

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS.
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS.**

ALAN AUGUSTO MORAES RIBEIRO.

Entre o “Zaca” e o “Madre”: ofensas raciais, processos identitários e discursos de mestiçagem em duas escolas de Belém.

**Belém.
2011.**

ALAN AUGUSTO MORAES RIBEIRO.

Entre o “Zaca” e o “Madre”: ofensas raciais , processos identitários e discursos de mestiçagem em duas escolas de Belém.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS), do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), da Universidade Federal do Pará (UFPA) para obtenção de título de Mestre.

Área de Concentração: Antropologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Marilú Márcia Campelo.

**Belém
2011.**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca de Pós-Graduação do IFCH/UFPA, Belém-PA)

Ribeiro, Alan Augusto Moraes

Entre o “Zaca” e o “Madre”: ofensas raciais, processos identitários e discursos de mestiçagem em duas escolas de Belém / Alan Augusto Moraes Ribeiro; orientadora, Marilú Márcia Campelo. - 2010

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém, 2010.

1. Etnologia – Belém (PA). 2. Miscigenação. 3. Escolas – Aspectos sociais. 4. Insultos. 5. Adolescentes - Conduta. 6. Conflito interpessoal. I. Título.

CDD - 22. Ed. 306.098115

FOLHA DE APROVAÇÃO

Alan Augusto Moraes Ribeiro.

Entre o “Zaca” e o “Madre”: ofensas raciais, processos identitários e discursos de mestiçagem em duas escolas de Belém.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS), do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Federal do Pará (UFPA) para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Antropologia.

Aprovado em _____

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Marilu Márcia Campelo
(orientadora)

Prof^ª. Dra. Marília Pinto de Carvalho
(examinadora)

Prof^ª. Dra. Mônica Prates Conrado
(examinadora)

Prof^ª. Dra. Maria Angélica Motta-Maués
(examinadora suplente)

Para minha mãe Doracy que sempre vejo de perto. Ensinou-me, pelo avesso, que uma coisa pode ser duas, três ou mais. Ensinou-me, também pelo avesso, todo dia, a defender minha dignidade e minhas supostas verdades. Aos 12 irmãos e irmãs, partes de mim. A irmã e filha do “paizote”. Para minha pretinha preciosa, amor renovador.

AGRADECIMENTOS:

Minha enorme gratidão a Deus, força eterna. À *Dona Bartira*, minha madrinha espiritual. À Viviane, presente da vida e do coração, felicidade que me emprestou metáforas e críticas ao texto final. Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) por me conceder, em 2009 e 2010, a bolsa de mestrado indispensável para a realização da pesquisa que originou esta dissertação.

Às amigas de sempre, Érica, Suzana, Jacinete, Camila, Thaís, Elayne, Fernanda, Renata, Michele, Eduarda e Soraia: obrigado pela amizade. Agradeço aos amigos da universidade, que compartilham comigo as contradições, os paradoxos, as alegrias, descobertas e saberes que construímos neste espaço.

Agradeço aos Professores do curso de Ciências Sociais, todos responsáveis por minha formação, para além do que é acadêmico. Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, que constroem e consolidam a pesquisa social neste lugar chamado Amazônia, sobretudo aos professores da área de concentração em Antropologia, que constroem o *pensar antropológico* sobre a sociedade amazônica e paraense, bem como educam e formam pesquisadores na Antropologia que podemos e queremos fazer.

Agradeço a professora Marilú Márcia Campelo, cuja atenção, dedicação e orientação me deram condições de fazer esta dissertação, um grande desafio pessoal. Obrigado por me acolher neste momento importante para minha carreira acadêmica.

Agradeço as professoras Wilma Leitão, Raimundo Jorge de Jesus, Maria Angélica Motta-Maués, Zélia Amador de Deus e Mônica Prates Conrado cujas influências intelectuais serão levadas por toda a minha vida. Agradeço-lhes por compartilharem comigo seus saberes e conhecimentos que de algum modo estão presentes desta dissertação. Agradeço aos comentários, críticas e sugestões feitos pela Prof.^a Mônica Conrado e pela Prof.^a Zélia Amador de Deus na qualificação do projeto de mestrado.

Agradeço a professora Cristina Donza Cancela, que nos possibilitou a oportunidade de participar do PROCAD e adquirir material de pesquisa, textos, trocas de saberes e experiências acadêmicas e de vida que foram muito importantes para a construção desta dissertação.

Agradeço à coordenadora pedagógica da Escola Madre Zarife Sales, aos estudantes, professores e funcionários que me receberam bem na escola. Agradeço à diretora e vice-diretora da Escola Alexandre Zacharias de Assumpção, e aos seus estudantes, professores e funcionários que também me deram totais condições para realizar a pesquisa na escola, bem como aos pais de estudantes e aos próprios estudantes, que me acolheram em suas casas, permitindo acompanhá-los pelas ruas do Guamá, permitindo o meu olhar interessado sobre o que eles vivem cotidianamente.

Agradeço ao irmão Ernan, que transcreveu minhas entrevistas e a irmã Alessandra, que tabulou comigo as dezenas de questionários, bem como organizou meu “cadernão de campo”. Agradeço ao meu amigo Jorge Palmquist, que andou comigo em busca de informações para nossas pesquisas.

Aos colegas do NÔSMULHERES, ao lado dos quais curti piadas e sucos de fruta tomados depois do almoço, bem como muitas sessões de cinema, promocionais ou gratuitas, em Belém.

Agradeço à Rosângela e ao Paulo, fundamentais para tudo o que acontece no PPGCS.

Na noite do oitavo dia, sozinho com o filho sob a lua e as estrelas, Omoro completou o ritual da indicação do nome. Levou o pequeno Kunta nos seus braços fortes até a beira da aldeia, ergueo-o com o rosto virado para o céu e disse suavemente:
– *Fend kiling dorong leh warrata ka iteh tee.* (Vê! É a única coisa maior que tu!)

(Alex Haley, *Raízes*, 1976).

RESUMO.

RIBEIRO, Alan. Entre o “Zaca” e o “Madre”: ofensas raciais, processos identitários e discursos de mestiçagem em duas escolas de Belém. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Pará, 2011.

