no âmbito da autodestruição.

Entrevistadora: Messias, sobre a sua cor, qual é a sua cor?

Ah! eu não entendo desse negócio, não [...] [silêncio].

Entrevistadora: Quando você está no seu grupo de amigos, como você se identifica?

Eu sou moreno [silêncio].



Entrevistadora: E sua família? Com relação à sua origem familiar?

A mãe de meu pai era branca. (MESSIAS, 2009).

A negação da raça ou da cor está no campo do subjetivo, do simbólico, fora da lógica racional, da consciência. O sujeito negro que nega a sua raça ou a sua cor vive um conflito psíquico que emerge, principalmente, quando precisa posicionar-se a respeito da marca que lhe causa dor (o corpo). O silêncio e a negação, de Messias, são processos de “[...] defesa cujo único objetivo é controlar, dominar, fazer desaparecer a excitação dolorosa.” (COSTA, 1983, p. 9).

Ainda que a declaração de Ricardo esteja de acordo com a sua realidade corporal, existe um conflito psíquico de proporção semelhante ao de Messias, que se autodeclara moreno. Ricardo se diz negro, colocando referências negativas também construídas socialmente: *ser negro é melhor do que ser aleijado, é melhor do que ter síndrome de Down*, como parâmetros para dizer que ser negro é melhor do que... Seu corpo físico é bonito porque uma garota branca o elogiou, mas seu cabelo é “horrível”, por isso, corta-o curto. A sua raça ou cor é “legal” porque as garotas gostam de *caras assim* [o jovem se olha]. Embora seja vítima do mito negro (superpotente e exótico), ele se vale desse malogro para namorar as garotas brancas, principalmente porque são as suas preferidas. Há nesse jovem, como em Messias, “[...] o selo da perseguição pelo corpo próprio, [...] relação de amargura, desespero ou revolta resultante da diferença em relação ao branco que se traduz em ódio ao corpo negro.” (COSTA, 1983, p. 6).

As referências negativas citadas por Ricardo para se autoafirmar como negro e a negação radical da negritude de Messias decorrem da forma pela qual o negro constrói o esquema corporal no mundo do branco. Esse processo de negação e desaparecimento, para Fanon (1983, p. 92), não decorre de costume, mas do conhecimento implícito que se tem do corpo: “O conhecimento do corpo negro é uma atividade unicamente negadora. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera de incerteza.”

A pessoa que possibilita ao negro a construção da imagem corporal é o outro racista, daí se constituir uma forma de existência imersa no sofrimento, que leva o jovem Ricardo a se “conformar” com a sua negritude, utilizando de doenças genéticas e especificidades de deficiências físicas para se sentir mais confortável com a sua “especificidade”, que é impossível ser substituída.



Eu nasci assim, melhor do que nascer com síndrome de Down. Eu sou normal, eu falo normal, eu enxergo normal, eu penso, entendo [...]. Eu sou normal, tudo é normal, minhas pernas, posso correr, tenho um corpo, tenho força, sou bom de briga [...]. Todo mundo é igual, tem boca, olho, joga bola, todo mundo é normal [...]. Agora, eu gosto de uma menina branquinha, Ave Maria!! É massa pra caramba, eu estava namorando com uma lá pertinho de casa, é massa!! Eu acho bonitinha. (RICARDO, 2009).

Para a criação da negritude na atual conjuntura histórica, a educação emancipatória, aliada ao movimento social negro, criaria os mecanismos para a construção da identidade racial (que é contestatória), tão importante para a população negra. Mas, na escola, Ricardo não teve essa oportunidade, visto que logo foi empurrado para as drogas, envolveu-se com outros delitos e foi encaminhado ao centro socioeducativo. Não houve possibilidade de o jovem desenvolver a identidade racial negra com base em uma consciência de luta, mas nas adversidades do racismo. Não se trata de uma aceitação feliz, orgulhosa, histórica, mas ressentida, por ser o corpo negro um determinismo impossível de se transformar. Daí a relação persecutória com o corpo pela negação, pelo sofrimento e pela dor. É melhor para ele ser negro *conformado* do que ser branco racista, porque *de cor todos nós somos*. O peso do racismo no pensamento desse jovem que presenciou e conviveu com o preconceito racial, e dele foi vítima por meio de xingamentos e da discriminação direta, é expresso na forma de conflito entre a autoaceitação e a autorrejeição.

Fanon (1983) afirma, considerando conflitos semelhantes aos desses jovens, tratar-se de um desejo do inconsciente do negro que sofre por não ser branco, porque foi colonizado, foi extorquido dele todo valor, toda sua originalidade; o branco impõe ao negro uma discriminação que, paradoxalmente, o levará a buscar no seu opressor a possibilidade de sua existência. O negro vai tentar ser branco, vai buscar, pelo seu desaparecimento, uma maneira de existir. Os jovens desta pesquisa, assim como os pacientes de Fanon,

Sofrem de um complexo de inferioridade. Sua estrutura psíquica corre o perigo de se dissolver. [...] Se ele se encontra submerso a esse ponto pelo desejo de ser branco, é que ele vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldade



que ele é colocado em uma situação neurótica. (FANON, 1983, p. 83).

Ricardo busca na namorada branca uma forma de resolver os seus conflitos internos, que são reeditados por um comportamento do negro que reage ao outro negro de maneira a reproduzir o racismo do qual fora vítima. É o ideal de branqueamento que objetiva diluir a raça negra na branca, ainda que seja por meio das gerações futuras, do contato, da proximidade etc. É o fetiche da brancura, que ultrapassa a razão crítica, submetendo-se somente aos mitos criados que não têm consonância com a realidade. Provavelmente, esses jovens não procurarão nas garotas negras a vida e o amor, mas nas brancas. Nesse intento, o negro se vale, ainda que seja por meio do mito negro “superpotente e exótico”, da ideologia que o aprisiona à dimensão biológica, para ter uma garota branca. não importa se a garota está com ele por um mito, o que importa é o fator simbólico da representação criada naquela relação.

