

Pesquisa sobre discriminação escolar na França¹

Enquête sur la discrimination scolaire en France

Investigación sobre la discriminación escolar en Francia

Choukri Ben-Ayed

Universidade de Limoges, Limoges/Alto Vienne – França

Resumo

Não há consenso sobre a questão da discriminação escolar no campo científico, onde existem fortes discordâncias entre abordagens quantitativas e entre abordagens quantitativas e qualitativas. Tais divergências resultam, em parte, de uma conceptualização demasiado frágil da noção de discriminação escolar, distinguindo-a da questão das desigualdades. O presente artigo procura contribuir para essa conceptualização através de uma estreita articulação entre as conclusões da sociologia da educação e as contribuições do direito educacional, o qual é muito frequentemente negligenciado. A discriminação escolar abrange, assim, cinco dimensões: ataques à integridade moral e à dignidade do aluno, restrições ao acesso a determinados recursos escolares, organizações escolares discriminatórias, sistema de sanções e trajetórias escolares dificultadas por vieses discriminatórios. Essa conceptualização encontra uma realidade empírica no âmbito da pesquisa qualitativa sobre descendentes de imigrantes norte-africanos na França, os quais constituem a população central da pesquisa apresentada no artigo.

Palavras-chave: Discriminação, Etnicidade, Desigualdades, Vulnerabilidade, Direito à educação

Résumé

La discrimination scolaire ne fait pas consensus dans le champ scientifique où l'on relève de fortes distorsions entre approches quantitatives et entre approches quantitatives et qualitatives. Celles-ci résultent pour partie d'une trop faible conceptualisation de la notion de discriminations scolaires la distinguant des inégalités. L'article s'emploie à étayer cette conceptualisation par le biais d'une articulation étroite entre les acquis de la sociologie de l'éducation et les apports du droit de l'éducation trop souvent négligé. La discrimination scolaire recouvre ainsi cinq dimensions : atteintes à l'intégrité morale et à la dignité de l'élève, restrictions d'accès à certaines ressources scolaires, organisations scolaires discriminantes, régime des sanctions, trajectoires scolaires entravées par des biais discriminatoires. Cette conceptualisation rencontre une réalité empirique dans le cadre de l'enquête qualitative auprès des descendants de l'immigration nord-africaine en France qui constitue la population centrale de l'enquête présenté dans l'article.

Mots-clés : Discriminations, Ethnicité, Inégalités, Vulnérabilité, Droit de l'éducation

¹ Tradução de Tatiana Abrantes. Revisão Técnica: Alice Bonamino e Cynthia Paes de Carvalho

Resumen

No existe consenso sobre la cuestión de la discriminación escolar en el ámbito científico donde hay fuertes desacuerdos entre los enfoques cuantitativos y entre los enfoques cuantitativos y cualitativos. Estos desacuerdos son, en parte, el resultado de una conceptualización demasiado débil de la noción de discriminación escolar, que la distingue de la cuestión de las desigualdades. Este artículo pretende contribuir a esta conceptualización vinculando estrechamente los hallazgos de la sociología de la educación con las aportaciones del derecho educativo, que con demasiada frecuencia se descuidan. Así pues, la discriminación escolar abarca cinco dimensiones: ataques a la integridad moral y a la dignidad del alumno, restricciones en el acceso a determinados recursos escolares, organizaciones escolares discriminatorias, un sistema de sanciones y trayectorias escolares obstaculizadas por prejuicios discriminatorios. Esa conceptualización encuentra una realidad empírica en el contexto de la investigación cualitativa sobre descendientes de inmigrantes norteafricanos en Francia, que constituyen la población central de la investigación presentada en el artículo.

Palabras clave: Discriminación, Etnia, Desigualdades, Vulnerabilidad, Derecho a la educación

1. Introdução

A discriminação é um tema política e cientificamente sensível. Constituída, inicialmente, como política de Estado, ela somente foi introduzida na sociologia tardiamente (FASSIN, 2002; BERENI; CHAPPE, 2011). Contudo, sua utilização não alcança consenso no campo científico, particularmente no que diz respeito à noção de “raça” (BEAUD; NORIEL, 2021) ou a sua potencial concorrência com a questão das desigualdades (DHUME, 2019). Foi, principalmente, sob o ângulo da sua mensuração que esse objeto surgiu, inicialmente, no campo educacional, buscando estimar o peso das experiências de migração nas trajetórias educacionais dos alunos. Isso, no entanto, não pôde ser estabelecido de forma indiscutível, ou apenas marginalmente (CAILLE; VALLET, 1996).

2. Categorizações, métodos e construção do objeto

As constatações estatísticas divergem das pesquisas qualitativas que, ao contrário, revelam a enorme experiência discriminatória vivida pelas populações mais vulneráveis, descendentes de imigrantes, especialmente em suas relações escolares (TALPIN *et al.*, 2021). Como entender essa disjunção? Seriam os

métodos quantitativos inadequados para estudar esse fenômeno? Certos argumentos apontam nessa direção.

Na França, os referenciais étnico-raciais são proibidos pela Constituição e os dados estatísticos oficiais não permitem compreender detalhadamente os processos escolares no que diz respeito às características migratórias dos alunos. Existe, no entanto, uma base de dados estatísticos², particularmente rica e inédita, tanto no que diz respeito à compilação das características culturais e migratórias dos alunos quanto aos processos escolares, também não conseguiu resolver esse debate (CAILLE, 2007).

A hipótese de práticas de avaliação ou orientação³ enviesadas pela origem migratória dos estudantes, por exemplo, não pôde ser validada. Pelo contrário, as populações descendentes de imigrantes, com trajetórias escolares (notas) comparáveis, ou mesmo inferiores, recebem propostas de orientação mais indulgentes, o que foi confirmado por outros autores (BROCCOLICHI; SINTHON, 2011).

Desde 2008, uma autorização do Conselho Constitucional⁴ permitiu o desenvolvimento das chamadas estatísticas “étnicas”, incluindo uma vertente educacional (pesquisa “Trajetórias e Origens – TeO”). As características étnicas são desenvolvidas a partir do cruzamento de dados de filiação (local de nascimento, ao longo de várias gerações), práticas culturais, religiosas, etc. Não se trata, portanto, de dados “raciais”.

A amostragem, embora constituída por 25.000 a 30.000 pessoas, é representativa da população francesa e não dos estudantes. Não se trata de uma pesquisa longitudinal, ela é baseada na aplicação de um questionário. A análise

² O artigo se baseia em duas fontes de dados. A primeira é o painel de 1995 da Direção de Avaliação, da Prospectiva e da Performance (a sigla em francês é DEPP) do Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Pesquisa: um acompanhamento longitudinal de 17.830 alunos que ingressaram no ensino médio em setembro de 1995, em escolas públicas ou privadas na França continental. A segunda fonte utilizada é a pesquisa Jeunes 2002, que foi enviada a 16.701 alunos que ainda fazem parte do painel. Trata-se de uma pesquisa que envolve a administração de questionários sobre a relação dos alunos com seus estudos, seu futuro, seus planos etc.

³ O sistema educacional francês é organizado na forma de itinerários de carreira escolar, correspondendo a currículos diferenciados e hierarquizados baseados em seu prestígio intelectual e social. A "orientação" é o mecanismo institucional que consiste em direcionar os alunos para diferentes itinerários, levando em conta seus desejos e seus resultados acadêmicos.

⁴ O Conselho Constitucional é a mais alta autoridade jurídica do Estado francês, garantindo que todas as práticas institucionais, leis e regulamentações estejam em conformidade com a Constituição de 1958.

de seus dados mostra, no entanto, claras desvantagens para as populações descendentes de imigrantes, particularmente da África subsaariana e da Turquia, a saber: reprovação escolar, curtos períodos de escolaridade, e orientações massivas para as trajetórias de rebaixamento⁵.

Da mesma forma, o sentimento de injustiça na escola é mais pronunciado nessas populações (ICHOU, 2018). No entanto, as mesmas dúvidas persistem. A análise pela origem social mostra que esse fator continua sendo o mais determinante, contribuindo mais para o problema das desigualdades do que para o da discriminação. Além disso, as declarações dos entrevistados são fonte de diversas interpretações.

Uma outra investigação realizada por meio de entrevistas com populações extraídas desta pesquisa, mostra que os entrevistados que mais frequentemente declaram ter vivenciado um “sentimento de injustiça” na escola admitem que não fizeram o suficiente na escola ou que se comportaram de maneira desviante ou contra o sistema (BRINBAUM; KIEFFER, 2009).

3. Da dispersão metodológica à mudança de perspectiva científica

Na nossa opinião, essas incertezas científicas não se explicam apenas por questões metodológicas, mas, sobretudo, pela falta de conceptualização da noção de discriminação escolar. No contexto da investigação que realizamos recentemente (BEN AYED, 2023), o nosso viés é duplo. Esforçamo-nos em diferenciar melhor desigualdades e discriminações, assim como em considerar a dimensão jurídica da discriminação, que é muitas vezes negligenciada pelos sociólogos.

O nosso *corpus* é, assim, constituído por um conjunto de textos legais, a saber: a jurisprudência do Tribunal Europeu dos Direitos Humanos relativa à educação, textos e tratados europeus e internacionais relativos aos direitos das crianças e ao direito à educação, a análise de conteúdo de todas as arbitragens e pareceres relativas à escola realizadas de 2013 a 2021 pela Halde⁶ que se tornou uma “Defensoria de Direitos”, na França.

⁵ O ensino técnico e profissionalizante, e até mesmo certos cursos para alunos com dificuldades de aprendizado, são considerados cursos de rebaixamento, que às vezes são usados para educar alunos pobres que são desordeiros e descendentes de imigrantes.

⁶ Alta Autoridade de Luta contra a Discriminação

A essa primeira categoria de *corpus* foi acrescentada uma pesquisa composta por 63 entrevistas realizadas com pais de alunos, alunos (através de grupo focal), professores, diretores de escolas, análise de registros de sanções de uma instituição escolar que recruta massivamente estudantes de origem popular descendentes da imigração e entrevista com um promotor público adjunto. A população central estudada é descendente de imigrantes norte-africanos (Marrocos, Tunísia e Argélia).

3.1 Como distinguir segregação e discriminação?

Essa distinção exigiria desenvolvimentos demorados, limitados pelo tamanho do artigo. Referimo-nos aqui às propostas do Observatório das Desigualdades⁷, o qual resume o problema de forma sintética. Segundo o Observatório, a distinção entre discriminação e desigualdades recai sobre o direito. Tendo em conta que todas as sociedades possuem mecanismos de seleção e de hierarquização (para o acesso ao emprego, à habitação, entre outros), é o direito que define os critérios autorizados e proibidos para a sua implementação. Por exemplo, se o critério financeiro for considerado admissível para o acesso à habitação, é proibido adotar o critério da cor da pele para pessoas com rendimentos idênticos.