Esta dissertação consiste em uma etnografia do cotidiano escolar, orientada conceitualmente a partir dos marcadores de diferenciação *cor/raça*, *gênero* e *classe social*. A motivação da pesquisa que iniciou a produção deste trabalho partiu da seguinte indagação: *processos ofensivos verbais são processos identitários que se constroem a partir de referências pedagógicas e de discursos docentes em cada escola?* Com base em uma trajetória de pesquisa iniciada em 2006, realizada inicialmente na Escola Alexandre Zacharias de Assumpção e posteriormente estendida ao Colégio Madre Zarife Sales, no bairro do Guamá, periferia de Belém do Pará, tento discutir o alcance destas instituições no cotidiano educacional vivido fora delas por seus discentes, ao identificar práticas dinâmicas de viver os espaços urbanos da cidade a partir do *ir e voltar* da escola. As duas escolas são definidas como *escolas de referência* no bairro, pois simbolizam, para as *clientelas* de estudantes por elas atendidas, a possibilidade de sucesso profissional pós-escola entre muitas famílias no bairro. Por outro lado, tento mostrar as contradições internas nas duas escolas para sugerir a ocorrência de acessos diferenciados aos serviços educacionais e ao próprio capital cultural docente conforme o turno em que se estuda. Discuto destacadamente a ocorrência de trocas de ofensas verbais raciais e não-raciais entre os estudantes conforme os marcadores de diferenciação assinalados, para tentar responder a problematização da pesquisa. Depois tento identificar as várias modalidades simbólicas do discurso de mestiçagem como um *discurso abrangente* que é por mim concebido como a face inversa das ofensas verbais raciais e do não-reconhecimento do racismo nelas existentes pelo corpo institucional, isto é, por docentes, funcionários e gestores.

Palavras-chave: ofensas verbais – processos identitários – mestiçagem – cotidiano escolar.

ABSTRACT

RIBEIRO, Alan. Between the “*Zaca*” and “*Madre*”: racial offenses, identity processes and discourses of mestizaje in two schools in Belém. Master’s dissertation. Institute of Philosophy and Human Sciences, Federal University of Pará, Pará, 2011.

This dissertation is an ethnography of everyday school life, conceptually driven from the markers of differentiation color/race, gender, social class and sexual orientation. The motivation of the research which started production of this thesis was the following question: offensive verbal processes are identity processes that are built from referrals and educational discourses teachers in each school? Based on a research trajectory that began in 2006, initially performed in school Alexander Zacharias de Assumpção College and later extended to Madre Zarife Sales in the neighborhood of Guamá, outskirts of Belém do Pará, I try to discuss the scope of these educational institutions in the daily living out of them by their students, to identify practical dynamics of the urban life of the city from the walking to and from school. Both schools are defined as reference schools in the district as symbolized, to clients of the students they met, the possibility of post-school career success among many families in the neighborhood. Moreover, I show the internal contradictions in the two schools, to suggest the occurrence of differential access to educational services and cultural capital to own teaching as the turn is studied. Discuss clearly the occurrence of exchanges of verbal insults and non-racial race among students as markers of differentiation indicated, to try to answer the questioning of the research. Then try to identify the various modalities symbolic of discourse of mestizaje as a comprehensive discourse that is designed by me as the reverse side of the racial and verbal offenses of non-recognition of racism in them by existing institutional body, this is, by faculty, staff and managers.

Keywords: verbal offenses - identity processes - mestizaje - the school routine.

SUMÁRIO.

INTRODUÇÃO: histórias de uma pesquisa no Guamá.	12.
• O que fiz nessa pesquisa: os caminhos feitos entre duas escolas.	15.
CAPÍTULO 1: apresentando escolas e histórias no Guamá.	23.
1.1. O “ <i>Madre</i> ”: a “ <i>educação preciosa</i> ”.	28.
1.2. O “ <i>Zaca</i> ”: o “ <i>disparate da questão social</i> ”.	37.
1.3. Gazeteiro para quem? Fora da sala de aula, dentro da escola.	48.
CAPÍTULO 2: “Errando” para “acertar”: vivendo a escola sem estar dentro dela.	54.
2.1. As Errâncias-Trajetos no Guamá.	58.
2.2. As Vilegiaturas.	60.
2.3. As Andanças.	61.
2.4. Os Périplos.	63.
2.5. O ritual de ir para as escolas.	67.
CAPÍTULO 3: Ambivalência do insulto, jogo da “encarnação”.	75.
3.1. Insulto, jocosidade ou “brincadeira sociabilizadora”?	79.
3.2. “Marcadores de ofensividade”: estereótipos e identidades.	85.
3.3. Ofender, Encarnar, Jogar: reconhecer o Racismo, ensaiar a Agência	104.
CAPÍTULO 4: “ <i>Como a gente aprendeu</i> ”: discursos sobre cor e mestiçagem.	108.
4.1. “ <i>Minha cor é Mista</i> ”: da branquidade para a morenidade?	116.
4.2. “ <i>Moreno</i> ”, “ <i>morena</i> ”, “ <i>morenaça</i> ”: quando quem é quem?	121.
4.3. Uma pedagogia da “ <i>morenidade</i> ”?	127.
ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES.	132.
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.	137.
ANEXOS.	146.

ÍNDICE DE TABELAS, QUADROS E IMAGENS:

Quadro 1: Número total de incursões as escolas.	16.
Quadro 2: Escolas Municipais e Estaduais localizadas no Guamá.	25.
Tabela 1: Perfil racial aproximado das escolas/classificação de cor aberta.	26.
Imagem 1: Visão frontal da escola Madre Zarife Sales.	29.
Imagem 2: Objetivos educacionais presentes no PPP do “<i>Madre</i>”.	31.
Imagem 3: Princípios educacionais presentes no PPP do “<i>Madre</i>”.	35.
Imagem 4: Visão frontal da escola Alexandre Zacharias de Assumpção.	40.
Quadro 3: Requisição de matrículas de escolas do bairro junto ao “<i>Zaca</i>”.	51.
Quadro 4: Síntese de termos ofensivos relatados pelos (as) estudantes.	77.
Quadro 5: Classificação dos estudantes “ofensores” pelos “ofendidos”.	78.
Quadro 6: Amostra de definições escritas de moreno (a) pelos estudantes.	112.

INTRODUÇÃO: ESTÓRIAS DE UMA PESQUISA NO GUAMÁ.