Messias prefere ficar só, desde que era criança, pouco se enturma com os grupos e evita namorar, pois, segundo ele, só iria conseguir namoradas negras, e essas não gostaria de namorar. Assim, com medo de ser rejeitado pelas garotas brancas, não se arrisca à desventura.

É sabido, pela trajetória de escolarização, que os jovens negros viveram cotidianamente o impasse da rejeição/aceitação, situação não vivida pelo jovem de pele⁹ mais clara. A raça ou a cor marcam o diferencial entre as juventudes, reservando aos negros realidades difíceis e dolorosas para lidar, pois o branco, como afirma Souza (1983, p. 15), “[...] já é proprietário da identidade [...]”, a partir da qual o negro será definido e se autodefinirá. Os confrontos vivenciados no período escolar, constatados pelos jovens Messias e Ricardo, criaram os significados da identidade negra que precisa ser negada cotidianamente.

Jovens negros em conflito com a lei: trajetórias de escolarização

Ricardo (18 anos), Bernardo (19 anos) e Júnior (19 anos) sempre estudaram em escola pública. Messias (18 anos) foi o único que estudou em uma escola particular na maior parte de sua trajetória de escolarização. também foi o único que frequentou a educação infantil. os demais começaram a estudar por volta dos cinco anos de idade, na pré-escola e/ou na primeira série do ensino



fundamental. Isso significa que os jovens tiveram acesso ao sistema formal de ensino na idade/série prevista para começar o processo de escolarização.

As reprovações escolares são dados marcantes nas trajetórias de escolarização de todos os jovens entrevistados. Messias frequentou por seis ou sete anos a 1ª série do ensino fundamental para conseguir aprovação para a 2ª série. Os jovens Ricardo e Bernardo estudaram até a 6ª série do ensino fundamental, repetindo a 5ª série por três vezes, e, ao passarem para a 6ª série, nela permaneceram por dois anos. Júnior estudou até a 8ª, porém sem concluí-la. Com relação à idade, todos estão em distorção idade/série de, pelo menos, quatro anos. Com a idade entre 18 e 19 anos, se tivessem um percurso normal de escolarização, poderiam pleitear cursos acadêmicos em nível superior. Messias atribui suas reprovações às professoras. Ricardo começou a ser reprovado depois que passou a usar drogas, na quarta série, aos 10 anos de idade.

Nas trajetórias de escolarização dos jovens Messias e Ricardo, as hostilidades e a preterição foram recorrentes e começaram quando ainda eram crianças, nas séries iniciais.

Toda a matéria eles não explicavam, e fazer sozinho, eu não vou fazer. Se eu nunca vi um negócio, como que eu vou fazer sozinho. Isso com todas as matérias [...]. [pausa] Mais é Português, eu não consigo ler muitas letras que ficam juntas [...]. Tem letra que é 'mudo', eu não sei.

Eu não me dava bem ali junto com eles [...].

Entrevistadora: ali junto [...].

É [...].

Entrevistadora: Na hora que ela ia te ensinar?

É [...]. Daí ensinava um e não ensinava eu, daí aquilo ia me dando mais raiva ainda. Porque eu era o maior da aula, daí eles [os professores] pegavam e ensinavam só os menores. E não me ensinava. (MESSIAS, 2009).

Ricardo e Messias afirmaram que, na escola, era muito difícil fazer amizades, ainda mais com colegas consideradas "patricinhas", de cabelos "arrumadinhos" e com roupas e sapatos novos. Ricardo, em especial, disse que



os risos e as conversas daquelas pessoas pareciam caçoadas sobre ele. Nesses grupos, não encontrava abertura para começar amizades e fazer amigos. “Na escola era esquisito. Se tinha um grupo de meninas ou de gurizada que você não conhecia [...] Ave Maria! Já passava longe.” (RICARDO, 2009).

Existe, nessa animosidade dos alunos brancos “os arrumadinhos”, o contexto racista que Fanon (1983, p. 94) descreve, ao constituir a realidade que impõe ao negro um sem lugar, um não lugar: “onde me situar?” Há a elaboração de um esquema histórico-racial em que o negro não tem lugar, “olhe o negro”.

O negro é um animal, o negro é ruim, o negro é malvado, o negro é feio; olhe um negro! Faz frio, o negro treme, o negro treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do negro, o negro treme de frio, este frio que dói nos ossos, o menino treme porque pensa que o negro treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe, o negro vai comer. (FANON, 1983, p. 94).

122 O motor da rejeição ao negro é esse negro que está na cabeça do branco ou do supostamente branco, “o ruim, o animal, o malvado, o feio”, é o terceiro negro que se inscreveu historicamente na cabeça dos brancos, pelos brancos. Essa convicção (fundamentada no que não existe) faz ignorar o real, pois se move pelo preconceito, pelo racismo¹⁰. Essa representação (convicção) move os colegas nem sempre brancos à discriminação dos colegas negros. Ricardo e Messias sofreram nas suas trajetórias de escolarização, porque não foram vistos como são de verdade, sedentos de amigos, carinho e compartilhamento.