Embora essa análise possa parecer simplista, ela é acompanhada de argumentos mais complexos que consideram a natureza massiva das desigualdades, tanto em relação à discriminação quanto às relações entre discriminação e desigualdades: “Nem todas as desigualdades são ilegais, portanto, nem todas constituem discriminação. Por outro lado, toda discriminação constitui uma forma de desigualdade”⁸.

Nessa perspectiva, a nossa exploração do aspecto legal da discriminação escolar revela um conjunto de novos elementos. No direito, a discriminação é um delito penal na medida em que ela viola a dignidade humana. Ela constitui uma distinção, um tratamento ilegítimo, realizado segundo critérios proibidos por lei,

⁷ O Observatório das Desigualdades é uma instituição independente que faz um balanço permanente das várias formas de desigualdade na França, seja em termos de renda, educação, emprego, diferença salarial entre gêneros etc.

⁸ Observatório das Desigualdades, “Qual é a diferença entre desigualdades e discriminação”? postado em 15 de fevereiro de 2021 <https://www.inegalites.fr/Quelle-est-la-difference-entre-inegalite-et-discrimination>

tais como: origem, sexo, situação familiar, situação de vulnerabilidade econômica, sobrenome, local de residência, suposto pertencimento a determinada raça, etnia ou nação, entre outros (THARAUD, 2021).

O direito da não discriminação sofreu vários desenvolvimentos, nomeadamente, ao introduzir a noção de discriminação indireta que prescinde a questão da intencionalidade. No entanto, direito da não-discriminação nem sempre é considerado eficiente pelos juristas devido a sua complexidade e à relutância das vítimas em potencial em fazer valer seus direitos por prever pouca probabilidade de sucesso. Por essa razão, alguns juristas preferem o princípio da igualdade referente aos direitos estruturais fundamentais (HERNU, 2020).

O conceito de igualdade implica um princípio processual mais simples, pois não é necessário demonstrar intencionalidade nem evocar critérios éticos e morais (tais como origem ou sexo), mas constatar irregularidades formais que violam os direitos das pessoas.

3.2 As especificidades do espaço escolar em termos de discriminação

A instituição de ensino apresenta especificidades em termos de discriminação. Ela está presa em uma contradição fundamental entre a concretização da igualdade formal de todos os alunos e a sua função de seleção e de hierarquização (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Os princípios de justiça, que deveriam resolver essa contradição, são a meritocracia e a igualdade de oportunidades. No entanto, a sociologia da educação mostrou que há numerosos desvios desses princípios.

Vista da perspectiva da discriminação, essa análise crítica é reforçada. O Código Educativo, que rege legalmente o funcionamento das escolas na França, não contém qualquer seção relativa à discriminação escolar, como se essa dimensão não existisse. Isso tem consequências concretas.

Ao realizar uma análise exaustiva das arbitragens da Halde e do Defensor dos Direitos, de 2013 a 2021, ou seja, ao longo de um período de dezesseis anos, encontramos apenas 122 casos de denúncias de discriminação escolar. Esse número muito baixo limita-se à denúncia de discriminações muito formais, tais como: recusa de matrícula de alunos nas escolas por causa de endereços

considerados não conformes, recusa em matricular alunos com deficiência, menores não acompanhados ou residentes em abrigos, entre outros.

Os casos relativos aos descendentes de imigrantes norte-africanos são muito secundários. Dizem respeito, por exemplo, à recusa em permitir a realização de exames por adultos devido ao uso do véu, ou à ausência de menus alternativos na refeição escolar. Essa escassez de denúncias é expressão da frágil codificação legal da discriminação escolar na França.

Outras hipóteses como o “cansaço do usuário” mencionado pelo Defensor de Direitos e o não-recurso aos direitos sociais, podem explicar tal escassez (WARRIN, 2016). Além disso, a discriminação no contexto escolar apresenta particularidades. Raramente trata-se de infrações penais, mas de faltas que são da competência da justiça administrativa, tais como: vícios processuais, atos administrativos que ensejam queixas, abuso de poder ou de autoridade, violação da igualdade, entre outros.

Quando se trata de pessoas, especialmente de professores, casos individuais comprovados de discriminação são muito raros e raramente chegam aos tribunais. O sistema educacional francês tem os seus próprios procedimentos, jurisdições e órgãos reguladores que, na maioria das vezes, resultam em procedimentos de mediação.

3.3 Fundamentos jurídicos da discriminação escolar: direito à educação

Seria a lei, então, um recurso limitado em questões de discriminação escolar? Esse não é o caso quando nos referimos a uma área específica do direito: o direito educacional. Ele é a versão escolar dos direitos fundamentais.

O direito educacional refere-se a várias convenções internacionais, pactos, leis, circulares, entre outros. Para explorá-las, utilizamos o artigo da jurista Julie Ringelheim (RINGELHEIM, 2016), bem como aqueles aos quais se referem a Halde e o Defensor de Direitos. Além dos textos fundamentais referentes à educação, o direito educacional é objeto de textos específicos, tais como: a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, ou o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966.

Entre esses textos, provavelmente, o menos conhecido é a “Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino” de 1960 da UNESCO, que fornece uma verdadeira base jurídica para a noção de discriminação escolar. Tal texto define discriminação escolar como:

(...) toda a distinção, exclusão, limitação ou preferência que, com fundamento na raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou de nascimento, tenha a finalidade ou efeito de destruir ou alterar a igualdade de oportunidades e de tratamento na educação (...) (extrato do artigo 1 da Convenção da Unesco, 1960).

Os vários artigos especificam as circunstâncias em que um aluno pode ser submetido à discriminação na escola: ser excluído de vários níveis de ensino (política de reprovação excessiva), ser transferido para um nível de ensino "inferior", instituir um ensino "separado", em outras palavras, segregado.

O texto proíbe, ainda, qualquer forma de prática administrativa de caráter discriminatório, nomeadamente no que diz respeito às condições de admissão de estudantes nos estabelecimentos de ensino, bem como ao acesso a bolsas de estudo para os mais desfavorecidos economicamente⁹.

Ele também proíbe submeter ou permitir que o aluno seja submetido a qualquer situação indigna que afete sua integridade física e moral. A convenção também incentiva os estados a promoverem métodos de ensino virtuosos com vistas ao sucesso dos alunos. Ela também defende também a generalização e a gratuidade do ensino primário, secundário e, até mesmo, universitário.

Os casos relatados por Julie Ringelheim dizem respeito, principalmente, a estudantes da comunidade cigana: recusa de inscrição e agrupamento nas mesmas turmas ou nos mesmos estabelecimentos de ensino. Essas formas de “ensino separado” são consideradas discriminatórias com base em uma sobre representação “desproporcional” de alunos que apresentam características comuns.

Para além da minoria cigana, o aspecto casuístico do direito pode sugerir que a discriminação escolar também seria reconhecida em situações

⁹ As bolsas de estudo oferecem assistência financeira aos alunos mais desfavorecidos. As convenções internacionais incentivam a generalização dessas práticas a fim de reduzir as desigualdades no acesso à educação.

semelhantes que afetem outros tipos de estudantes. Em muitos países, as condições de escolarização se deterioraram, a segregação se acentua e as disparidades entre estabelecimentos de ensino aumenta. Esses fatores dão maior visibilidade à discriminação escolar.

A convenção da UNESCO de 1963 não se limita às características étnicas ou “raciais” dos alunos, mas também se refere a sua origem social e econômica, o que relativiza o debate sobre estatísticas “étnicas” ou “raciais” na França devido à universalidade do direito educacional.

O Dicionário Crítico do Direito à Educação [*Dictionnaire critique du droit de l'éducation*] lista casos tratados na França (BERTONI; MATTA-DUVIGNAU, 2021), os quais vão desde a proibição de mulheres que fazem uso do véu de acompanharem excursões escolares, à recusa dos municípios a oferecer cardápios alternativos, recusa de matrícula em determinada escola, recusa em cuidar de alunos com deficiência e menores desacompanhados, falta de transparência nos processos de alocação em escolas de ensino médio, universidades ou instituições de ensino superior, entre outros.

O dicionário especifica que os conflitos estão aumentando e que o direito educacional deverá desenvolver-se como disciplina acadêmica. Essas diferenças de origem permitem esclarecer melhor os contornos da discriminação escolar. Ela remete a cinco dimensões: ataques à integridade moral e à dignidade do aluno, restrições de acesso a recursos escolares, organizações escolares discriminatórias (hierarquização, segregação), sistema de sanções, e trajetórias escolares dificultadas por vieses discriminatórios.

4. Da tipologia das formas de discriminação escolar aos casos práticos

A pesquisa qualitativa realizada entre 2021 e 2022 tornou possível entender, empiricamente, esses elementos conceituais e tipológicos. Sua contribuição está, particularmente, na diversidade dos entrevistados. A referida pesquisa foi realizada em diferentes pontos do território francês, a saber: Paris, a região parisiense, uma grande cidade no sul da França, uma pequena cidade no centro da França, e uma zona rural. A razão para esses contrastes geográficos está ligada ao fato de que procuramos identificar fatores geográficos

suscetíveis de fazer variar a existência e a intensidade dos processos discriminatórios.

A dimensão geracional também desempenha um papel decisivo. Os entrevistados, com quarenta anos ou mais, consideram que foram objeto de maior aceitação das suas particularidades pela sociedade francesa, embora essa geração também tenha conhecido a conflagração dos “subúrbios”, as manifestações contra o racismo e o nascimento dos movimentos antirracistas. No entanto, esses indivíduos também experienciaram esse período como portador das esperanças de ascensão social.

Os entrevistados mais jovens retratam uma sociedade mais sombria marcada por reivindicações, por atribuições de identidade e religiosas, por maior confinamento nos bairros e pela quase ausência de oportunidades futuras. Eles expressam o que Françoise Lorcerie descreve como “crispação do sentimento nacional” (LORCERIE, 2008).

Indivíduos da segunda e, até mesmo, da terceira geração - portanto, franceses e nascidos na França - lutam para sentir-se reconhecidos em sua cidadania francesa plena e absoluta no sentido da “legitimidade da presença” descrito por Abdeljalil Akkari (AKKARI, 2001).

4.1 A discriminação escolar não é uma categoria espontânea dos entrevistados: dificuldades em resolver o problema ou autocensura?

Os primeiros elementos coletados através das entrevistas revelaram que os entrevistados tiveram dificuldade em dar conteúdo à discriminação escolar: “ser diminuído”, “ter professores desagradáveis”, “severos” e, em certos casos, “racistas”. Os testemunhos surgiram dentro dos grupos focais com estudantes.

Essa constatação nos levou a adotar uma estratégia de entrevista flexível: “Como você se sente na escola?”; “O que você gostaria de ver mudando em sua escola?”; “Você se lembra de coisas anormais que viveu na escola?” etc.

Apesar dessas precauções, a discriminação parecia ser ocultada, pelo menos no começo. Esse distanciamento pode ser explicado pela importância do respeito que as famílias descendentes de imigrantes têm pela escola (ZEROULOU, 1988). Como essa instituição é vista como um espaço sagrado, é difícil imaginar que práticas repreensíveis possam ocorrer ali, correndo o risco

de comprometer a possibilidade de promoção por meio da escola. Além disso, é difícil saber se fomos discriminados na escola.