Entre os meses de Março de 2009 e Dezembro de 2010 dei seguimento à minha pesquisa acerca das temáticas relações raciais e processos identitários na Escola Estadual de Ensino Médio Alexandre Zacharias de Assumpção, o *Zaca*¹, iniciada em 2005 na pesquisa de graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Pará. O *Zaca* está localizado no Bairro do Guamá, periferia de Belém do Pará, na Rua Barão de Mamoré, entre as ruas Barão de Igarapé Mirim e Silva Castro. Também realizei nela parte de meu percurso educacional.

“Estudei nesta escola durante três meses apenas, em 2000. Não consegui me adaptar ao *Zaca* e pedi à minha mãe que fosse transferido para outra escola, fora do Bairro. Fui transferido para a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Cordeiro de Farias”, na Avenida Almirante Barroso. Assim, *passsei a estudar na avenida, fora do bairro*. Pegava ônibus para ir à escola. Tinha que ter dinheiro para pegar ônibus. Estudar fora do bairro era ter um tipo muito peculiar de prestígio e status entre os meus amigos que conhecia no Guamá. Quando era aluno do *Zaca*, muitos colegas freqüentavam a escola porque ela oferecia material didático, uniforme e merenda escolar e porque ela está no bairro em que residimos. Sair do bairro significava *parecer* que não tínhamos esses problemas para os outros, isto é, carência de bens materiais, de comida, de roupa. Estudar em outro bairro significava não ter tais carências. Parecia, então, que eu não era tão pobre assim, pois tinha o dinheiro do ônibus e o dinheiro do lanche” (RIBEIRO, p. 11).

Recuperar minha própria trajetória é um ganho pessoal, que vem no pacote de redescobertas, re-análises e revisões de si mesmo quando o assunto é fazer pesquisa de campo. Recuperar o que eu mesmo, para mim mesmo, já fiz em meu percurso escolar me faz repensar sobre como nós, pesquisadores da Antropologia que incursionam pelo campo da Educação, nos construímos como tal. Afinal de contas, todos vivemos a escola e a educação escolar que nela acontece – e fora dela também. É por isso que muitas pesquisas no campo da educação podem ser *revisões de si mesmo com carinho, com cuidado*². A própria prática de pesquisa também é uma ação educativa. Por meio dela nos construímos e somos construídos perpetuamente como pesquisadores.

Minha pesquisa de graduação ocorreu entre 2005 e 2007. Apresentei meu trabalho de conclusão de curso (TCC) em março de 2008. Neste trabalho, tentei apontar

¹Esta expressão é o modo reduzido e intimista usado por alunos e professores, pais, mães de alunos e moradores do Guamá para identificar a instituição. Esse modo será adotado por mim para se referir à escola no decorrer de toda a dissertação.

²Viviane Angélica Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, foi quem me disse isso. Com muito mais que carinho, agradeço a ela essa lição.

práticas discriminatórias raciais que ocorreram no Zaca. Pesquisei apenas no Zaca. Esta pesquisa de mestrado é também uma retomada, uma re-análise, rediscussão e ampliação de pontos pouco explorados em meu trabalho de graduação (RIBEIRO; 2008) no qual registrei que *moreno* seria o que chamei de “categoria de identificação racial elaborada a partir de referenciais pedagógicos” no Zaca. Sem qualquer recorte de gênero, argumentei que *moreno* seria um “mecanismo terminológico de evitação” do uso das categorias negro/preto.

Assinalei também que tal “categoria” articulava consigo mecanismos de atenuação, sinonímia e substituição dos termos preto e negro; o vocábulo *moreno*, portanto, seria perpassado pelas experiências de racismo vividas pelos estudantes entrevistados. Parece-me que *moreno*, em 2011, é um discurso identitário racializado que, ao remeter-se ao que chamarei de “ancestralidade mítica indígena” supõe particularidades etnográficas no contexto local. *Moreno*, do modo como é usado pelos estudantes interlocutores em minha pesquisa atual resgata a imagem mítica do indígena como um componente identitário regional presente na fala dos estudantes. Esta resposta, agora, soma-se e é confrontada a outras informações colhidas na atual pesquisa.

Assim, com base no constructo histórico do branqueamento e no modo como ele se articula com o discurso de mestiçagem, meu ponto de partida consiste na idéia de que as ocorrências de ofensas raciais e os modos de identificação de cor estão remetidos, de modo geral, à formação histórica das posições sociais de negros e não-negros ou de brancos e não-brancos na sociedade brasileira, com base em referências sociológicas e historiográficas que estudaram tal formação em âmbito nacional³.

Nesta dissertação, tento (re) discutir a relação entre cotidiano escolar, racismo e processos identitários no Zaca, mas em comparação com outra escola do bairro, a Escola de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Madre Zarife Sales, identificado por seus estudantes, familiares de estudantes, professores e outros moradores do bairro como *Madre*⁴. Ela é definida como a melhor escola do bairro, a escola de quem pode pagar mensalidade. Essa comparação entre escola pública e particular não descreve

³SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro. 2ª Edição. Paz e Terra. 1989. & *Fato e Mito: descobrindo um problema racial no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 79. P. 5-16. Nov. 1991; RAMOS, Arthur. *A Mestiçagem no Brasil*. Maceió, EDUFAL (1952) 2004; GIRALDA, Seyferth. *Os Paradoxos da Miscigenação: observações sobre o tema imigração e raça no Brasil*. Trabalho apresentado na mesa redonda “Raça, Cultura e Classe no Brasil. XVII Reunião Brasileira de Antropologia, Florianópolis, 1990.

⁴Usarei esta expressão para me referir à escola por causa das mesmas razões que usarei Zaca.

apenas mundos diametralmente opostos, desiguais e assimétricos no que se refere ao capital cultural ou serviços educacionais oferecidos aos seus estudantes, mas identifica algumas similitudes e correlações muito próximas entre suas estruturas pedagógicas, entre o sistema didático que ambas possuem.

Desse modo, tentar identificar o que as diferencia e as aproxima é tentar identificar como, onde e por que isso acontece. É mostrar o que as pessoas fazem cotidianamente, para sustentar a recorrência das instituições escolares que elas fazem acontecer, como eu, em 2000, também fiz. De alguma maneira, essas duas escolas podem ser o texto que Clifford Geertz (1989, p. 315-321) tanto acentua, escrito de segunda a sexta, às vezes no sábado, que estudantes, professores, funcionários, gestores e moradores escrevem sobre si mesmos e sobre os outros, com referência na escola. Texto que tento *acessar*, como diz o autor.