Eu chegava na escola e daí saía lá pra fora e ficava lá. *Ficava lá fora cuidando das meninas [...]*. Eu ficava reprovado por falta, às vezes, ou eu era expulso. Eu e uma penca ficamos nessa aí [...]. Que ficou reprovado [...]. (RICARDO, 2009).

Falta à escola frequentada por esses jovens desenvolver um currículo comum crítico e multicultural, para incorporar no sistema educacional a diferença, que favoreça a oportunidade de conhecimento e de convivência. Falta conteúdo que esclareça aos estudantes que ninguém faz opção pela pobreza, construída pela sociedade, que a faz permanecer como herança intergeracional. Falta a relação entre os sujeitos estudantes e os conteúdos que tenham



relevância para uma convivência baseada no diálogo, que instrumentalize os estudantes para promoverem a transformação social.

A rejeição dos colegas é tão perversa quanto à dos professores, pois, quando não há alteridade nas relações, extinguem-se radicalmente os contatos de afeto, solidariedade e trocas. Esse processo, agregado à discriminação da professora, torna ainda mais possível a marginalização desses jovens no interior da escola.

Os dispositivos pedagógicos utilizados pela escola em relação a esses jovens caracterizam-se pela punição, fato bastante observado pelas suspensões, bilhetes, sermões e registros em “livro preto”. Ricardo e Messias enfrentaram esse processo desde cedo na vida escolar. Ricardo afirmou que, no começo, tinha medo e não compreendia o que isso significava. apenas cumpria os castigos, sem a consciência dos prejuízos que isso trazia ao seu processo educativo. Com as práticas de suspensões como um mecanismo de punição da escola, descobriu que ficar fora de sala de aula o prejudicava muito, mas, como isso já vinha ocorrendo de longa data, não sabia como contornar a situação.

Eles me davam suspensão de um tipo que minha mãe tinha que assinar para eu entrar na escola de novo, mas eu não avisava minha mãe [...]. Eu saía de casa e fazia de conta que ia para a escola, mas eu ia dar “rolê” pela cidade, depois eles também não ligavam para ela. Quando mamãe ia na escola, já fazia até um mês que eu estava fora, daí eles ligavam para minha mãe ir até a escola assinar o documento, daí quando eu retornava para sala já tinha perdido muita coisa. Eu não sabia nem onde tinha parado e nem qual matéria as professoras estavam dando [...]. (RICARDO, 2009).

123

Tratamentos como “revoltados”, “bagunceiros”, “agressivos”, “não quer saber de estudar” são mecanismos de desqualificação atribuídos aos alunos negros na escola. (PINHO, 2004).

O tipo de relação que os professores estabeleciam com Ricardo, desde o início de sua trajetória escolar, não permitiu que ele encontrasse o caminho de volta, ainda que tivesse percebido o quanto estava sendo prejudicado, não sabia com quem conversar, haja vista que todos da escola imputavam a ele os estigmas de “fracassado” e “agressivo”. De maneira que, por volta da 3ª ou da 4ª série, pensava que era “atentado” mesmo e, por isso,



tinha que ficar todos aqueles dias fora da sala de aula como punição. Quando retornava, não sabia mais o que a professora estava ensinando. continuava tentando, contudo, devido à relação estabelecida com a escola, sua vida de estudante se tornou confusa e totalmente desinteressante, e isso foi conflitante e difícil de lidar. a tensão entre ele e a escola ficou sem controle.

Entrar escondido na sala, permanecer no seu interior, buscar não ser percebido são atitudes que significam uma tentativa de transpor as barreiras cristalizadas no indivíduo. “No 4º dia de suspensão, entrava escondido na sala e ficava sentado “quietinho”, mas daí aparecia a “T” e falava: “Ricardo, cadê seu pai?” [...]. O declínio da frequência escolar desses jovens ocorreu concomitantemente às suas inserções, cada vez mais freqüentes, nas “galeras”. Isto porque, no início, os jovens (Ricardo) usam a maconha após um convite, depois começam a fazer compromissos, marcam festas e sentem-se “amigos”. Júnior se identifica como pertencente ao *mundo do crime*. Daí emerge a naturalidade das ações consideradas ilícitas.

Os jovens permanecem na escola, mas não participam das aulas, conforme pode ser observado na afirmação de Ricardo: “Eu ficava olhando para o quadro, mas não via o que passava, quando assustava a aula já estava terminando [...]”. Sob efeito da droga, os jovens entram em sala, mas não conseguem dar a devida atenção às matérias escolares, perdem a concentração e ficam *viajando nas meninas* com muito mais facilidade do que compreendendo o/a professor (a). Nesse período, Ricardo permanecia na escola, mas, com muita frequência, não entrava na sala de aula e, quando entrava, logo saía. Às vezes, ficava até o horário do recreio, quando saía e não voltava mais, e, outras vezes, pedia para beber água como justificativa para a sua ausência.

Ricardo e Júnior não viam problema em ficar até duas ou três semanas sem entrar na sala de aula, visto que o ensino e as questões da escola perderam o sentido para a vida com as “galeras”, as drogas e os roubos. Mas, além dos efeitos dos entorpecentes, as atividades das “galeras” começam a se intensificar, tanto em tempo quanto em gravidade, interferindo na frequência escolar.

Messias realizou tentativas para continuar na escola, do mesmo modo que Ricardo, mas permaneceu na 2ª série, após progredir da 1ª que frequentou por vários anos. O evento que marcou o seu rompimento com a instituição de ensino foi uma discussão durante uma aula de Educação Física, quando foi expulso. Esse desfecho foi muito difícil para o jovem que, pela primeira vez,



estava se¹¹ *dando bem com a professora*. Segundo ele, as coisas iam entrar nos eixos, *eu ia passar de ano*, não fosse o conflito criado nessa aula.