Outra explicação mais complexa para esse distanciamento da discriminação escolar refere-se a um efeito contextual, o qual descrevemos como uma *visão niilista da escola*. Em espaços escolares muito segregados, tudo se passa como se as particularidades dos alunos não fossem mais percebidas, o que também chamamos de *efeito máximo da segregação urbana e escolar*.

Como tal, os tratamentos diferenciados dados a diferentes estudantes não parecem mais pensáveis tal como Lina expressa: “Não há discriminação escolar, porque a escola é um reflexo do bairro”. Em relação aos professores, eles são muito eloquentes em relação ao racismo e à discriminação na sociedade francesa, eles não consideram que esses problemas estejam presentes na escola, exceto em casos isolados.

5. Ataques à integridade moral e à dignidade dos alunos

Todas as formas de discriminação escolar têm em comum o fato de atacar a integridade moral e a dignidade dos alunos. O *corpus* empírico revela cinco modalidades: a banalização de categorizações étnicas; as vexações, as humilhações e as constantes menções de alteridade; as experiências de racismo na escola; a segregação escolar como pedra angular da discriminação escolar.

5.1 A banalização de categorizações étnicas: estudantes descendentes de imigrantes norte-africanos como categoria de rejeição

A designação das populações descendentes de imigrantes norte-africanos sempre refletiu, inclusive na literatura científica, certo embaraço, até mesmo certa superficialidade, como se elas fossem um “subobjeto”, um “objeto sociologicamente inferior” (LAACHER, 1990): “estudantes estrangeiros”, “estudantes de origem estrangeira”, “filhos de recém-chegados”, entre outros (PAYET; VAN ZANTEN, 1996).

No entanto, como mostra Didier Fassin (FASSIN, 2002), os “efeitos da linguagem” não são neutros em questões de discriminação e racismo. Essa forma de nominalismo trai o fato de que essas populações são classificadas em

um *status* de *exterioridade* (SAYAD, 2001), uma pitada de “legitimidade de presença” na sociedade francesa (AKKARI, 2001).

Alguém poderia pensar que, com a evolução das leis que proíbem o racismo, essas expressões teriam desaparecido. Ao contrário, nos tempos atuais, tanto no campo escolar quanto no resto da sociedade francesa, é comum designar pessoas pela cor da sua pele, por seu suposto pertencimento a uma “etnia” e, até mesmo, a uma “raça” ou religião.

Os trabalhos de pesquisa mostram, entre os funcionários das escolas, a remissão da censura e dos mecanismos poderosos de etnicização de estudantes (PERROTON, 2000; PERROTON; SCHIFF, 2018). Trata-se de uma forma de tornar exóticos os descendentes de imigrantes, “essencializando” suas supostas características culturais (machismo, indisciplina, desordeiros, entre outros).

Em alguns casos, as categorizações étnicas assemelham-se a uma presunção de “desvantagem socioétnica” chegando, às vezes, a um “racismo de exasperação” (PERROTON, 2000). Durante uma pesquisa anterior (BEN AYED, 1998), realizada há mais de vinte anos, já havíamos observado como os estudantes chamados de “estrangeiros” na escola constituíam uma categoria indesejável para outras famílias e, às vezes, para os próprios funcionários da escola, como mostra o seguinte extrato de uma entrevista realizada com um pai de aluno:

Quando tentamos colocar o garoto na escola bah, havia mais estrangeiros do que franceses, então já começou a partir daí. As cidades próximas, direi francamente, digo que sou racista, não tenho medo de dizer isso e meu filho está sempre contra mim, por sinal.

Essa pesquisa revelou o reverso dessa estigmatização quando os funcionários da escola, especialmente os diretores dessas instituições, banalizaram o termo “norte-africano”:

(...) com mais de 70 % de estudantes estrangeiros em uma escola, não há como transmitir valores republicanos (...). Este ano, eles teriam gostado se eu afastasse um aluno assim ... os pais queriam que eu formasse uma boa turma na qual não houvesse ‘norte-africanos’ ... eles nos disseram.

5.2 Os paradoxos da etnicização benevolente

A banalização das categorizações étnicas nem sempre é motivada pelo desejo de ferir ou desvalorizar os alunos. De fato, realizamos entrevistas com

professores de uma escola de ensino médio muito segregada na região parisiense.

Os quatro professores entrevistados estavam particularmente mobilizados contra o racismo e a discriminação. Esse compromisso refletia-se no rompimento com o “daltonismo” e em assumir a tarefa de trabalhar a identidade dos alunos e de evocar a cor da sua pele ou a sua religião. Para isso, eles mobilizavam um método de ensino, aprendido nos Estados Unidos, em torno da construção de um “diagrama de identidade” (o que melhor te define?).

Essas sequências pedagógicas permitiam que os professores criticassem o conceito de “identidade única”, assim como preconceitos e estereótipos, incluindo aqueles que os próprios alunos podiam ter. Essa abordagem questiona, na medida em que particulariza os alunos e coloca o seu “íntimo” no centro da escola. Em alguns casos, ela pode até fortalecer seu sentimento de distância do padrão de cidadania francesa.

Esses professores, portanto, praticavam uma “etnicização benevolente”. No entanto, os professores que abordavam a discriminação, davam prioridade a temas como deficiência, orientação sexual, igualdade de gênero, mas não abordam, centralmente, a discriminação relacionada à “origem” pois, assim como Camille, professora de história, geografia e educação moral e cívica, consideravam: “A discriminação racial é um consenso, ela é evidente”.

Essa observação autoriza a supressão da censura, como é possível perceber nas palavras de Danielle, professora da mesma disciplina: “O negrinho claramente tem menos chances do que o outro com habilidades equivalentes, quero dizer”.

Quando questionamos Guillaume, conselheiro educacional da direção da escola, sobre o fato de parecer-lhe “natural” falar dessa forma sobre a cor da pele, ele responde com base no peso da segregação: “Se eu te mostrar as fotos, elas serão relativamente simples, teremos 80% de cor de pele negra”.

Camille insiste, particularmente, no fato de serem os próprios estudantes que se autoetnicizam ao definirem-se como “mouros”, “negros” e “argelinos”. Camille define a si mesma como “branca”, considerando que não é ruim desdramatizar a questão da cor da pele.

5.3 Violência simbólica nas relações face a face

Não pudemos realizar entrevistas com os alunos abrangidos pela etnicização benevolente mencionada; no entanto, em outros territórios, as entrevistas revelaram diversas situações de exposição a potenciais discriminações nas relações face a face, no sentido descrito por Erving Goffman ou Howard Becker (GOFFMAN, 1975; BECKER, 1985).

O caso de Sofiane, que frequenta o ensino secundário de uma instituição privada distante do bairro, enquadra-se nesse tipo de caso. Ele descreve o que poderíamos chamar de “efeito de irmandade”, quando uma instituição acolhe várias crianças da mesma família. No caso em que os mais velhos fizeram-se notar desfavoravelmente, os mais jovens que entram na instituição são alvos de estigmas negativos desde o início, como se essas disposições tivessem um caráter natural e hereditário. Sofiane percebeu claramente esse “olhar torto”, essa desconfiança, como uma violência simbólica (BOURDIEU e PASSERON, 1970).

Sarah também teve uma experiência particularmente difícil. Ela e seu marido, ambos argelinos, optaram por deixar os subúrbios parisienses para que seus filhos frequentassem a escola em Paris, a fim de que pudessem beneficiar-se de “boas escolas” à custa de muitos sacrifícios, tais como viver em um pequeno apartamento com seus cinco filhos.

Embora seus filhos fossem bons alunos, Sarah sentia que eles eram considerados como intrusos naquela escola. Quando ocorriam furtos, por exemplo, seus dois filhos eram sistematicamente convocados. O momento mais crítico foi quando um deles foi agredido por outro aluno da escola, que não era descendente de imigrantes.

O diretor da escola convocou os dois alunos, Sarah e também o pai do outro aluno que cometeu a agressão. Porém, durante a conversa, Sarah percebeu claramente certa cumplicidade entre o pai e o diretor da escola, a tal ponto que a interação se voltou contra o filho de Sarah, e o pai do outro aluno disse, durante essa interação, as seguintes palavras que deixaram nela uma impressão duradoura: “Ele disse, em geral, são os norte-africanos que tendem a fazer isso”.

O que mais chocou Sarah foi o fato de que ela não recebeu apoio do diretor da escola, como se a dominação social exercida pelo pai da outra criança, assim como o sua desenvoltura, fossem inevitáveis. Ela não conseguia encontrar palavras para defender-se e manter as aparências (GOFFMAN, 1975). No final, sua única defesa foi *sair* e matricular os dois filhos para uma escola privada, onde não sofreram outros contratempos.

Amira também relata um ataque à sua integridade moral. No momento da entrevista, Amira tinha 40 anos; ela nasceu na França, filha de pais marroquinos. Amira era uma boa aluna dos anos iniciais do ensino fundamental na escola do bairro. Porém, por razões desconhecidas, ela sentiu uma súbita deterioração na sua relação com os professores quando ainda frequentava os anos finais do ensino fundamental em uma instituição de ensino local.

No 9º ano, ela foi convocada por um professor, junto com seus pais, para conversar sobre sua orientação educacional¹⁰ e ele pronunciou a seguinte frase: “De qualquer forma, o nome dela é Amira. Amira, ela será certamente uma faxineira! E ainda hoje meus pais se lembram disso!”.

Amira dá grande ênfase à forma como o professor ‘martelava’ seu primeiro nome, como se dissesse que, com ele, ela não teria chance de ascensão social na França devido ao racismo predominante: mas, de que lado está realmente o professor: do lado protetor e conselheiro paternalista, ou ele é parte desse racismo? Os pais de Amira mantiveram-se discretos, não entraram em conflito com o professor e saíram resignados. A reação de Amira, embora internalizada, foi de raiva e revolta.

5.4 Vexações, humilhações e a constância de pequenos lembretes de alteridade

Os descendentes de imigrantes norte-africanos são assim submetidos a vexações e humilhações repetitivas. Rachid, um estudante marroquino, é constantemente provocado por causa de seu sotaque, e já se sente muito constrangido. O seu patrão repete-lhe que, com o sotaque que tem, ele nunca conseguirá nada na França, nem trabalho nem estudos.

¹⁰ No final do ensino fundamental, os alunos podem ir para uma escola de ensino médio geral ou tecnológica ou fazer cursos profissionalizantes.

Na universidade, ele também sofre constantes zombarias de outros estudantes. Ele também não conseguiu fazer amigos em sua turma de graduação. Porém, Rachid não está zangado, ele se recompõe, focando acima de tudo no seu futuro acadêmico.

Assia, de 47 anos, nascida na França e filha de pais argelinos, também testemunha situações de vexação relacionadas a escola. Seu filho, Adam, fez amizade com um estudante não descendente de imigrantes. Adam foi convidado para ir à casa desse amigo, mas a mãe do amigo se recusa a permitir que seu filho seja convidado para ir à casa de Adam. Assia acredita que é por causa das suas “origens”. Ela nunca falou sobre isso com o filho para não o incomodar.