Nestas duas escolas, o que existe “fora” delas é pertinente para pensar o que acontece “dentro” delas. Assim, diferenças, desigualdades e aproximações que se remetem a hierarquias do “*morar bem*” x “*morar ruim*” entram nas relações intra-escolares. Tento mostrar que, entre os estudantes do Guamá, quem reside nas *ruas centrais* e em *casas de alvenaria* ou *de tijolo* possui status e prestígio entre os estudantes: “*mora bem*”; quem não está nas ruas centrais e adjacentes “*mora ruim*”, pois se pisa em ruas de terra batida, esburacadas e sem saneamento básico. De modo geral, estes dois registros se referem a percepções sobre si entre os estudantes que se remetem a distinções de classe social concebidas hierarquicamente. Assim, os nominativos da oposição “*Morar bem*” x “*morar ruim*” podem ser vistos como codinomes nativos distintivos para classe, atrelados a raça/cor.

Por isso, o estudante que “*mora bem*”, embora também suscetível à violência do bairro, sem necessariamente ter renda familiar característica das camadas médias locais, articula os nominativos para simbolizar um “viver bem”. Este “viver bem” denotou muitas vezes nas entrevistas e nos questionários um “embranquecimento” na escala do gradiente de cor, pois o prestígio desta percepção influencia no modo como se dá a dinâmica de classificação de cor entre eles e elas. Em resumo, tento demonstrar que quem “vive bem” no Guamá tende a embranquecer na escala de cor.

Por conta disto, alerto que o ponto mais delicado desta dissertação, para mim, reside ao diálogo teórico que dou às ofensas verbais relatadas pelos estudantes. A

heterogeneidade terminológica de algumas delas, a combinação dos sentidos híbridos de inferioridade, jocosidade e subordinação em poucos vocábulos nelas expressas, bem como as ocorrências de algumas injúrias que não são raciais e o esforço de afirmar que elas estão remetidas ao contexto do que acontece dentro da *instituição escolar*, ou fora dela, mas por causa dela, foi uma tarefa demais laboriosa e desgastante para mim.

- **O que fiz nessa pesquisa: os caminhos feitos entre duas escolas.**

Em 2009, ano em que retomei a pesquisa para a elaboração dessa dissertação de mestrado, 950 estudantes no total estavam matriculados regularmente no Zaca. 280 no turno matutino, 310 no turno vespertino e 360 no turno da noite. No Madre, apenas no ensino médio da escola, 196 estudantes estavam matriculados, divididos em duas turmas de primeiro ano, cada uma com 58 e 52 estudantes cada, uma do segundo ano, com 39 estudantes, e uma do terceiro ano com 47 estudantes.

Minha última presença no *Zaca* para fins de pesquisa de graduação ocorreu no dia 25 de Setembro de 2007, embora tivesse feito visitas esporádicas ao *Zaca* durante o ano de 2008 para realizar atividades como colaborador da escola no projeto “Escola de Portas Abertas” desde o fim de minha pesquisa de graduação. Alguns dados (e alguma experiência) obtidos nesta pesquisa de graduação e nos olhares durante a participação no projeto estão presentes aqui de modo direto, servindo-me como elemento comparativo para pensar um contínuo de minha trajetória de investigação sobre os temas aqui apresentados. No que se refere a minha presença nas duas escolas, precisei adaptar-me aos horários das atividades disciplinares e de leituras de textos das disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS).

Sendo assim, minhas incursões às duas escolas, para fins de pesquisa de mestrado voltaram a ocorrer no primeiro semestre de 2009. Fiz seis (6) visitas em Março, nove (9) em Abril, oito (8) em Maio e sete (7) em Junho, alterando minhas visitas entre os turnos matutino, vespertino – e, poucas vezes, o noturno. No segundo semestre de 2009, fiz seis visitas em Agosto, seis em Setembro, sete em Outubro, cinco em Novembro, cinco em Dezembro e cinco em Janeiro, indo às duas escolas, no mesmo sistema de revezamento entre os turnos matutino e vespertino, nas duas escolas. No Madre, fiz visitas apenas aos turnos da manhã e/ou da tarde, nas datas acima destacadas, posto que a escola funciona apenas nesses dois turnos.

No primeiro semestre de 2010, por conta do retorno tardio das aulas nas duas escolas neste ano e de minha viagem para as atividades de intercâmbio do PROCAD⁵, fui à escola somente em nove (9) oportunidades em Março e dez (10) em Abril. Nestes três semestres, entrevistei todos os 10 estudantes “ofendidos” e conversei informalmente com três estudantes supostamente “ofensores”.

No segundo semestre de 2010 concentrei minhas incursões às escolas para tentar obter mínimas informações gerais das escolas perante a aplicação de questionários com os estudantes. Desse modo, fui ao Zaca e ao Madre dezesseis (16) vezes em Agosto, quinze (15) em Setembro, quinze (15) em Outubro e treze (13) em Novembro.

Embora tenha visitado o Zaca principalmente nos turnos da manhã e da tarde por razões específicas, fui ao turno noturno nos dias 19, 21, 23 e 27 de Março e nos dias 4, 16 e 18 de Junho do primeiro semestre de 2009⁶. Em muitas tardes e manhãs, enquanto estava no Zaca ou no Madre, tive que ler muitos textos das disciplinas do PPGCS ou de minha pesquisa na área de recreação das duas escolas, pois, por um lado, muitas vezes era enfadonho e chato estar lá para *ver e ser visto* e, de outro, precisava escrever o projeto de qualificação e a própria dissertação, muitas vezes elucubrados e rabiscados nas aulas que assistia nas duas escolas.

Quadro 1: número total de incursões as escolas.