Daí eu fui até expulso de lá uma vez, por causa que eu briguei com um professor lá. Professor de Educação Física [...].

Entrevistadora: Professor de Educação Física [...].

Eu briguei com ele.

Entrevistadora: Como foi?

Porque nós fomos jogar bola e daí tá [...]. Nessa aí o guri veio correndo de lá e falou que queria entrar e já estava certo o time, daí o professor arrancou eu para pôr o guri. Eu xinguei ele tudo lá, aí eu fui expulso da escola [...]. (MESSIAS, 2009).

Depois da expulsão, Messias desistiu de estudar. Essa experiência escolar, marcante para esse jovem, permite inferir que esse tipo de “estratégia” pedagógica, utilizada pelo professor, interfere negativamente na vida dos alunos.

As trajetórias de vida e escolarização dos participantes deste estudo comprovam a corresponsabilidade do Estado pela situação em que eles vivem atualmente, mas os dados referentes aos jovens Ricardo e Messias atestam, de maneira mais contundente, que a desproteção criada pela sociedade é o principal fator que leva esses jovens a terem acesso às drogas.

Entrevistadora: Quantos anos você tinha quando começou a fumar?

Eu tinha 15 anos, minha mãe não sabia, ela só descobriu quando eu vim preso. Eu fumava só cigarro, daí eu comecei fumar maconha. Daí me mandaram para uma clínica, eu parei de fumar maconha. Eu estava aqui, mas daí passou 15 dias, a juíza me soltou e mandou me levar para lá, lá para a clínica X. (MESSIAS, 2009).

As experiências vividas por Ricardo na escola, que marcam a sua trajetória, começaram quando ele estudava na pré-escola. Nessa etapa, ocorreu uma inversão nas atitudes tomadas pela professora em relação às violências sofridas por ele, pois, de vítima, era acusado de causar os conflitos na sala de



aula. Desde pequeno, quando uma colega puxava o seu cabelo, a professora começou a denunciá-lo à coordenação como criança violenta, e era preciso convocar a mãe para conversar. Foi quando começaram os bilhetes de convocação para a sua mãe, como ele narra durante a entrevista.

Esse processo deu início a outros, visto que as respostas que Ricardo dava àquelas formas de violência, de maneira involuntária, retornavam contra ele rapidamente, uma vez que, na 1ª série, já enfrentava os sermões da diretora e os castigos em sala de aula. Mais tarde, a escola foi acirrando cada vez mais os processos de castigo. As relações estabelecidas entre ele e a escola ficam insuportáveis.

Entrevistadora: Quando você era criança, jogou futebol?

Joguei, Ave Maria [...]. Jogava lá na "P", jogava ali naquela quadra na hora da Educação Física, no recreio. Eu não era muito bom, não. Mas jogava assim mesmo. O time que joguei foi só naquele lá do 'CEPA' chamado 'Bom de Bola, Bom de Escola'.

Naquele tempo que eu jogava futebol, foi muito bom, eu tenho saudades, eu não esqueço nunca daquele tempo. Nós chegava cansado em casa, já escutava aquele barulho da panela de pressão "xixixix", era mamãe fazendo almoço. Cada um tinha sua obrigação, um lavava as vasilhas, outro limpava o quintal e outro lavava o banheiro. Minha missão era cuidar do cachorro e limpar o quintal, meu irmão limpava a casa e passava cera no chão. Ele encerava muito bem o chão [...] Ficava limpinho [...].

Quando dava 12h, nós tomava banho, almoçava e ia pro colégio.

No colégio, só desacerto. Eu chegava era só recadinho para minha mãe, nossa naquele tempo eu tinha muito medo [...]. Eu tinha medo da diretora [...] Os bilhetes só falavam: Tá suspenso tantos dias [...].

Entrevistadora: Porque esses bilhetes e esses desacertos na escola?

Porque eu brigava [...]. Eu brigava, eu bagunçava. Eu brigava, faltava aula. [...] De vez em quando eu brigava assim [...]. Sabe? Se estavam mexendo com meu irmão, eu nem estava no meio, eu ia lá e brigava [...].



Desde pequeno, tinha uma menina, ela puxava meu cabelo, eu dava "murro" nela. Aí outro dia a mãe dela ia no colégio, daí mandava chamar minha mãe [...]. Daí pronto [...].

Eu era pequeno, mas usava o cabelo grande e meu cabelo era muito 'grenho', daí ela chegava e puxava [...].

Bem, bem no início eu nem sabia o que era boca de fumo, a gurizada [...]. Quando eu tinha uns 10 anos e umas gurizadas me chamaram, num corredor que tem do lado de fora da escola, ali perto do portão da escola [...]. Eles me ofereceram 'toma aí, fuma aí', daí eu fumei de "dião" (significa durante o dia) e dessa vez eu passei mal, fiquei suando, suando muito [...]. Passei mal, era durante o dia, de 'dião', não tem? Eu não queria chegar em casa assim [...]. Fiquei caminhando pelo bairro [...]. Andei, andei daí cheguei [ele esperava o efeito passar], eu não queria chegar em casa daquele jeito. Daí cheguei, comi muito, tomei um banho e dormi. Passei mal e pensei [...]. Rapaz nunca mais uso esse trem não [...]. Da segunda vez, fiquei melhor [...]. Começava gostar, daí foi da terceira vez, da quarta, da quinta vez [...]. Da quinta, até que chegou num ponto que antes de eu comer, eu tinha que fumar, antes do jantar e, às vezes, passava a tarde inteira fumando e cheguei num ponto que não consegui comer, não tinha fome, eu só sentia fome depois que eu fumava. Antes de dormir, eu tinha que fumar também senão não dormia [...]. Aí na hora que levanta também tem que fumar [...].