Yasmina, que estudou na mesma instituição de ensino particular de Sofiane, embora resida em um bairro popular, também é alvo de zombaria por parte de outros estudantes que, segundo ela, procuram desencorajá-la lembrando-a constantemente de que ela não tem lugar naquela instituição. No entanto, ela é uma aluna muito boa e seus resultados incomodam os outros alunos, que ela considera “arrogantes” e que não querem falar com ela.

As zombarias e vexações também abrangem os professores. Sarah nota certas indelicadezas, tais como: perguntar sobre a profissão dos pais na frente de todos os alunos, o que pode ser percebido como uma situação humilhante quando, por exemplo, Sarah é faxineira em uma escola de classe média.

Amar, 52 anos, filho de pais argelinos, gerente do serviço público local de um município do interior também experimentou outra forma de constrangimento após uma reunião de pais e professores da qual participou com a filha e a esposa. No dia seguinte, uma professora quis parabenizar sua filha por ter visto seus pais nessa reunião, ele nos reconstitui assim o diálogo que se seguiu com sua filha:

Ela ficou surpresa ao ver vocês... Na reunião de pais e professores? Basicamente, os pais dos seus amigos norte-africanos nunca vêm, por isso, penso que eles esperavam ver caricaturas de imigrantes que não sabem falar francês. Acho até que esperavam ver sua mãe usando o véu e sem saber falar francês... ela não gostou nada nada disso.

5.5 Expressões de racismo na escola

Esses ataques à dignidade dos alunos e aos seus pais levam-nos a questionar a questão do racismo na escola. Essa questão leva, no entanto, a

alguns pontos de atenção. O racismo constitui um delito, mas também uma categoria moral que os sociólogos podem atribuir a terceiros.

A pesquisa revela que posturas abertamente racistas, chegando até certa forma de ativismo político, são raras. Elas também são fortemente condenadas pela comunidade docente. Porém, houve uma mudança nessas posturas nas últimas décadas, com professores declarando-se abertamente racistas e votando na extrema direita. É, portanto, difícil distinguir entre comentários sinceros e provocativos, e o “racismo de exasperação” em uma instituição em crise, usado como forma de desabafar e expressar mal-estar profissional (PERROTON; SCHIFF, 2018).

Outro elemento de vigilância é sublinhado pelas análises de Jean Paul Payet (PAYET; VAN ZANTEN, 1996). O racismo depende, de fato, dos contextos de escolarização concentrada nas “turmas ruins”. Na maioria das vezes, ele provém de uma narrativa cujo significado pode ser polissêmico: sentir-se em situação de ruptura com a escola, rejeição à instituição; neste caso, ele pode advir de uma forma de defesa.

Atualmente, não há estudos sistemáticos sobre esse assunto. O estudo que realizamos permite-nos documentar, parcialmente, essa questão. Além disso, a raridade de posturas abertamente racistas, as categorizações étnica dos estudantes que mais se aproximam, como vimos anteriormente.

Contudo, expressões mais explícitas de racismo apareceram na pesquisa. A primeira corresponde ao que a equipe liderada por Julien Talpin descreve como “racismo lateral” (TALPIN, *et al.* 2021), isto é, racismo entre grupos de pares que apresentam fortes semelhanças ou, ao contrário, fortes diferenças.

A segunda refere-se ao que poderia ser descrito como “racismo de subordinação”, que é o trabalho de funcionários, pessoas às quais o aluno, ou seus pais, são subordinados ou, de forma mais ampla, às quais estão presos em relações de poder e autoridade. Tais pessoas podem ser professores, diretores, outros funcionários da escola ou mesmo líderes políticos locais.

5.5.1 Racismo “lateral”

Malika, 48 anos, filha de pais marroquinos que residiam e mandavam os seus filhos para a escola em um bairro da classe trabalhadora, viveu claramente

um caso de “racismo lateral”: “Na escola, disseram ao meu filho ‘*você descende de um macaco!*’ Ele respondia que ‘*não, descendemos de alunos*’, e eu disse a ele, ‘*na escola ... você escuta o que te dizem na escola*’”.

Encontramos também outros exemplos, como o caso de estudantes descendentes de imigrantes educados em uma instituição de ensino católica, privada e elitista. Anis é constantemente bombardeado com perguntas sobre seu bairro: “É verdade que tem tiroteios às 3 da manhã? É verdade que todo mundo carrega facas; coisas assim?”. Anissa também teve que lidar com perguntas humilhantes:

No 6º ano, ninguém sabia que eu era muçulmana, que eu morava no bairro; uma vez, na aula de geografia, quando me perguntaram onde eu morava e eu disse o nome do bairro, todos me olharam torto como se eu tivesse feito algo ruim. O bairro é todo árabe.

Anis e Anissa são submetidos a comentários racistas por causa do local de sua residência. No caso de Anita, trata-se da sua situação de vulnerabilidade econômica, de práticas de vestuário, por exemplo. A religião também constitui um poderoso fator discriminatório, como indica Anita:

Eles têm uma imagem ruim do Islã. Várias vezes, fizeram-me perguntas que me deixaram chocada, acham que gente como eu não pode fazer nada, que a nossa vida se limita a não fazer nada, a cozinhar. Tenho uma amiga na área de geopolítica e sei que debates sobre religião, qualquer debate social, tem discursos, às vezes, muito racistas. Os professores colocam isso no contexto da opinião e da visão de cada um, mas ouvi boatos de que houve alguns comentários bastante sérios.

Os alunos dessa instituição são unânimes em suas opiniões em termos de racismo, mas parecem resignados, não revoltados, e encontram até circunstâncias atenuantes para os outros estudantes, considerando que eles nunca conheceram a alteridade. As raras amizades com alguns alunos lhes davam esperança. Dada essa hostilidade, por que seus pais escolheram essa instituição? Eles desejariam fugir do bairro, mesmo que isso significasse expor seus filhos à hostilidade da escola, da qual tinham conhecimento prévio.

Durante esse grupo focal, os comentários desses alunos matriculados no estabelecimento privado paralisaram os demais alunos. Sofiane, no entanto, tentou tranquilizar e remobilizar os seus colegas, incentivando-os a trabalhar

duro na escola, a não apresentar comportamentos desviantes. E, acima de tudo, ele insiste:

Ser árabe não é um defeito. Você é apenas árabe; mas não é porque você é árabe e vem de um bairro assim que você é necessariamente inútil, que não sabe calcular, que não sabe ler (...). Não são eles que são superiores, ou você, somos todos iguais.

O caso de Nasma é muito diferente. Aos 22 anos, ela acabava de terminar os estudos, obtendo o Certificado de Técnico Superior. Ela sempre estudou nas escolas do bairro. Aparentemente, sua educação transcorreu sem dificuldades; porém, sua história revela um caso violento de racismo lateral na escola, por ser uma boa aluna e por usar o véu.

No que diz respeito aos seus resultados acadêmicos, os meninos acusaram-na de “brincar de francesa” da mesma forma em que John J. Ogbu descreveu os jovens negros americanos que queriam ter sucesso na escola e foram acusados de “brincar de branco” (OGBU, 1992).

Ela também foi acusada de “brincar de francesa” porque os meninos achavam que o uso que ela fazia do véu era hipócrita, para que a deixassem em paz, mas, na verdade, ela era uma “falsa muçulmana”. Por fim, somente ao ingressar no ensino médio foi que ela se libertou dessa pressão em um contexto mais “misto”, o qual recebeu como “uma lufada de ar fresco”.

5.5.2 Racismo de subordinação

Não é fácil saber se o racismo de subordinação é menos frequente do que o racismo lateral ou se é mais complexo identificá-lo. No mínimo, os professores entrevistados o negam, principalmente quando se trata da sua própria instituição. Guillaume, conselheiro pedagógico sênior em uma escola de ensino médio nos subúrbios de Paris, considera que a forma como a instituição lidou com os “negrinhos” é o oposto do racismo escolar.

Danielle, professora de História, Geografia e Educação Moral e Cívica, considera que não se pode ser professor racista na Rede de Ensino Prioritário (REP) porque optamos por sermos designados para lá a fim de trabalhar com determinado público escolar. O que reconhecem é o caso de colegas muito isolados: “gente amarga que arruína o ambiente”.

Durante as entrevistas, um caso dessa natureza foi declarado particularmente grave, levando o professor a abandonar o Sistema Nacional de Ensino por racismo comprovado. Porém, em outras situações, eles preferem tomar partido dos colegas, visto que nunca têm evidências para refutar o que os alunos disseram. O racismo aparece-lhes ainda mais marcado nas relações entre a escola e o seu contexto, nomeadamente, em situações de procura de estágios (DHUME, 2011) – Guillaume chegou a descrever a situação como “catastrófica”.

Em relação aos alunos, os comentários são dispersos. Alguns consideram que não foram alvo de racismo por parte dos professores, enquanto outros citam numerosos exemplos. Rania, que estudou em uma escola pública, percebe que um de seus professores ajuda mais “os franceses” do que os outros alunos.

Sofiane, que estudou em uma instituição privada, explica como o seu professor de história relega o Islã para segundo plano no contexto do ensino de fatos religiosos, e só trataria o assunto se tivesse tempo: “O professor de história é racista, não gosta de árabes; pode-se dizer que os professores são racistas”.

Hakim, que estudou em uma instituição pública, conta uma situação que o chocou quando um professor se dirigiu a ele da seguinte forma: “Se você fizer alguma besteira, vou ligar para o seu pai e adotar um sotaque ‘caipira’¹¹”. Em outros casos, comentários racistas podem ser dirigidos a toda a turma: “Os professores dizem que não somos bem-educados, que somos um bando de pessoas sem educação! Uma vez, uma professora insultou um estudante árabe, ela é racista. Depois, ela disse: árabe não é um insulto.”

No que diz respeito ao racismo de subordinação, Houria relata vários testemunhos indiretos. Houria, 48 anos, filha de pais marroquinos, nasceu em uma cidade pequena no leste da França. Ela é altamente qualificada, possui doutorado em psicologia e é especialista em abordagens de saúde mental em bairros populares de uma grande cidade do sul da França. Inicialmente, ela trabalhou como supervisora em uma escola de ensino médio profissional, onde notou a hostilidade de certos funcionários para com os estudantes descendentes de imigrantes norte-africanos:

¹¹ Expressão desqualificadora que evoca o sotaque dos imigrantes da África do norte.

A equipe da direção tinha certa tolerância em relação a comentários racistas como os do gestor de oficina: Ouvi comentários de um gestor de oficina sobre um garoto que tinha vindo vestido com um moletom estampado com a bandeira da Argélia. O gestor de oficina disse ao aluno que se ele não estivesse satisfeito ele poderia voltar para a Argélia e o expulsou da aula.