ALEXANDRE ZACHARIAS DE ASSUMPCÃO		ESCOLA MADRE ZARIFE SALES		
	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
2009	35 INCURSÕES	33 INCURSÕES	28 INCURSÕES	33 INCURSÕES
2010	19 INCURSÕES	59 INCURSÕES	19 INCURSÕES	59 INCURSÕES

Mesmo assim, acredito que não “vi” muita coisa, e, provavelmente, não “enxerguei” outras: em novembro de 2010, uma estudante que entrevistei me falou, quando eu a encontrei em uma festa no Bole-Bole, que um professor do Zaca me

⁵Programa de Cooperação Acadêmica (PPGAS-USP & PPGCS/UFGA). Título do projeto “Raça, Etnicidade, Sexualidade e Gênero em perspectiva comparada”, coordenado pelo Prof.º Dr.º Júlio Assis Simões, em associação com a Prof.ª Dr.ª Laura Moutinho, Prof.º Dr.º Flávio Leonel Abreu Silveira e Prof.ª Dr.ª Cristina Donza Cancela. Início: 10/05/2010. Término: 30/07/2010.

⁶Concentrei minhas incursões aos dois primeiros turnos porque todos os registros nos boletins de ocorrências do Zaca ocorreram nesses dois turnos. Embora não existam registros de ocorrências realizados pelos estudantes no turno noturno nos documentos do Zaca, não posso afirmar que os insultos não acontecem nesse período. Mesmo assim, fiquei durante os três turnos no Zaca durante duas semanas, entre os dias 08 e 19 de Junho de 2009, pois neste período ocorreram as eleições diretas para a Diretoria e para o Conselho Escolar.

chamava de *espião da SEDUC* (Secretaria Executiva de Educação) quando me via na escola. Portanto, acredito que fui muitas vezes visto sem ver. Vale citar as constantes perguntas de estudantes, funcionários e professores sobre o que eu fazia nas escolas.

Realizei entrevistas formais semi-estruturadas com nove (9) estudantes “ofendidos” em ambas as escolas, realizando uma (1) conversa informal com outra estudante “ofendida” no Zaca. Diante dos pedidos da orientadora do Madre e da vice-diretora do Zaca, não realizei entrevista formal com os três ofensores que localizei, dois (2) no Madre e um (1) no Zaca, somente conversando informalmente com eles. Essa formalidade, para mim e para as diretoras, consistia em gravar as conversas: em resumo, entrevistas sempre são boas conversas, e algumas conversas são, às vezes, ótimas entrevistas – foram muitas as perguntas que lancei aos estudantes, sem reciprocidade.

Lancei mão de conversas informais com quatro (4) mães/responsáveis de estudantes do Madre e três (3) do Zaca escolhidos nas reuniões de responsáveis que participei nas duas instituições. Entrevistei as diretora e vice-diretora do Zaca e a coordenadora pedagógica do Madre. Realizei também conversas informais com outros estudantes, sem a mediação dos profissionais das escolas, para poder ter acesso direto aos seus relatos, para tentar captar o modo como se vivencia a escola, a maneira como ela é concebida e vivida por eles e elas.

No Madre, apliquei questionários para todos os 178 estudantes do ensino médio da escola que estavam presentes nos dia 3 de Março e 12 de Abril de 2010, visto que a escola oferece apenas cinco (5) turmas em cada turno, duas do primeiro ano, duas no segundo ano e uma do terceiro ano, no formato de convênio, com preparação voltada para provas de vestibulares. No Zaca, apliquei questionários a 20% dos estudantes do ensino médio, por série, subdivididos nos três turnos.

No questionário em anexo (**Anexo 7**), fiz indagações sobre práticas de ofensivas verbais, renda familiar, lugar de residência, avaliação da escola e dos professores, sobre as vivências no bairro e relações com estudantes de outras escolas do Guamá, trouxe a pergunta: *qual é a sua cor/raça/etnia?* Apresentei-a apenas na modalidade aberta, sem os critérios pré-definidos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) usados na modalidade fechada⁷ com o objetivo de traçar algum perfil racial aproximado dos grupos de discentes de ambas as escolas.

⁷Refere-se às opções: Branco, Asiático, Preto, Pardo (ambos formam o contingente Negro) e Indígena.

Optei por esta modalidade em razão de dois motivos. O primeiro consiste em seguir a recomendação de alguns autores que criticam a metodologia fechada, pois ela não consegue abarcar o *continuum* de cor dos respondentes e a própria complexidade do processo de classificação segundo a cor (CRISTINA COSTA, 1974; WOOD, 1991; PAHIM PINTO, 1998). A segunda se deve a experiência obtida na pesquisa de graduação, na qual trabalhei com dois grupos focais. No primeiro grupo, notei que os estudantes respondiam à pergunta aberta usando algum dos cinco termos da fechada, além do termo *moreno*. No segundo grupo, para o qual ofereci apenas a pergunta aberta, surgiram outras terminologias, como *queimado*, *amarelo* e *marrom*. Assim, com o intuito de tentar minimizar tais fatores, optei por usar apenas a modalidade aberta, exigindo um posterior trabalho de identificação e explicação dos resultados advindos dessa escolha no quarto capítulo desta dissertação.

Escolhi entrevistar estudantes que estiveram envolvidos em “*Ocorrências Indisciplinadas*”, do modo como está registrado no Boletim de Ocorrências Internas (BOI) no Zaca, consideradas por mim como casos “tipificáveis” como *ofensas*, no período compreendido entre o primeiro semestre de 2007 e segundo semestre de 2009. Os referidos estudantes foram reclamar, conforme define o BOI, “*Registros de ocorrências disciplinares na escola, perdas e roubos de objetos pessoais, mau comportamento de estudantes, desrespeito ao corpo docente e funcional, bem como reclamações referentes a comportamentos e disciplinas ocorridas no espaço da escola*”⁸. Somente dois estudantes “ofendidos” da escola que fizeram registros no BOI responderam ao questionário exploratório⁹. No Madre, entrevistei apenas os três estudantes que fizeram o registro da ofensas no questionário aplicado, embora nenhum deles tivessem realizado qualquer *delação* das ofensas junto à diretoria da escola. Foi esse registro que motivou a escolha em entrevistá-los, pois a escola não permitiu o acesso ao seu BOI.

Quanto à aplicação de questionários aos professores, esta estratégia decorreu das dificuldades encontradas em entrevistá-los. O problema em encontrar tempo livre na agenda dos professores, a negativa dos mesmos em me conceder entrevistas justificada por vários motivos – desencontros, ausência de tempo disponível, excesso de trabalho,

⁸Descrição textual sumária do objetivo e função do BOI do Zaca.