Desde os 10 (dez) anos que comecei [...]. [começou usar drogas] E todo ano eu reprovado, reprovado, eu era reprovado desde a 5ª série. Até hoje eu estou para ganhar uma bicicleta. No meio do ano meu pai prometia para mim um vídeo game e uma bicicleta para eu passar de ano. Mas até hoje eu nunca consegui [...]. Se eu passasse, um dos dois (videogame ou bicicleta) eu ia ganhar, sabe? Todo ano meu pai prometia, e minha mãe também. Mas todo ano [...]. Antes de terminar o ano, eu estava ciente que tinha perdido a bicicleta. Até hoje não consegui ganhar essa bicicleta. Na verdade, eu ia ganhar se eu passasse de ano. Mas ela não tinha obrigação, eu que era obrigado a passar de ano, mas ela me prometia, porque queria que eu passasse [...].

Entrevistadora: Como foi para você começar [...]?



Um dia eu estava fora de aula [...]. Sabe aquele beco ali? Pois é, eu estava de suspensão da aula e tinha um grupo de gurizada fumando maconha lá e daí me chamaram e ofereceram para mim [...]. Daí fui indo, mas eu fiquei uma 'rapa' [muito tempo] sem comprar, mas daí mudei de escola e lá tinha mais [...]. Fui lá pra esse colégio 'U', daí desandou tudo [...].

Eu nunca parei de estudar, todo ano eu começava e desistia no final do ano ou era expulso, antes de terminar. A escola era boa, mas o problema era eu. (RICARDO, 2009).

Após o uso de maconha, aos 10 anos de idade, Ricardo não compreendia por que tinha que ir à escola, mas, ao mesmo tempo, lá estava. Diante disso, tanto fazia estar suspenso ou não, ele partia para o confronto direto com as diretoras e as supervisoras e entrava na sala. Mas, às vezes, mesmo em período em que não estava suspenso, começou a criar mecanismos para ficar fora da sala de aula. Foi quando descobriu que permanecer nos arredores da escola, jogando futebol, bolita e conversando com uma "galera" específica era uma forma de sobreviver à escola. ficava por ali, mas não entrava na sala.

128

Eu saía pra escola, mas não entrava na sala de aula [...]. Eu ficava reprovado por falta, às vezes, ou eu era expulso. Eu e uma [penca] ficamos nessa aí [...]. Que ficou reprovado [...]. Todo mundo daquela turma reprovava. Eu me arrependi pra 'caralho', porque as gurizadas lá do bairro, já estão no 1.º ano, 2º ano ou já terminaram 'tudo' (ensino médio). Eu comecei bem [...]. Até enquanto estudava na 'P', eu andava tudo certo [...]. Fui bem até a quarta-série, depois entortou tudo, ficou tudo errado [...]. Parei na 6.º série, onde estou até hoje. (RICARDO, 2009).

Não é exagero afirmar que jovens em conflito com a lei, em certa medida, são fruto do fracasso escolar. O desencontro entre a escola e seus destinatários criou situações tão adversas que o papel por ela desempenhado na vida dos jovens negros e pobres foi inverso ao que se espera da instituição de ensino. Ao invés de formá-los e oferecer-lhes condições intelectuais e sociais para atuar na sociedade, colocou-os expostos às drogas e a outras situações mais graves, conforme se observa pelo depoimento seguinte.

Entrevistadora: Você diz que aprontou, mas o que você aprontou?



Eu já roubei e já matei. Eu roubei duas vezes. [...]. A primeira vez nós entramos num estabelecimento comercial, daí eu comecei passar mal, fiquei suando frio, minhas pernas tremiam, na hora de ir embora tinha que ser correndo pelo mato, eu não aguentava correr [...]. Foi estranho. Eu ficava torcendo para acabar logo pra eu sair correndo [...]. Eu ia sem querer ir, não tem? Eu ia com medo de alguém ver, de acontecer alguma coisa [...]. Tipo trocar tiro, não tem? Eu nunca participei lá dentro, eu era um goiabinha que ficava na porta. [...].

Entrevistadora: Você tinha uma arma?

Não, eu estava com uns caras e minha função era frente, eu ficava vigiando se chegasse alguém [...].

Entrevistadora: E quando você matou o cara, como foi para acontecer? Foi assalto também?

Não, foi homicídio mesmo [...]. Ele já tinha me batido e naqueles dias ele tinha roubado um tênis de meu irmão [...]. Eu fiquei sabendo que ele estava num bar com sua namorada, eu estava no Vitória [bairro vizinho, onde Ricardo mora e matou o rapaz], daí eu pedi uma arma emprestada pro amigo de meu irmão e fui lá, fui de bicicleta [...]. (RICARDO, 2009).

As experiências vividas por jovens negros autores de condutas infracionais são “fatores criminógenos de ordem social” (THOMÉ, 2006). Essa autora afirma que a filosofia do direito que se refere à culpabilidade se fundamenta na observância da precariedade material e simbólica, que torna os sujeitos propícios à prática de atos infracionais. De acordo com essa teoria, “[...] fatores de ordem social reduzem o poder de autodeterminação dos indivíduos.” (Thomé, 2006, p. 9).

Considerações finais

Os fatores sociais que interferem na construção de jovens são complexos, múltiplos e correlacionados, não sendo possível apontar exatamente este ou aquele evento da vida como o mais crucial. O comportamento discriminatório interfere na construção social do jovem negro em conflito com a lei, mas esse fator é incrementado pelas condições socioeconômicas e os componentes



psíquicos do racismo, bem como pela ineficiência de setores públicos de segurança, moradia e saúde.