O comportamento do gestor de oficina não era algo isolado. A pessoa responsável pela refeição escolar também fazia comentários racistas em relação aos alunos, o que levou à apresentação de queixa na delegacia de polícia. O assunto foi finalmente tratado pelo mediador da República¹², e o responsável pela refeição escolar teve que pedir desculpas aos alunos.

O comportamento do gestor de oficina não era algo isolado. A pessoa responsável pela refeição escolar também fazia comentários racistas em relação aos alunos, o que levou à apresentação de queixa na delegacia de polícia. O assunto foi finalmente tratado pelo mediador da República e o responsável pela refeição escolar teve que pedir desculpas aos alunos.

6. Organizações escolares discriminatórias

Como vimos anteriormente, desde a convenção da UNESCO de 1960, as organizações escolares podem ser consideradas discriminatórias, tal como o estabelecimento do “ensino separado”, em outras palavras, segregativo. A segregação pode ser vista como uma estrutura para a experiência escolar no sentido de Erving Goffman (GOFFMAN, 1991).

Uma estrutura de experiência é tanto um espaço construído, regido por um conjunto de regras, quanto um espaço que tem consequências para as experiências e percepções, particularmente neste caso de sua natureza discriminatória.

6.1 Segregação como construção institucional e estrutura da experiência escolar

Uma das maneiras de demonstrar a dimensão construída da segregação é referir-se a elementos da temporalidade. Amar, 52 anos, tendo vivido toda a

¹² O Mediador da República Francesa é nomeado pelo Estado para resolver conflitos entre usuários e repartições administrativas do Estado por meio de negociações e mediação, a fim de evitar o recurso aos tribunais e encontrar acordos e resoluções pacíficas para os conflitos.

sua infância em um bairro popular, observa que a forte segregação atualmente vista, é recente. Ele viu o fenômeno da guetificação acontecer nos anos 1990: a fuga da classe média, as construções de conjuntos habitacionais populares, a desintegração do campo associativo, a chegada do tráfico e das drogas.

Houria evoca elementos geográficos. Quando era mais jovem, ela residia em um bairro popular no leste da França. Ela sofreu um verdadeiro choque ao conquistar o seu primeiro cargo de gerente de saúde em um grande bairro popular de uma grande cidade no sul da França, nos anos 2000. O que chamou sua atenção foi o estado da infraestrutura escolar: “Chego nas escolas e fico chocada; eu disse a mim mesma, mas o que são essas escolas?”

O que demonstra, em seu exemplo, a ideia de uma construção institucional dessa situação é o que ela descreve como “tolerância” dos serviços públicos em relação a essa situação. De fato, ela alertou e bateu em todas as portas sem nenhum efeito, como se o desejo de reunir todos os marroquinos no mesmo bairro e nas mesmas escolas fosse deliberado.

Dina, que também vive em um bairro popular da grande periferia parisiense, observa a evolução muito rápida vivida pelo bairro e pelas escolas: “Não entendo, quando íamos à escola, nunca diferenciávamos um árabe de um francês. A nossa geração não viveu isso”. Atualmente, ela descreve uma situação que classifica como de “castas” com fortes tensões, pressão religiosa e discriminação entre “comunidades”. Para ela, a ação dos serviços públicos para combater essa segregação urbana é puro “bla bla bla!”.

Em relação à escola, um exemplo particularmente impressionante diz respeito à situação de uma instituição de ensino extremamente segregada em uma cidade grande do sul da França. Em 2016, o governo francês decidiu tomar medidas para reduzir a segregação¹³ da escola de anos finais do ensino fundamental estadual local, introduzindo as chamadas seções “atraentes”: rúgbi, atletismo, inglês e internacional¹⁴.

Essa política produziu uma segregação interna. Sua escala de recrutamento cresceu consideravelmente até atingir o nível nacional, mas os

¹³ Escola segregada significa que ela educa um número muito grande de alunos da classe trabalhadora e alunos descendentes de imigrantes.

¹⁴ Esses são programas escolares específicos oferecidos na escola.

novos alunos não se misturam com os do bairro, os quais não têm acesso a essas opções. Os alunos do bairro usam qualificativos nacionais para designar esses novos alunos: “os franceses, os ingleses”. Esses qualificativos acompanham um sentimento de inferiorização dos estudantes do bairro: “Os ingleses realmente acreditam serem os mais inteligentes, é por isso que eles nos olham torto”.

Se, para os alunos e seus pais, a construção institucional da segregação é óbvia, para os professores, esse assunto é menos claro/mais sutil. Para Danielle, a responsabilidade principal pela segregação recai sobre as famílias por meio da escolha da escola, obscurecendo o fato de que essa é uma construção institucional. Entretanto, há uma certa ambivalência em seu discurso, pois ao mesmo tempo ela denuncia a educação privada segregada e as grandes disparidades nas condições de ensino entre as escolas públicas de Paris e as de outras áreas mais pobres.

6.2 Consciência da estrutura

A segregação escolar ocorre de duas formas: intrainstituição e entre instituições. Assim, Dina, 42 anos, filha de pais argelinos, conta como um dia foi buscar um de seus sobrinhos em uma escola fora do bairro: “Fiquei surpresa ao ver apenas um negro no pátio brincando com os outros alunos. Quando voltei, eu disse a mim mesma, mas, de fato, não temos aqui um estudante branco?”.

Dina ficou ainda mais preocupada, já que, para um outro sobrinho seu estava prevista a inscrição em uma instituição pública distante do bairro: “Eu disse, você tem pele escura, isso será um pouco complicado; e, como se nada tivesse acontecido, passamos-lhe ansiedade e estresse”.

A ideia era, então, mudar o primeiro nome de Adam para Adan. Finalmente, uma consulta com a instituição os deixou mais tranquilos. O retorno ao bairro era o que lhe parecia difícil: “ele estava em pânico; embora ele fosse do subúrbio, ele dizia: oh, não vou encontrar a escória¹⁵”.

Outras modalidades de consciência da estrutura estão igualmente em ação, como as relativas à composição das turmas, como no caso de Sofiane:

¹⁵ O termo “escória busca traduzir o termo “*racailles*” do francês que designa jovens “mal-educados” que cometem delitos, ou delinquentes. (N.T.)

“Este ano está um pouco estranho, todos os muçulmanos, todos os árabes foram colocados na mesma turma e os outros estão em turmas separadas”.

Qualid faz uma análise ainda mais refinada; ele observa que a diversidade é mais importante nos anos iniciais de ensino fundamental do que nos anos finais ou no ensino médio e atribui isso à política de composição das turmas da instituição de ensino:

Eles colocam os árabes juntos nas turmas, de propósito. Somos todos franceses, mas aqueles que são realmente franceses (de origem francesa), eles separam, porque quando vemos certas turmas, às vezes, há um ou dois franceses e o resto é árabe, enquanto outras turmas são formadas por franceses e devem ter dois ou três árabes.

Tanto os alunos quanto os professores têm essa consciência da estrutura. Assim, Danielle relata as palavras de um pai de aluno: “Dou-lhe o testemunho de uma mãe que me disse que as crianças foram misturadas na escola primária - ‘meu filho chegou na 6º ano e não havia mais brancos, ainda não me explicaram tudo”.

6.3 Efeitos da estrutura

A segregação induz os alunos a apresentarem comportamentos que podem variar da homofilia (CHABOT, 2022) à rejeição e desconfiança. Até agora, exploramos duas situações extremas: aquela em que alunos descendentes de imigrantes estão em posição minoritária em uma escola privada e elitista, produzindo uma forte situação de rejeição e de racismo e aquela em que, pelo contrário, uma grande proximidade social, espacial e, poderíamos dizer, religiosa, impõe de forma brutal, os padrões do grupo dominante a todos os alunos, especialmente às meninas. Porém, o que apenas esboçamos, até agora, são as atitudes mais amplas de alunos em situação de segregação. Maissa, educada em uma escola pública, com forte segregação interna, mostra seus impactos nas relações de amizade e inimizade (LIGNIER; PAGIS, 2017):

No recreio, em um canto, há apenas os franceses do inglês, a turma internacional, e eles também olham torto para nós. São, acima de tudo, os ingleses que sempre permanecem entre eles. As turmas internacionais de inglês permanecem o tempo todo entre si, no pátio (...). Por exemplo, uma vez, eu estava com minha amiga na cantina e, como somos muito sociáveis, queríamos ir vê-los para estar com eles; eles disseram “não não, saiam, não queremos vocês!” Os da seção internacional de rugby, é indiferente, cada um fica no seu canto.

Quanto à segregação entre estabelecimentos escolares, eles estão plenamente conscientes de que ela lhes é imposta e mantêm atitudes ambivalentes entre a raiva, a denúncia, ou a busca de vantagens, as “estratégias de sobrevivência” no sentido descrito por Howard Becker (BECKER, 1952).

Ali, que estudou em uma escola pública muito segregada, evoca a dimensão “protetora” da segregação contra as experiências desqualificativas vividas por ele: “Se há os franceses que nos insultam, por exemplo, chamando-nos de árabes sujos, pelo menos é melhor ficar entre os árabes, porque ali não há ninguém que nos insulte, nós nos entendemos”.

Qualid, aluno do segundo ano do ensino médio, especifica que os alunos “ditos da comunidade norte-africana” desejam integrar-se à sociedade francesa, mas que esta não os quer. A fim de ilustrar o conceito de segregação, ele usa a expressão “ninho aconchegante”, no sentido de casulo, para destacar a dimensão protetora do bairro e da escola.

Anissa, que foi admitida em uma escola de ensino médio pública do centro da cidade “mista”, não compartilha esse ponto de vista: “É bom misturar, isso muda nosso ambiente”.

Esses dois casos justapostos mostram claramente, mais uma vez, como “os contextos fazem a diferença” (DURU-BELLAT; MINGAT, 1988). Qualid, porém, completa sua explicação. Para ele, essa lógica de proteção não diz respeito apenas aos “árabes”, mas também àqueles a quem ele chama de “franceses”, pois sabe que eles também podem sofrer racismo: “Os franceses ficam entre si para evitar o racismo, mas essa é uma via de mão dupla porque já ouvi árabes referirem-se a eles como franceses sujos”.

Esse efeito protetor da segregação escolar para os estudantes dos bairros da classe trabalhadora é, na realidade, apenas temporário; ele é pago a um preço elevado, mais tarde, na vida desses indivíduos, através de dificuldades na orientação educacional ou da discriminação no mercado de trabalho. Os efeitos da estrutura também produzem, como traduz Hakim, aluno de um colégio público, uma forte estigmatização, sobretudo quando os professores “revelam o segredo” (BOURDIEU; PASSERON, 1964) sobre a formação das turmas: “Disseram-nos que somos a pior turma da escola”.

Mas os efeitos da estrutura resultam em outro aspecto já delineado: o fato de os alunos acabarem por abraçar os estigmas aos quais estão sujeitos, ou até mesmo experimentarem o retorno do estigma no modo de auto-identificação. É assim que, a nosso ver, podemos compreender essa insistência em autodesignarem-se como “árabes”, “muçulmanos” (GOFFMAN, 1975), como se não houvesse mais nada a perder, no que diz respeito ao universalismo republicano que de forma alguma os protegeu.