⁹ Os outros cinco (5) estudantes não estavam regularmente matriculados no Zaca no período da pesquisa.

agenda cheia (cerca de oitenta por cento (80%) dos professores entravam em ambas as escolas depois de vir de outros empregos ou saíam delas para iniciar nova jornada em outras instituições de ensino). Mesmo assim, apenas dois questionários me foram entregues por uma professora do Zaca e um do Madre.

Desse modo, *desisti* de tentar acessar os professores. Depois de dois anos, o que tenho sobre eles diz respeito ao que me foi dito pelos estudantes que sempre vi e ouvi de perto (e que me viram e me ouviram de perto também) e ao que coletei no que chamo de “documentos escolares”. Embora o conteúdo programático, livros didáticos e o material apostilado das disciplinas Literatura, História e Biologia no Zaca, Física, Geografia, Filosofia e Literatura no Madre me sirvam como base para muitas considerações aqui construídas, fornecendo condições de me posicionar diante do que professores destas escolas pensam sobre os temas arrolados na dissertação, usei os dois questionários referenciando-me no que os estudantes disseram e no que encontrei nos documentos.

Desse modo, analisei o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Madre e do Zaca, assim como o conteúdo programático das disciplinas citadas, tomado-as como documentos oficiais das escolas, confrontando e relacionando-as às falas das gestoras e informações dos estudantes. Assisti aulas nos dois primeiros turnos em ambas as escolas (isso me foi permitido), das citadas disciplinas, para tentar “catar” algo pertinente para o os meus objetivos. Acho que consegui muita coisa.

Por meio da análise de entrevistas, depoimentos e conversas registradas por mim no meu “cadernão de campo” (um *Diário de Campo* de 25 centímetros) e da *vivência etnográfica* com estudantes, professores, mães de estudantes e gestores das duas escolas pesquisadas do Guamá, acredito que poderei demonstrar que, para muitos estudantes, professores, gestores e familiares de estudantes, o que é vivido fora da escola importa muito para o que acontece dentro dela.

O que escreverei aqui, portanto, diz respeito a duas escolas que estão localizadas no mesmo bairro da “baixada” ou da “periferia” da região metropolitana de Belém, separadas por cerca de 150 metros de distância. O Madre é visto como a melhor escola do bairro, porque “*é particular*”, “*oferece um ótimo ensino*” e “*é tradicional*”. O Zaca é visto como a melhor escola pública de ensino médio do bairro e ainda é uma referência quando se pensa em matricular os filhos em uma “*boa escola pública*” do Guamá,

mesmo que essa caracterização tenha perdido força nesta primeira década do século XXI quando comparada a última década do século XX.

----- * -----

De modo geral, esforço-me para pensar Gênero como uma categoria política relacional que traz para a prática social e para o processo histórico as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dentro de relações mutáveis (CONNEL, 1995, p. 189), verificando o modo como ela se articula com a noção de Raça/Cor para se constituírem como marcadores de diferença fundamentais para a compreensão de um cotidiano da prática escolar que Nancy López (2002, p. 1188) assinala como sendo o principal foco do pesquisador da educação de diferentes áreas e setores acadêmicos.

“To understand why woman attain different education performance in face of men, I investigated race(ing) and gender(ing) processes in the school setting. High school is a crucial site for exploring the origins of the gender gap because it is in this institution where it begins to become most pronounced. I therefore focus on how ordinary day-to-day school practices and class-room dynamics are racial(ized) and gender(ed), and in turn shape men’s and women’s views about the role of education in their lives.” (LÓPEZ, p. 1188).

Tentar identificar e descrever como essa intersecção entre raça/cor e gênero desenham sociologicamente a dinâmica do cotidiano tecida por estudantes, professores e gestores entre duas escolas no Guamá é se arriscar a fazer essencialismos sem querer; é também tentar construir alguma coisa de novo, não inédito, mas de certo modo renovador – ao menos para mim –, desconstruindo-me como homem negro que vivencia estes marcadores no lugar simbólico que essa identificação me estipula, aprendendo também a não-ser, sendo, recompondo uma epistemologia sobre mim mesmo.

Aprendi a partir do que vivenciei entre os estudantes que um modo muito eficiente de evitar muitas críticas (nesse caso, a encarnação) consiste em realizá-las antes que outros as façam – um tipo de *auto-encarnação*, valendo-me do trocadilho. Desse modo, embora eu possa ter feito um *crochet* de citações¹⁰, uma mescla muito extenuada de referências teóricas e conceituais diversas para entender os dados etnográficos elaborados, ainda assim acredito que a diversidade de bibliografia usada se justifica pela própria diversidade de camadas interpretáveis das informações etnográficas aqui sistematizadas, pela impossibilidade de tomar o que registrei aqui

¹⁰RAMOS, Alberto Guerreiro. O Problema do Negro na Sociologia Brasileira. In: *Introdução Crítica à Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. (p. 173)

como simplório ou fácil. Em outras palavras, caso exista difícil correlação entre conceitos e categorias usados nos capítulos desta dissertação, esta se deve ao próprio objeto tratado e ao meu processo de maturação e aprendizagem conceitual em desenvolvimento.

Devo explicar, por fim, que as visitas não se deram apenas nos espaços internos das duas escolas. O que mais fiz foi sair delas. Acordar às 07h30min, esperar fora das escolas a “*campa*” (caminha) tocar (aproveitando para andar entre eles e tentar ouvir o que me interessava) para entrar com os estudantes, escolher previamente uma ou duas aulas para assistir, em várias turmas, conforme o dia da semana em que estava na instituição escolhida, dependendo da negociação previamente feita com professores e gestores, bem como sair de uma escola e visitar a outra, para depois retornar e perguntar a alguns estudantes que estavam na parada do ônibus ou em frente de uma delas sobre qual iria ser o caminho a ser feito antes de retornar para a casa foi um exercício cansativo, estafante, mas útil e necessário.