A verdadeira expressão do racismo, nessas trajetórias, não esconde seu rosto, mostra-se no cotidiano quando os jovens negros desejam, invejam e projetam um futuro identificatório contrário à sua realidade corporal. A ideologia de cor, existente no imaginário social, passa a existir de maneira mais perversa na ideologia do corpo. O processo de negação/rejeição ocorre tanto em relação a quem ataca (o racista), como em relação a quem é atacado (o negro). O jovem que viveu experiências de rejeição incorpora a ideologia do branco, desejando, paradoxalmente, ser branco. O ideal de Ego branco, projetado por um corpo negro, conforme constato nas trajetórias, como solução para um suposto problema de ser negro, é uma forma de violência racista que constitui o aspecto subjetivo do racismo. A subjetividade negra se agrega a uma estrutura material muito precária, impactando, nos sujeitos, prejuízos de ordem moral e social.

As famílias dos jovens eram negras, mas também pobres. Raça e classe não se excluem quando se trata de sujeitos negros, complementam-se, mas racismo tem a ver com questões subjetivas que, por sua vez, interferem na condição social, pois as barreiras que se impõem no cotidiano destroem as oportunidades sociais. Nesse sentido, a raça, em sociedades multirraciais como a nossa, exerce funções simbólicas que estratificam os grupos em diferentes posições da sociedade. Considerando raça e classe como categorias analíticas, o negro pobre, diferente do branco pobre, torna-se duplamente penalizado, por ser negro e por ser pobre. Evidencia-se que a raça (racismo) se inter cruza com a pobreza (classe) para compor um quadro de vulnerabilidade social determinante da marginalização dos jovens.

A questão da negritude negada fundamenta-se em concepções bastante arraigadas sobre a diferença como um defeito e não como uma singularidade. A diferença, marca da identidade, no caso racial, manifestou-se no cotidiano dos jovens pelos estereótipos raciais de inferioridade. Porém, são justamente os significados sociais atribuídos à raça que se desenrolam no cotidiano que realmente importa, pois, desses *campos* (BOURDIEU, 2007), tanto pode emergir processos de identificação raciais, pela valorização da diferença, como pode emergir processos de violência racista, desencadeando um perverso sistema de exclusão.



Esta pesquisa constata o funcionamento social da raça como processo de exclusão. Essa assertiva remete à reação de Ricardo ao “dar murros” na colega que puxava seu cabelo, às fugas de Messias. Essas reações não significam apenas uma resposta a uma dor imediata, mas uma resposta a um contexto que não lhes oferecera possibilidades de negociação e muito menos sentimento de pertença. As pesquisas em relações étnico-raciais, desenvolvidas desde a década de 80, têm demonstrado que existe um mecanismo, conceituado por Pahin Pinto (1987, p. 37) de “[...] mecanismo intraescolar de exclusão do aluno negro.” Esse mecanismo se manifesta tanto pelas relações hostis como pelo conteúdo ensinado no interior da escola. Foram dessas pesquisas e da atuação do Movimento Negro, que, na esteira das teorias pedagógicas progressistas, ocorreu a alteração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acrescentando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileiras em todos os níveis de ensino (Lei nº. 10.639/03). Essa lei busca desconstruir estereótipos raciais derivados de conteúdos eurocêntricos, mas não pela imposição de um paradigma afrocêntrico. Objetiva-se, na verdade, a representação da população negra, indígena e branca no currículo que se quer crítico, multi e intercultural. Eis uma alternativa para que jovens negros não sintam vergonha de ser negros e se sintam acolhidos e pertencentes à comunidade escolar.

As evidências das trajetórias dos sujeitos jovens/alunos negros são ratificadas pelas pesquisas realizadas por Kabengele Munanga (1999), Franz Fanon (1983), Iolanda de Oliveira (1999) Jurandir Freire Costa (1983), Neuza Santos Souza (1983), Carlos Hasenbalg (2005), Florestan Fernandes (1978), Marcelo Paixão (2003) quando retratam as condições concretas da população negra. Porém, os mecanismos sociais da construção do jovem negro em conflito com a lei ligam-se de maneira muito densa às experiências ocorridas no contexto escolar.

A relação negritude, fracasso escolar e atos infracionais está bem explícita nas trajetórias de Messias e Ricardo. Mas o ato infracional não decorre diretamente das experiências escolares. A vida foi-se tornando muito complexa e o que constituía uma base começou a desmoronar também. A mãe e o pai de Ricardo investiram tudo o que podiam: conversas, transferências de uma escola para outra, estudar junto com os filhos, acompanhar nos passeios, ficar de olho nas amizades etc. Porém, a frequência escolar precária, as sucessivas reprovações, as saídas à noite, o não cumprimento de regras levaram-nos



ao limite do desespero. O contexto familiar entrou em crise. As imagens se quebraram. Os pais de Ricardo começaram com longos sermões, falavam por horas. Sem resultados positivos, vieram as severas surras. Conforme o jovem narrou, às vezes, para se proteger, corria e se escondia de baixo da cama ou detrás de algum móvel, mas seu pai muito irritado insistia e corria atrás e desferia os golpes de cinto ou o que tivesse ao alcance das mãos contra ele.