A religião, como modo de identificação, aparece, então, como uma modalidade igualmente protetora. Os debates em torno da hetero ou da autodesignação tomam muito espaço nos grupos focais: definir-se como francês, muçulmano, marroquino, argelino, entre outros. Se a heterodesignação é vivenciada como estigma, esse ponto de vista não é unânime como o de Mehdi, que estudou em uma instituição de ensino pública, que fala tanto de origens quanto de religião:

Isso é realmente o que nos diferencia assim que percebem que não temos muitas diferenças, a religião é o principal fator que nos diferencia. Por exemplo, tenho origem marroquina, eles não ligam, o que importa é que sou muçulmano e isso os incomoda um pouco.

7. A orientação escolar: uma construção social discriminatória?

A orientação escolar pode ser considerada uma organização escolar discriminatória nos termos da convenção da UNESCO de 1960. Na verdade, ela faz parte do “ensino separado” e pode levar a arbitrariedades quando baseia-se em propriedades extrínsecas ao desempenho acadêmico dos alunos, tais como: origem migratória ou gênero, por exemplo.

A França apresenta características particulares em termos de orientação escolar: ela possui um sistema educativo muito fragmentado e hierárquizado, uma forte diferenciação entre “percursos” de ensino e forte seletividade nos próprios processos de orientação.

Porém, a França também tem uma história particular que liga orientação à imigração, como mostra Abdelmalek Sayad (SAYAD, 2014) em sua obra póstuma publicada em 2014. O autor relata a forma como o sistema educacional francês implementou uma política de orientação diferencialista, desde os anos

1950-1970 até o início da década de 1980. Ele não hesitou em descrevê-lo como discriminatório.

As turmas específicas para as quais eram orientados os alunos descendentes da imigração eram consideradas altamente desvalorizadas. Abdelmalek Sayad descrevia-as como “turmas de relegação”, e Philippe Chevalier, como “trajetórias de fracasso escolar” (CHEVALIER, 1986). Françoise Henry-Lorcerie (HENRY-LORCERIE, 1989) utilizou a expressão “gestão étnica” das populações escolares em referência a organização dessas turmas.

Essas turmas de relegação eram numerosas: “classes de adaptação” (CLAD), “classes de integração” e Ensino de Língua e Cultura de Origem (Elco), cujo objetivo era ensinar a “língua de origem” pelos próprios professores do país de emigração, em uma perspectiva de regresso. Poderíamos considerar essas formas de organização escolar como relíquias da história que refletem o período pós-migratório e pós-colonial.

A situação atual nos apresenta certa inércia. Certamente, a escola francesa passou por transformações institucionais sob a consigna da escola “única”, embora em um contexto de manutenção das turmas de relegação, na maioria das vezes sob a forma de ensino técnico e profissional, no qual estudantes descendentes de imigrantes são significativamente sobrerrepresentados (ICHOU, 2018).

As turmas de Elco, por exemplo, só foram abolidas em 2020 por iniciativa do Presidente da República, Emmanuel Macron, em nome da luta contra o “separatismo social”, estigmatizando, assim, as populações descendentes de imigrantes, acusando-as de explorá-las para fins “comunitaristas”. A noção de “turmas de delegação” também não desapareceu do vocabulário de certos funcionários do Sistema Educacional Francês, como evidenciado nestes extratos de entrevistas realizadas com dois diretores de escola:

Evitamos as turmas de relegação, os professores insistiam que não seríamos a lixeira das escolhas vizinhas” (...). Não brigamos entre escolas, procuramos trabalhar em harmonia. Concordamos em repartir, quer dizer, estou assumindo os alunos norte-africanos que vieram voluntariamente.

Assim, o que percebemos na pesquisa é a forte desconfiança das populações descendentes de imigrantes norte-africanos quanto à orientação que eles sempre percebem como uma ameaça, uma maneira de “se livrar deles”,

como se a dimensão histórica de *exterioridade* à sociedade francesa relatada por Abdelmalek Sayad (SAYAD, 2014) fosse transmitida como uma memória de imigração.

A orientação escolar é, portanto, percebida como uma armadilha discriminatória. Sarah, levando em consideração as tensões vividas por seus filhos no ensino médio público elitista no centro de Paris, sentiu que uma orientação desvalorizadora foi oferecida a seus dois filhos a fim de que deixassem a instituição.

Assia testemunha o caráter muito desvalorizador das propostas de orientação durante seus anos finais do ensino fundamental. As meninas recebiam, sistematicamente, propostas de cursos de costura e os meninos, de mecânica. Assia não cedeu a essas injunções inferiorizantes ao obter um bacharelado científico e ao ingressar na Faculdade de Medicina na Sorbonne.

O caso da filha mais velha de Amar é muito semelhante. Quando ela estava nos anos finais do ensino fundamental, a orientadora educacional ofereceu-lhe um Certificado de Aptidão Profissional (CAP) de cabeleireira. Observemos que, no momento da entrevista, ela estava matriculada no segundo ano da faculdade de direito.

Houria relata uma situação que pode observar quando era monitora em uma escola de ensino médio. Ela constatou, durante um conselho de classe, que Abdel e Jérôme, cujos registros acadêmicos eram praticamente idênticos, não eram objetos da mesma proposta de orientação:

Eu tinha assumido o caso de um Abdel e de um Jérôme que, com resultados idênticos, não tinham a mesma orientação no final do segundo ano. Eu havia defendido o seu caso no Conselho de Classe. O diretor me disse que eu não era seu advogado. Mas, para mim, era mais uma questão de justiça do que de apontar uma discriminação. Eu sabia que Abdel levaria um golpe se fosse reprovado.

A trajetória escolar de Oualid corresponde à análise feita por Serge Boulot e Danielle Boyzon-Fradet dos percursos escolares dos descendentes de imigrantes enquanto “corrida de obstáculos” (BOULOT; BOYZON-FRADET, 1987). Na escola, Oualid foi orientado para uma das “trajetórias de fracasso escolar” (CHEVALIER, 1986), a saber: Seção de Educação Geral e Profissional Adaptada (Segpa).

São “trajetórias” que não se enquadram na via geral, mas na profissional, para estudantes em grandes dificuldades acadêmicas, e até mesmo para os considerados como afetados por distúrbios psicológicos. Esses alunos quase nunca se juntam à educação geral.

Qualid atribui essa orientação à falta de trabalho e a sua indisciplina. No entanto, mesmo se ele soubesse que era uma “missão impossível” juntar-se à trajetória/setor geral tornou-se uma questão de honra para ele. Entretanto, Qualid não teria uma segunda chance. A instituição ofereceu-lhe outra orientação para uma CAP culinária que ele não havia solicitado. Ele viveu esse período com muita dificuldade tanto no nível físico quanto no psicológico; ele “cedeu”. Então, ele tem consciência de ter sofrido uma injustiça ou mesmo uma forma de discriminação.

Ter frequentado uma Segpa constitui um estigma quase intransponível, sobretudo para um aluno descendente de imigrantes. Qualid voltou ao seu colégio para relatar seus contratempos a seus ex-professores: “Meus professores perceberam seu erro”. Confortado por esse parecer, Qualid solicitou orientação no segundo ano geral a uma comissão de inspeção acadêmica. Ela foi novamente recusada com base em suas prováveis dificuldades em seguir o programa.

Ele recebeu uma proposta de orientação no segundo ano profissional voltada para os setores de “comércio, acolhimento e vendas”. Ele aceitou, depois pediu para ser orientado na turma do primeiro ano geral e foi atendido. Após obter o bacharelado, foi-lhe oferecida uma orientação no ensino superior profissional (Certificado de Técnico Superior), o qual é um setor de excelência. Ele recusou essa proposta porque nunca desistiu da orientação na turma do segundo ano geral, como forma de conjurar a discriminação da qual ele foi objeto.

Essa orientação, finalmente, chegou aos 18 anos de idade, em vez de aos 15 anos; dessa vez, ele se encontrava diante da dificuldade de encontrar uma escola de ensino médio. Ele dirigiu-se, sem muita esperança, à grande escola de ensino médio pública altamente conceituada de sua cidade, onde, segundo ele: “há uma alta concentração de famílias da burguesia, com forte poder social”. Ele foi recusado, o que considerou uma nova discriminação escolar.

Finalmente, ele dirigiu-se a uma escola de ensino médio menos famosa perto do bairro. Oualid, ao analisar sua trajetória em retrospectiva, percebe a lacuna entre o que ele viveu e o princípio de igualdade de oportunidades que ele agora considera um “mito”. Ele teve a oportunidade de discutir esse assunto com um de seus professores que apoiou significativamente sua posição. Oualid não deixa de lado a sua luta e, atualmente, está engajado na política para fazer as coisas acontecerem e mudar a imagem dos bairros.

A postura crítica de Oualid em relação à instituição difere da dos professores que entrevistamos na escola de ensino médio, cujo ponto de vista é sempre ambíguo.

Camille, professora de história, geografia e educação moral e cívica, observa que há 98 % dos estudantes descendentes de imigrantes matriculados no segundo ano de Ciências e Tecnologias da Administração e da Gestão (CTAG) em sua escola. Ela, portanto, parece dar suporte a uma leitura do tipo discriminatório: “É mais complicado quando nos chamamos Fatoumata do que quando nos chamamos Arthur, eles estão cientes disso, eles sabem bem”.

Danielle, professora da mesma disciplina, critica as orientações para o ingresso no ensino superior que, desde a sua implementação eletrônica (Parcoursup¹⁶), não têm transparência. Danielle, porém, tem dificuldade de se expressar em termos de discriminação. Para ela, trata-se de “um atalho”. Segundo ela, os vieses de orientação têm mais probabilidade de provir do “condicionamento” de alunos de ascendência imigrante, os quais estão mais frequentemente inclinados a orientar-se para seções tecnológicas e profissionais, em vez das gerais, através de efeitos da “autocensura”, seguindo o conselho de seus colegas de turma ou de seus pais. Assim, ela isenta a instituição educacional de quaisquer responsabilidades.

8. O regime de sanções é afetado por vieses discriminatórios?

Tal como exploramos o fato de a orientação poder estar sujeita a vieses discriminatórios, a mesma questão pode ser colocada em relação às sanções. O raciocínio é mais incerto por diversas razões. A primeira é que alunos ou ex-

¹⁶Sigla do dispositivo virtual que afeta os alunos do ensino médio e do ensino superior pelo viés de algoritmos.

alunos de ascendência imigrante reconhecem ter se envolvido em comportamentos desviantes que exigem sanções, mesmo que, nessa questão, os efeitos contextuais estejam longe de ser neutros.

Vimos isso em Oualid, que admite ter sido um aluno indisciplinado, assim como em Amar, que diz: “Não fazia nada na aula, só fazia bagunça”. Hakim testemunha, por exemplo, não sobre sanções, diretamente, mas sobre insultos coletivos dirigidos a toda a turma, como vimos acima quando um professor descreveu os alunos como “deficientes mentais”, ou outro, como árabes.