Pela tarde, esse exercício era realizado do mesmo modo, mas com diferenças significativas. Embora eu alterasse tal exercício entre manhã e tarde, chegar antes das 13h30min para a mesma entrada era precedido de um rápido almoço em minha casa e às vezes, um lanche rápido em alguma lanchonete do bairro, para ir à casa de algum estudante para com ele acompanhar o caminho feito até a escola e, depois dela, acompanhar o que se faria antes de retornar a casa. Fiz amizades que, quando estudante do Zaca não fiz, tanto com os do Zaca como com os do Madre. Particpei dos “*coletões*” e comi “*brocões*”¹¹. Vim quatro (4) vezes com alguns estudantes para a Orla fluvial do Campus da Universidade Federal do Pará (UFPA) e deles me despedi para fazer *coisas da universidade*, deixando-os na beira. Sei que eles ainda visitam a Orla, malgrado a morte por afogamento de um estudante do Zaca em Abril de 2010¹² e as proibições dela decorrentes no que tange à entrada destes estudantes no Campus do Guamá – retiram a camisa da escola e continuam a fazer as mesmas andanças.

No primeiro capítulo, apresento um breve histórico do bairro do Guamá, descrevendo a história das escolas, fazendo correlações entre os registros documentais

¹¹ No segundo capítulo explico detalhadamente o que são “*coletões*” e “*brocões*”.

¹² Pouco noticiada na imprensa, a morte por afogamento na orla da UFPA do estudante Paulo Vieira da Costa, do segundo ano do turno vespertino do Zaca em Abril de 2010, afastou temporariamente alguns estudantes da beira do rio.

dos PPP's de cada instituição com falas de gestores e estudantes, ao passo que procuro destacar contra-sensos, oposições e similitudes entre tais falas com outras informações e práticas sociais observadas na pesquisa, destacando a significativa correlação entre os grupos de estudantes e professores do Zaca e do Madre no bairro.

No segundo capítulo, discuto uma relação muito próxima que os estudantes estabelecem com o Guamá a partir dos caminhos tomados para ir e vir das duas escolas: elas são superadas como apenas espaços de escolarização formais, lugares de realização de atividades pedagógicas, ambientes nos quais se realiza o que é *obrigatório*. Os dois espaços são tomados como referencialidades identificatórias para atividades educacionais e eventos políticos realizadas por mães/responsáveis de estudantes que por eles circularam (como ex-estudantes das escolas) e ainda circulam (como membros de centros comunitários).

No terceiro capítulo, procuro identificar e interpretar as terminologias das ofensas verbais a partir da categoria êmica “*encarnação*” e “*tiração de sarro*”, tomando-os como atos que podem ser processos identitários segundo os marcadores de diferenciação que eles suscitam, destacando que meu foco principal são as ofensas verbais raciais. Procuro pensar as ofensas verbais raciais e as identificações de cor/raça como articuladas, projetando entre os estudantes alguns estereótipos raciais: o movimento contrário ocorre e é simultâneo.

No quarto capítulo, apresento uma tentativa de apreensão do *discurso de mestiçagem* nas duas escolas com base em definições escritas pelos estudantes nos questionários e em fragmentos de entrevistas, identificando a construção de alguns usos e significados do *moreno* como categoria preferencial de autoidentificação de cor, matizando os recortes de gênero em torno da categoria. Postulo que as falas docentes são práticas discursivas institucionais de “identificação forte” *sobre* a autoidentificação pessoal dos estudantes.

Transcrições de trechos de entrevistas e de conversas informais, bem como de trechos de documentos oficiais ou de informações e textos retirados da internet durante a pesquisa serão sublinhadas com aspas e itálico. Termos e expressões que servem para destacar uma reflexão ou interpretação pessoal a partir de alguma referência teórica ou informação colhida serão destacados em aspas somente. Transcrições de trechos de referências teóricas dentro dos parágrafos serão expostas em itálico apenas.

1º CAPÍTULO: APRESENTANDO ESCOLAS E HISTÓRIAS NO GUAMÁ.

O Guamá é um dos 48 bairros que integra o município de Belém, capital do Estado do Pará. Está muitas vezes associado a desigualdades sociais e econômicas que se referem à história da formação da cidade. De acordo com o estudo de José Messiano Trindade Ramos (2002), historiador, morador do bairro e professor da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Frei Daniel”, também localizada no bairro, a palavra Guamá significa, em língua Tupi, “peixe-coelho”. Em séculos anteriores até o início do século XX, segundo o autor, o peixe era encontrado no rio. Nesse período ocorreu a extinção da espécie. Para além do significado etimológico do nome do bairro, a palavra Guamá aparece como referência recorrente em denominações de cidades, localidades e vilas no Estado do Pará, em alusão a um dos principais rios da região.

Como registra Trindade Ramos, o bairro do Guamá está localizado na região dos terrenos topograficamente mais baixos e alagadiços de Belém, nos quais residem, de modo geral, populações pobres da cidade que inicialmente se dirigiram para estas áreas periféricas nas duas primeiras décadas do século XX, em decorrência de ações urbanísticas resultantes das últimas consequências do processo de reforma do centro da cidade realizada pelo movimento da *Béllle Èpoque* (p. 20-22). A ausência de infraestrutura adequada, precariedade das moradias, falta de saneamento básico e a alta violência urbana são fenômenos usualmente caracterizadores do Guamá.

O autor assinala que a formação do bairro está atrelada à fundação da fazenda Tucunduba¹³, adquirida por Padres Mercedários (pertenciam a ordem religiosa que construiu o Convento e a Igreja de N. Senhora das Mercês, situada no bairro da Cidade Velha em Belém) em 1775 e que foram expulsos por Marquês de Pombal em 1794. Doadas no mesmo ano como “esmola” à Santa Casa de Misericórdia de Belém, construiu-se no final desse século uma olaria que forneceria tijolos e telhas para construções de prédios da crescente cidade, posto que por meio do rio se distribuíam essas matérias para o centro de Belém.

Nas primeiras décadas do século XIX foi construída o Hospital dos Lázarus do Tucunduba, ocupando geograficamente o futuro bairro como um *espaço de reclusão social* (p. 17). Aos administradores da Santa Casa de Misericórdia do Pará atribuiu-se a gestão e os cuidados dos doentes de hanseníase internados no Leprosário. O autor

¹³Tucunduba significa em tupi, conforme o autor, *lugar de muitas arvores de tucum* (p. 16).

registra ainda que muitos ribeirinhos¹⁴ e moradores de cidades do interior do Estado, a partir dos anos 30, migraram para o bairro à procura de moradia, trabalho e/ou terrenos desocupados para plantio de pequenos roçados para subsistência.