“Tudo começou assim”, disse o jovem Messias (2009). Ele começou falando que o mandavam dormir, ainda no Jardim II, mas ele não conseguia. Daí, visto pelo corpo docente como “um garoto agitado”, fez-se a sua transferência para uma classe de alfabetização, quando começou um processo expressado na sua narrativa de negligência pedagógica. Logo em seguida, vieram as fugas (literalmente) da escola e as reprovações por várias vezes. Quando foi expulso, começou a ficar nas ruas, usando cigarro de nicotina, a princípio, e depois maconha. Com inserção cada vez mais profunda nas bocas de fumo, Messias começou a adquirir dívidas. Sem dinheiro para pagar, começou a pressionar o pai sem cessar. Daí, ocorreu uma agressão ao Sr. Antônio, que chamou a polícia enquanto ele dormia. Quando romperam as relações de confiança na família, a escola também já estava “fechada”.

132 É notório que a construção dos jovens perpassa a escola, enquanto uma instituição formal de ensino responsável pela formação dos sujeitos, especialmente dessa geração. Mas as instituições organizadas da sociedade vulnerabilizam esses jovens que, já enfraquecidos pelas experiências escolares, encontram abertura na lacuna criada pela ausência de segurança pública, pela carência de espaços culturais e de lazer e pela própria humilhação de ser negro e pobre em uma sociedade de valores contrários à humanidade, diversidade e solidariedade. Posso afirmar, sem sombra de dúvida, que o Estado é corresponsável pela situação vivida por esses jovens, que, atualmente, se encontram em processo de “ressocialização”, pois os fatores sociais que os levam ao ato infracional são determinações sociais impostas pela ineficiência das instituições do Estado em garantir os direitos básicos, levando-os à vulnerabilidade infracional.

Não é possível definir o tempo e a intensidade, mas, à medida que se quebram as relações nos contextos familiares e escolares, ocorre uma intensificação nas atividades ilícitas e a inserção em drogas mais pesadas como cocaína e crack. Agregado a esse contexto, entra o papel da polícia com os requintes de violência analisados anteriormente. Daí para o encaminhamento à



Delegacia da Infância e Juventude – DEA, por autoria de ato infracional, é uma questão de pouco tempo.

A partir da conduta infracional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) classifica o jovem em conflito com a lei com base nos artigos de 103 a 112, porém constato neste estudo que os jovens estão em conflito com a lei desde que começam a enfrentar condições desumanas de sobrevivência. O conflito com a lei se traduz nos comportamentos de rejeição de professores em relação a esses jovens, manifestados quando a criança não recebe uma educação de qualidade, quando ela se torna vítima da violência policial, quando ela nasce e vive em moradias precárias, sem infraestrutura pública de saúde e saneamento básico. É preciso questionar: quando é o Estado que infringe a Lei, ele não é infrator? Por que se cristaliza no jovem a autoria de um ato que decorre da infração de seus direitos? É preciso analisar a situação do jovem com base no que lhe foi negado como cidadão brasileiro, pois o conflito com a lei é de mão dupla, mas primeiro vem a responsabilidade do Estado/Sociedade com ele e não o contrário.

Notas

133

- ¹ O artigo é parte da tese de doutorado que versa sobre “Jovens negros em processo de “ressocialização”: trajetórias de vida e escolarização” realizada com o apoio da Fundação Ford.
- ² A partir da hierarquia criada sobre a diversidade humana, Nina Rodrigues, um racista, defendia que a raça tinha que ser um critério de atenuação da responsabilidade penal, pois a consciência do direito e do dever era inerente aos povos “civilizados” ou “superiores”, condição que negros, “propensos à violência”, não conseguiriam alcançar, ainda que fossem socializados na convivência com o branco. Na contemporaneidade, a sociedade naturaliza concepções racistas pela associação da negritude à violência em filmes como “Candelária”, “Cidade de Deus”, “Cidade dos Homens”, “Carandiru” etc.; na TV há vários programas, mas os jornais, especialmente, apresentam e exploram imagens e discursos distorcidos sobre as realidades perversas em que vivem as famílias negras e pobres. Sobre a associação da negritude à violência ver *Os condenados da cidade* (2005); *Punir os Pobres* (2007) e *As duas faces do gueto* (2008), de Loïc Wacquant.
- ³ Foram entrevistados 120 jovens para averiguar as condições socioeconômicas, origem, escolaridade e raça ou cor, por meio de questionário semiestruturado, mas das entrevistas sobre história de vida participaram quatro deles, por uma orientação teórico-metodológica. É válido ressaltar que, concomitantemente às entrevistas com os jovens, realizei visitas às famílias.
- ⁴ Com vistas a resguardar os direitos à privacidade dessas famílias e de seus filhos, desde a pesquisa realizada no doutorado, achei oportuno não divulgar os municípios onde foram realizadas as pesquisas. Minha postura ética continua a mesma, por isso, faço referência somente à região.
- ⁵ Refere-se aos seus irmãos, são três: ele, Bernardo Silva e Telles Silva.