Os alunos também percebem tratamento diferenciado entre eles mesmos. Malika, estudante do 4º ano, testemunha que sua turma, em uma escola de anos finais do ensino fundamental público, tinha apenas uma aluna cristã que, uma vez, foi flagrada colando, embora não tenha sido punida. Os demais alunos relataram isso à professora: “Se fosse um de nós você teria nos dado 0 e uma hora de detenção”. Seguiu-se uma forte discussão, durante a qual a professora dizia que os alunos insinuavam que ela era racista. O assunto foi encaminhado ao diretor, que ficou do lado da professora. Para os alunos, seja como for, o corpo docente não pode sofrer sanções, eles não dispõem de meios de defesa: “Então, essa professora virou a situação contra nós. O diretor veio nos ver e disse que tínhamos que pagar multa porque não tínhamos o direito de falar aquilo, de falar que um professor é racista”.

9. O impacto da discriminação nas trajetórias escolares

Todos os elementos anteriores levam-nos a questionar o impacto da discriminação nas trajetórias escolares dos alunos, no que diz respeito aos processos de segregação, aos mecanismos de orientação, à sobrerrepresentação dos descendentes de imigrantes no ensino técnico e profissional, e aos regimes de sanções enviesadas pela origem migratória dos alunos.

Contudo, o problema é complexo e ainda difícil de lidar. Como vimos em nível teórico com Didier Fassin, os “efeitos de linguagem” que equivalem à discriminação podem não traduzir-se, de fato, em prejuízos tangíveis. A questão proposta é, de fato, a de ligação causal entre discriminação escolar e trajetórias escolares, algo que as investigações estatísticas lutam para estabelecer.

Sem opor abordagens quantitativas e qualitativas, parece-nos importante pensar em termos de conjuntos de indicadores. Nossa pesquisa qualitativa fornece elementos variados a esse respeito. Os quatro alunos que frequentam o ensino médio privado, e que sofrem graves humilhações e discriminações por parte de outros alunos, não pareciam, pelo menos no momento da investigação, sofrer qualquer impacto em seus resultados acadêmicos.

Os filhos de Sarah, que sofreram discriminações graves, acabaram por continuar os seus estudos de forma brilhante no ensino superior em medicina, graças a uma mudança de escola.

Nasma, que também foi alvo de atos discriminatórios por vários anos, nunca repetiu o ano ou interrompeu os estudos. Tanto Assia quanto a filha de Amar não cederam às pressões da instituição. Elas perseguiram os estudos de direito na universidade. O caso Oualid é diferente. Nem é preciso dizer que os mecanismos discriminatórios desempenharam papel importante em sua trajetória escolar.

Mas eles não foram os únicos. Também entraram em jogo o seu comportamento na escola, a falta de trabalho, a fragilidade dos recursos familiares, um ambiente local degradado: todo um conjunto de fatores que, na maioria das vezes, são interpretados em termos de desigualdades (BROCCOLICHI; SINTHON, 2011).

Esse caso destaca a dificuldade de trabalhar sobre a discriminação escolar. Negá-la, em certos casos, não faz sentido, torná-la uma teoria totalizante que ignora as outras, tampouco. A sua complexidade reside no fato de ela estar mesclada a um conjunto de outros fatores relacionados às desigualdades. Identificar a discriminação escolar, independentemente desses fatores, é algo complexo, medir o seu peso real é ainda mais complexo, especialmente, quando entram em jogo variáveis “ocultas”.

Esse é o caso dos recursos pessoais dos quais dispõem os atores, tanto em seu universo familiar quanto em seu entorno, para enfrentar a discriminação escolar, e que contribuem para invisibilizar a discriminação escolar, sobretudo através de abordagens externalistas.

O caso de Amira é, como tal, esclarecedor. Vimos a intensidade da violência simbólica sofrida por ela durante a interação com o professor. No

entanto, conforme Amira aponta, ela não se “deixou desanimar”, alcançou uma escolarização muito boa no ensino médio e, depois, na universidade, onde obteve de um Diploma de Estudos Universitários Gerais em Matemática Aplicada às Ciências Sociais (*Diplôme d'Études Universitaires Générales en Mathématiques Appliquées aux Sciences Sociales* - DEUG MASS).

Por razões financeiras, ela teve que trabalhar como vendedora, caixa, entre outros, e também foi alvo de discriminação. Ela, então, decidiu retomar seus estudos e obteve o título de Mestre (mestrado de 2 anos) em “Gestão de Projetos em Engenharia de Treinamento”.

Atualmente, ela trabalha como consultora pedagógica e de inserção em GRETA¹⁷, o que ela considera um grande sucesso pessoal. Outros casos são mais vagos. Por exemplo, Dina, que queria ser advogada, agora trabalha como animadora social depois de ter interrompido seus estudos no primeiro ano, sem nos dar nenhuma pista, deixando-nos pensar na incidência de processos discriminatórios.

No caso de Assia, a quem foi oferecida orientação para uma trajetória de rebaixamento no ensino médio muito voltada para gênero, finalmente matriculou-se na Sorbonne depois de obter um bacharelado científico. No entanto, ela foi alvo de grande hostilidade em razão do uso do véu, algo que ela percebeu como discriminação. Finalmente, ela decidiu trocar a Sorbonne por uma universidade no departamento Seine-Saint Denis e ironiza que nem mesmo os bons alunos podem deixar seu local de residência. Eles estão condenados ao cativeiro residencial e universitário.

Ela finalmente deixou a universidade para se preparar para obter um diploma de técnico superior em marketing e comunicação, o qual obteve brilhantemente. Assia está atualmente matriculada em uma faculdade de prestígio, a fim de se tornar bacharel em marketing e comunicação, porém, ela tem tido dificuldade de encontrar estágio devido ao uso do véu.

¹⁷ É um organismo que assegura as formações para adultos endo em vista sua inserção profissional.

10. O impacto das práticas de ensino nas trajetórias escolares dos alunos

As práticas de ensino podem ser questionadas quanto ao seu impacto nas trajetórias escolares dos alunos. No entanto, baseamo-nos aqui em uma investigação de pequena dimensão realizada com professores ativistas que trabalham, em ambiente segregado, com dezoito nacionalidades representadas em suas instituições. Aparentemente, não há razão para considerá-los professores discriminadores. No entanto, já vimos que a etnicização benevolente, a referência recorrente à cor da pele pode levar a questionamentos.

Outros elementos questionam como a concepção dos currículos escolares é centralizada na identidade dos alunos. Suas práticas profissionais assemelham-se ao que Agnès van Zanten e Marie-France Grosperon descrevem como “adaptações contextuais”. Elas descrevem como os professores que trabalham nos espaços escolares ditos “difíceis” adotam posturas que variam da evasão ao desenvolvimento profissional, ou ao que chamam de “adaptação contextual” (VAN ZANTEN; GROSPERON, 2001).

Trata-se de uma transformação das práticas educacionais ajustadas ao tipo de alunos recebidos, às vezes, de uma revisão para a diminuição das expectativas escolares, ou mesmo, de práticas de avaliação generosas destinadas a encorajá-los e a dar-lhes auto-confiança. Essas práticas podem ter impacto sobre a natureza e o volume dos resultados escolares e, portanto, sobre a sequência da trajetória escolar dos alunos.

Guillaume também o reconhece claramente: “inevitavelmente, isso certamente será sentido no acesso ao ensino superior”. A “redução dos requisitos” não é exatamente apropriada quando raciocinamos em termos de “adaptações contextuais”. Ao contrário, trata-se de ajustes, tais como: não cobrir todo o programa escolar, adaptar a linguagem aos alunos, desenvolver uma “ética relacional contextualizada”, ou seja, insistir na dimensão relacional, incentivando o lado positivo do alunos, trabalhando mais o processo de “construção do aluno” como um ser social e cidadão; daí, a referência desinibida à cor da pele dos alunos, uma vez que, para os professores pesquisados, ela participa do mundo social, atual.

No entanto, no longo prazo, essas adaptações educacionais podem acabar tornando-se discriminatórias. Além disso, entendemos a razão pela qual

contestações enérgicas desenvolvem-se, cada vez mais, no contexto dos procedimentos de orientação pós-vestibular/Enem sempre que a instituição (o ensino médio) é levada em consideração no cálculo do algoritmo de alocação.

Mesmo que isso não seja dito com tanta clareza, pressupõe-se que esse processo prejudique os estudantes vindos de escolas públicas de ensino médio, que beneficiaram-se dos ajustes educacionais; portanto, ele constitui uma discriminação porque o local de residência está relacionado ao local de escolarização. Além das supostas autocensuras dos alunos, esses elementos também podem explicar os vieses discriminatórios que mencionamos em relação à orientação escolar.

11. Restrições de acesso ao ensino e aos recursos públicos

Outra forma de discriminação escolar refere-se à qualidade desigual da infraestrutura, aos recursos inferiores empenhados nas escolas dos bairros populares. A raiva de Houria, ao descobrir a insalubridade da infraestrutura escolar nessa grande cidade do sul da França, é testemunha disso. O que é essencial, além da sua estupefação, são as conclusões que ela tira dessa situação. Ela considera que, em tal contexto, ela nunca teria sucesso em sua trajetória escolar e universitária.

Outro fator discriminatório no bairro diz respeito às condições de acolhimento de alunos com deficiência. Eles não puderam ser acolhidos nas escolas, assim como em instituições especializadas, por falta de pessoal especializado, o que, em ambos os casos, é uma flagrante violação do direito à educação. Essas recusas deram origem a uma forte mobilização parental que não obteve sucesso.

Outro caso de violação do direito à educação nesse bairro diz respeito à redistribuição escolar iniciada pelo conselho departamental¹⁸ em 2014, a qual privou os alunos de frequentarem uma das duas escolas de anos finais do ensino fundamental mais mistas, próximas ao bairro. Agrupados em uma única instituição, tais alunos encontram-se em situação de segregação

¹⁸O Conselho Departamental corresponde a uma divisão política do território. Trata-se de uma assembleia eleita diretamente pelos cidadãos. Na França, temos 101 departamentos. Os Conselhos Departamentais são, sobretudo, responsáveis pela política social, mas também pela gestão da infraestrutura das escolas de anos finais do ensino fundamental.

desproporcional, o que equivale a uma discriminação, no sentido descrito pela Convenção da UNESCO de 1960. Os pais mobilizaram-se fortemente durante vários anos, através de manifestações de rua, de reuniões públicas, e de cartas endereçadas ao Ministério da Educação e, até mesmo, ao presidente da República.

A imprensa nacional ecoou fortemente essa mobilização. Apesar de sua amplitude, os pais de alunos nunca obtiveram o cancelamento dessa decisão (BEN AYED; BENTIRI, 2020). Outro caso diz respeito a outro bairro do subúrbio parisiense próximo de onde Assia reside. Ela criou uma associação de pais de alunos para que tivessem assento em diferentes conselhos de classe e de administração das instituições. Ela descreve relações bastante pacíficas com a instituição escolar até uma reunião do conselho da escola, em que a proibição de mães portanto véu de acompanhar excursões escolares foi colocada em pauta.

Esse anúncio causou uma verdadeira explosão. Assia interpretou essa decisão como discriminatória; com base na lei, uma opinião recente do Conselho de Estado¹⁹ dava-lhe razão. Isso incitou a raiva do representante da prefeitura contra os professores e mudou significativamente as relações entre pais e escola.

Outras formas de discriminação eram mais sorrateiras. Funcionários eleitos ou representantes do Estado²⁰ insultavam as mobilizações ou os momentos festivos nos bairros com sua ausência, o que reforçava, nessas comunidades, o sentimento de abandono por parte do Estado, de não sentir-se tão bem-vindo na França (AKKARI, 2001) e de não ser tratado da mesma forma que outros pais de alunos.

Em alguns casos mais conflituosos, as relações com as instituições podem até assumir a forma de “repressões insidiosas” (TALPIN, 2016). Hourria, que faz campanha nos bairros há anos, argumenta que, no início de sua

¹⁹ O Conselho de Estado é uma corte jurídica muito alta que pode tratar de questões relativas ao funcionamento das administrações especificamente, além de também aconselhar o governo sobre a constitucionalidade das leis.

²⁰ Trata-se dos representantes locais eleitos ou dos altos funcionários que representam o Estado nos territórios (prefeitos geralmente).

experiência, raciocinava em termos de “tratamento injusto”, mas que, atualmente, considera que o termo “discriminação” seria o mais apropriado: poderíamos raciocinar em termos de discriminação se o judiciário desempenhasse o seu papel, ou seja, em determinado momento, quando uma discriminação é comprovada, uma sanção deve ser aplicada; atualmente, há dificuldade em demonstrar que uma discriminação foi comprovada, mas, mesmo quando ela é comprovada, não resulta na aplicação de qualquer sanção ou mecanismo para por fim à discriminação.

12. Conclusão

Este artigo, ainda exploratório, empenhou-se em desenvolver um quadro conceitual e empírico para a noção de discriminação escolar que a distingue das desigualdades. Este é o resultado de uma articulação sem precedentes entre a Sociologia da Educação e o Direito Educacional.

A tipologia de cinco pontos que daí resulta - ataques à integridade moral e à dignidade do aluno, restrições de acesso a determinados recursos escolares, regime de sanções, trajetórias escolares dificultadas pela discriminação escolar - foi complementada por uma dimensão adicional, relacionada às práticas de ensino, e encontrou uma realidade empírica.

A investigação, essencialmente baseada na declaração dos entrevistados em termos de fatos precisos e detalhados, mostra que os descendentes de imigrantes norte-africanos aqui analisados são objeto de tratamento desigual na escola, de rupturas de igualdade, equiparáveis a processos discriminatórios em referência ao direito educacional.

Essa constatação não encerra o problema; ela o desvela e chama atenção para suas nuances e extensões. A primeira nuance é de que fatos discriminatórios não podem ser isolados dos efeitos contextuais, bem como de outros fatores que revelam as desigualdades de escolarização, tais como: disparidades nas condições de escolarização entre instituições.

A segunda nuance refere-se às dissonâncias observadas no âmbito das pesquisas quantitativas, na primeira parte deste artigo. Tais dissonâncias são parcialmente explicadas pelo caráter enraizado, mascarado e, às vezes, invisível da discriminação escolar, exceto em casos raros.

É importante ressaltar o que apenas a pesquisa qualitativa possibilitou perceber, a saber: a discriminação não possui efeitos mecânicos sobre as trajetórias escolares. Ela confronta a capacidade de resistência dos atores capazes de lidar com o problema, daí a dificuldade de abordagens quantitativas em objetivá-la pelo estudo exclusivo das trajetórias escolares.

Esta pesquisa sugere a necessidade de que outros estudos sejam conduzidos em terrenos mais contrastantes, com amostras maiores e que englobem outras populações, tais como: descendentes de imigrantes subsaarianos e turcos, entre outras.

Finalizamos com um questionamento importante: as cinco dimensões da discriminação escolar expostas nesta pesquisa possuem caráter universal e transponível em outros países?

Referências bibliográficas

- AKKARI, A. Les jeunes d'origine maghrébine en France : les limites de l'intégration par l'école. *Revue électronique de sociologie Esprit critique*, v. 3, n.8, 2001.
- BEAUD, S. ; NOIRIEL, G. *Race et sciences sociales*. Essai sur les usages publics d'une catégorie. Marseille : Agone, 2021.
- BECKER, *Outsiders*. Étude sociologie de la déviance. Paris : Métailié, 1985.
- BEN AYED, C. *Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé*. Type de mobilisation familiale et structures d'encadrement 1998. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Université Paris V-Sorbonne, paris, 1998. 2 tomos.
- BEN AYED, C. ; BENTIRI, N. Tous des enfants de la République !. Des parents d'élèves se mobilisent contre les discriminations. *La Vie des idées* , 11 décembre 2020. Disponível em: <https://laviedesidees.fr/Tous-des-enfants-de-la-Republique>.
- BEN AYED, C., *L'école discrimine-t-elle ? Le cas des descendants de l'immigration nord-africaine*. Vulaines sur Seine : Editions du Croquant, 2023.
- BERENI, L. ; VINCENT-ARNAUD, C. La discrimination, de la qualification juridique à l'outil sociologique. *Politix*, v.2, n. 94, p. 7-34, 2011.
- BERENI, L. ; CHAPPE, V.A., La discrimination, de la qualification juridique à l'outil sociologique., *Politix*, v.2, n. 94, p. 7-34, 2011.
- BERTONI, P. ; MATTA-DUVIGNAU, R. *Dictionnaire critique du droit de l'éducation*. Kremlin Bicêtre : Éditions Mare & Martin, 2021. 2 tomos.

- BOULOT, S. ; BOYZON-FRADET, D., *Les immigrés et l'école, une course d'obstacles*. Lectures de chiffres (1973-1987). Paris : L'Harmattan, 1988.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.C., *La Reproduction*. Éléments d'une théorie du système d'enseignement. Paris : Éditions de Minuit, 1970.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.C., *Les héritiers*. Les étudiants et la culture. Paris, Éditions de Minuit, 1964.
- BRINBAUM, Y. ; KIEFFER, A. Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours. *Population*, v. 64, n. 3, p. 561-610, 2009.
- BROCCOLICHI, S. ; SINTHON, R. Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie*, n.175, p. 15-38, avril/mai/juin 2011.
- CAILLE, J.P., Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés. *Éducation & Formations*, n. 74, p. 117-142, avril 2007.
- CAILLE, J.P. ; VALLET, L.A., Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration. *Économie et Statistique*, n. 293, p. 137-153, 1996.
- CHABOT, T. L'homophilie sociale au collège. Amitiés et inimitiés entre élèves socialement distants dans quatre établissements mixtes. *Revue Française de Sociologie*, v. 63, p. 65-111, 2022.
- CHEVALIER, P. Les filières scolaires de l'échec. *Revue Française de Pédagogie*, v. 77, p. 39-46, nov./dec. 1986.
- DHUME, F. En finir avec la concurrence des rapports sociaux. *Travail, Genre et Sociétés*, n. 41, p. 167-173, avril 2019.
- DHUME, F. *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination ethno-raciale dans les stades*. Une sociologie publique de l'ethnisation des frontières et de l'ordre scolaires. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) - Université de Provence, Aix-Marseille I, Aix en Provence, 2011.
- DURU-BELLAT, M. ; MINGAT, A. Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences. *Revue Française de Pédagogie*, v. 29, n.4, p. 649-666, 1988.
- ECKER, H. S. The career of the Chicago public school teacher. *American Journal of Sociology*, n. 57, p. 470-477, 1952a.
- FASSIN, D. L'invention française de la discrimination. *Revue Française de Science Politique*, v. 52, n.4, p. 403-423, août 2002.
- GOFFMAN, E., *Stigmate*. Les usages sociaux des handicaps. Paris : Éditions de Minuit, 1975.
- GOFFMAN, E., *Les cadres de l'expérience* Paris : Éditions de Minuit, 1991.
- HENRY-LORCERIE, F. L'universalisme en cause ? Les équivoques d'une circulaire sur la scolarisation des enfants d'immigré. *Mots*, n. 18, p. 38-56, mars 1989.

HERNU, R. Le principe d'égalité et le principe de non-discrimination dans la jurisprudence de la CJUE. Titre VII [en ligne]. *Le principe d'égalité*, n. 4, avril 2020. Disponible em: <https://www.conseil-constitutionnel.fr/publications/titre-vii/le-principe-d-egalite-et-le-principe-de-non-discrimination-dans-la-jurisprudence-de-la-cjue>.

ICHOU, M. *Les enfants d'immigrés à l'école*. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur. Paris : PUF, 2018.

LAACHER, S. L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants d'immigré. *Politix*, v. 3, n. 12, p. 25-37, 1990.

LIGINER, W. ; PAGIS, J., *L'enfance de l'ordre*. Comment les enfants perçoivent le monde social. Paris : Éditions du Seuil, 2017.

LORCERIE, F. La 'loi sur le voile' : une entreprise politique. *Droit et Société*, v.1, n. 68, p. 53-74, 2008.

OGBU, J.U. Les frontières culturelles et les enfants de minorités. *Revue française de pédagogie*, n.101, 1992.

PAYET, J.P ; VAN ZANTEN, A. Note de synthèse L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques - Une revue de la littérature française, américaine et britannique. *Revue Française de Pédagogie*, n.117, p. 87-149, oct./nov./déc. 1996

PERROTON, J. ; SCHIFF, C. Les enseignants face à l'ethnicité hier et aujourd'hui. Discours critiques et impasses d'une lecture en termes de discriminations. *Recherche et Formation*, n. 89, p. 17-30, 2018.

PERROTON, P. Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire. *L'année Sociologique*, v. 50, n. 2, p. 437-468, 2000.

RINGELHEIM, J. La discrimination dans l'accès à l'éducation : les leçons de la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme. *Revue Trimestrielle des Droits de L'Homme*, v. 27, n. 105, jan. 2016.

SAYAD, A., *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris : Seuil, 2014.

TALPIN, J. Une répression à bas bruit. Comment les élus étouffent la mobilisation dans les quartiers populaires. *Métropolitiques*, 22 février 2016.

TALPIN, J. *et al. L'épreuve de la discrimination*. Enquête sur les quartiers populaires. Paris : PUF, 2021.

THARAUD, D. *Droit de la non-discrimination*. Paris : Bréal, 2021.

VAN ZANTEN, A, GROSPIRON, M.F. Les carrières enseignants dans les établissements difficiles : fuites adaptation et développement professionnel. *VEI Enjeux*, n. 124, p. 224-268, 2001.

WARIN, P., *Le non-recours au politiques sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2016.

ZEROULOU, Z. La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, n.29, p. 447-470, 1988.

Enviado em : 25/09/2023