- 6 Os jovens entrevistados cumpriam medidas socioeducativas de internação em uma instituição fechada, mas os dados indicam que a referência de moradia é a casa de seus pais. Isso foi confirmado durante as entrevistas sobre história de vida, quando eles diziam “Eu moro ainda lá”, destacando a internação como um momento da vida bastante passageiro.
- 7 Na prática, como afirmam as autoras, a contabilidade da vigilância do espaço público ainda dedica uma atenção especial às “classes de risco”, que incluem os pobres, os jovens negros, os excêntricos e as minorias sexuais. Essas autoras indicam que as categorias policiais acionadas para identificar atores em atividades suspeitas ou com “comportamentos duvidosos e ameaçadores” refletem, em boa medida, as estruturas de poder e as desigualdades sociais existentes na sociedade mais ampla.
- 8 Utilizo uma categoria do IBGE para fazer a sua classificação de raça ou cor.
- 9 O racismo brasileiro é de marca, conforme aprendemos com Oraci Nogueira. Dai, o motivo de a discriminação racial se manifestar a partir de características físicas como cor da pele, tipo de cabelo, espessura dos lábios e forma do nariz. Para essas características negroides são atribuídos significados sociais, dos quais esse jovem estava resguardado devido as suas características fenotípicas estarem mais afastadas dos estigmas raciais.
- 10 O racismo – ideologia de inferioridade do negro – advém do racismo, que pode ser compreendido como um conjunto das doutrinas sobre a diversidade humana surgidas nos séculos XVIII e XIX na Europa. A teoria racista se conjuga entre alguns traços: O primeiro postulado da doutrina racista preconiza que *existem raças humanas*. A proposição da existência de raças humanas se articula com o segundo postulado do racismo, que indica a existência de *solidariedade entre o físico e a cultura*. Essa crença torna a afirmativa da existência de raças perigosa, visto que o racista não se contenta em afirmar que os grupos humanos com aparência semelhante são raças, ele postula uma relação de causa entre o físico e a moral. A *hierarquia universal dos valores* é a terceira proposição do pensamento racista destacado por Todorov (1983). Nessa proposição, o racista não só divide as raças humanas de acordo com suas características físicas, como acredita que umas são superiores às outras. Essa ideia decorre de uma hierarquia única de valores e de um padrão de avaliação com o qual se fazem julgamentos universais.
- 11 O jovem refere-se à professora regente, aquela que ministra as disciplinas da série/classe, exceto as de Educação Física e Artes. Trata-se de uma organização curricular daquele estado.

Referências

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.



COLE, Andra, L.; KNOWLES, J. Gary. **Lives in context**. The art of life history research. Oxford: Alta Mira Press, 2001.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983. FLORESTAN, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução Patrik Burglin. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HERCULANO, Selene; PACHECO, Tania. Racismo ambiental. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE RACISMO AMBIENTAL, 1., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FASE, 2006.

JÚNIOR. **Entrevista**. Região Centro-Oeste, 6 fev. 2009.

MESSIAS. **Entrevista**. Região Centro-Oeste, 22 mar. 2009.

_____. **Entrevista**. Região Centro-Oeste, 6 abr. 2009.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**: as relações raciais em Itapetininga (SP). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Iolanda. **Desigualdades raciais**: construções da infância e da juventude. Niterói: Intertexto, 1999.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINHO, Vilma, Aparecida de. **Relações raciais no cotidiano escolar**: percepções de professores de Educação Física sobre alunos negros. 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

_____. **Jovens negros em processo de "ressocialização"**: trajetórias de vida e escolarização. 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2010.



PINTO, Regina Pahin. Raça Negra e Educação. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 01, n. 62, p. 3-32, nov. 1987.

RAMOS, Silvia; MUSUMECI, Leonarda. **Elemento suspeito**: abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

RICARDO. **Entrevista**. Região Centro-Oeste, 10 fev. 2009.

_____. **Entrevista**. Região Centro-Oeste, 5 mar. 2009.

_____. **Entrevista**. Região Centro-Oeste, 9 de mar. 2009.

RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1938.

_____. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

ROSINETE. **Entrevista**. Região Centro-Oeste, 18 de abril, 2009.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TÂNIA. **Entrevista**. Região Centro-Oeste, 22 nov. 2008.

THOMÉ, Livia Cynara Prates. **A vulnerabilidade como atenuante inominada**: uma resposta à deslegitimação do sistema penal. Porto Alegre: PUC, 2006. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2006_2/livia_prates.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2010.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros**: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Tradução Sergio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

WACQUANT, Loïc. **Os condenados da cidade**. Rio de Janeiro: FASE, 2001.

_____. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Bomtempo, 2008.

_____. **As prisões da miséria**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

Profª. Dra. Vilma Aparecida de Pinho

Universidade Federal do Pará | UFPA

Faculdade de Educação | Campus Universitário de Altamira

Coordenadora do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas |

GEABI | UFPA



E-mail | vil_mapi@hotmail.com

E-mail | vilmapinho@ufpa.br

Recebido 23 ago. 2011

Aceito 19 out. 2011

Anexo I

Roteiro de entrevista sobre história de vida.

Local residencial e família

Onde você nasceu?

Onde morava antes de vir para o centro socioeducativo?

Com quem você morava?

Você já mudou de cidade? Para onde? Quantas vezes?

Trabalho, renda, escolaridade e moradia dos pais dos jovens

Onde nasceram, cresceram e se casaram seus pais?

Onde e como viveram depois de casados?

Qual é o grau de escolaridade de seus pais? E de seus irmãos?

Fale sobre o trabalho de seus pais.

Escolarização do entrevistado

Fale sobre sua formação escolar desde quando começou estudar.

Quais são as recordações que você tem sobre a escola?

Como eram as suas relações com os colegas?

Quais as lembranças você guarda dos professores? Você gostava das aulas? Quais?

Quais são as suas expectativas em relação a continuidade dos seus estudos?

Sobre relações raciais e a Educação de jovens negros

A escola e os professores promoveram discussões sobre isso?

Em algum momento você discutiu sobre racismo e discriminação racial na sala de aula?

Locais de lazer

Quais grupos ou locais você frequentou e gostava? Tais como Igreja, amigos, clubes, locais para brincar, jogar, dançar.

Porque gostava e porque não gostava? O que mais gostava de fazer para se divertir e ficar alegre?

Informações sobre o ato infracional

O que aconteceu? Qual o local e como foi?