O que pode depreender do texto de Trindade Ramos foi um tipo de ocupação espacial do bairro que ocorreu com pouca participação regulatória do poder público. Por isso, a configuração da paisagem do Guamá, com suas ruas, avenidas, vilas e vielas foi construída pela ocupação espontânea dos primeiros moradores, sem qualquer tipo de tutela organizacional oficial. Estes primeiros moradores ocuparam-no de tal modo que a estrutura atual apenas recebeu obras governamentais efetivas na segunda metade do século XX, referente ao planejamento urbano da instância governamental.

Abertura, aterramento e asfaltamento de ruas e avenidas, implantação de escolas públicas, estaduais e municipais – oriundas do poder público governamental, organização e regulamentação urbanística e fundiária de imóveis sem registros oficiais de titularidade, instalação de delegacias e postos de saúde, fundação de órgão de serviços burocráticos e de documentação civil, como o SACI (Serviço de Atendimento ao Cidadão), foram algumas destas obras governamentais.

Algumas dessas ações, como abertura de ruas, asfaltamento de avenidas e construção de escolas aconteceram em decorrência da reivindicação e participação direta dos moradores junto aos governos Municipais e Estaduais. Participação que não se restringiu apenas aos abaixo-assinados que reivindicavam tais serviços, mas também a acordos paternalistas com políticos autoritários ou populistas na obtenção destes bens.

Segundo Trindade Ramos, os serviços de urbanização do intendente Magalhães Barata na abertura das ruas Barão de Igarapé-Mirim e Bernardo Sayão, bem como a ação do Ex-Governador Jader Barbalho no primeiro asfaltamento da José Bonifácio e na primeira reforma da Escola Frei Daniel, fundada por seminaristas católicos em 1950 e construída com materiais de construção presenteados ou comprados com dinheiro de doações, foram intervenções posteriores a práticas de aterramento e batimento de terra

¹⁴Tradicional moradores das margens dos rios da Amazônia, algumas vezes identificados como *caboclos*. Os *ribeirinhos* que povoaram e ocuparam o bairro do Guamá vieram, em sua maioria, da região das Ilhas (principalmente as Ilhas do Combu, do Murutucu e do Cintra). Ver: SILVA DA COSTA, Marilene. (2004). *Negros, morenos ou quilombolas: memórias e identidades em Macapazinho, Pará*. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém: Universidade Federal do Pará (UFPA). 2004.

nessas vias, feitas pelos primeiros moradores, com restos de demolição de casas antigas, pedaços de tijolos e telhas quebrados e caroços de açaí (p. 56-57).

A convivência conflitiva entre as dimensões da vida oficial, das práticas governamentais formais, protocolares com ações informais realizadas no cotidiano impessoal, feito no improviso, marcado pela necessidade de inventar as denominadas *estratégias de sobrevivência* é um dos traços identificadores da história do Guamá. É o maior bairro em extensão territorial e o mais populoso da capital, com mais de 102 mil moradores. As principais vias do bairro são: Avenida José Bonifácio, Avenida Augusto Corrêa e Rua Barão de Igarapé Miri, Castelo Branco e Silva Castro.

A população do bairro está composta por 52.840 mil homens e 49.490 mil mulheres. Possui área geográfica de 4.127,78 Km², sendo o mais importante bairro do Distrito Administrativo *D'Água*. Concentra, dentro de sua população residente, 11,3% de analfabetos¹⁵. Existem no bairro sete (7) escolas estaduais, quatro (4) municipais e uma (1) particular, confessional católica, todas organizadas conforme a estrutura oficial dos níveis de ensino definidos no art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96). Segundo informações do mesmo anuário estatístico, os estudantes matriculados nas 12 escolas administradas pelo poder público Municipal e Estadual no Guamá que são residentes fixos do bairro constituem 93% do contingente total.

Quadro 2: Escolas Municipais e Estaduais localizadas no Guamá.

NOME DAS ESCOLAS DO GUAMÁ	ENDEREÇO DAS ESCOLAS
Escola Estadual Alexandre Zacharias de Assumpção	Rua Barão de Mamoré
Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de Outubro	Avenida José Bonifácio
Escola Estadual Frei Daniel	Rua Barão de Igarapé-Mirim
Escola Estadual Barão de Igarapé Mirim	Rua Barão de Mamoré
Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Maranhão	Avenida José Bonifácio
Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Nunes	Avenida Castelo Branco
Escola Municipal de Ensino Fund. Padre Leandro Pinheiro	Rua Barão de Igarapé-Mirim
Escola Municipal de Ensino Fundamental Celina Anglada	Rua Liberato de Castro
Escola Municipal Humberto de Campos	Rua Paulo Cícero
Escola Municipal Ámalia Poumgarten	Passagem Santa Rosa/Passagem Popular
Escola de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Madre Zarife Sales	Rua Barão de Igarapé-Mirim
Esc. Est. de Ensino Médio e Fundamental. Prof. ^a Ruth Rosita de Nazaré Gonzalez	Rua Paes e Souza.

Fonte: pesquisa de campo 2009-2010.

¹⁵ ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO MUNICÍPIO DE BELÉM, v. 11, 2006 – Belém: Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão, 2006.

Portanto, estudar no Guamá é sinônimo de morar no Guamá. Afirmo isso não somente com base nas informações do anuário, mas também com referência em informações obtidas no questionário aplicado em ambas as escolas, a partir das quais registrei que 89% dos estudantes do Madre e 95% dos estudantes do Zaca são residentes do bairro. Ao mesmo tempo, acredito que estudar no bairro em que se reside implica em diferenciar-se dos estudantes das escolas informalmente denominadas, por muitos professores e funcionários do Madre e do Zaca, como *escolas-satélites*¹⁶, ao mesmo tempo em que este dado parece ser um elemento que modifica a relação dos estudantes que vivenciam essa situação com as ações e experiências pedagógicas que cada um realiza em sua respectiva escola.

Quanto ao percentual censitário de distribuição dos estudantes nas duas escolas conforme o quesito Cor, não obtive informações oficiais referente a tal aspecto¹⁷. Optei por aplicar questionários próprios, conforme o percentual de 20% dos estudantes das duas escolas. No caso do Madre, apliquei a todos os estudantes das seis (6) turmas, uma de cada série do ensino médio, em cada turno. A tabulação exposta no quadro abaixo corresponde à modalidade aberta do quesito classificação de Cor/Raça.

Tabela 1: perfil racial aproximado de cada escola – classificação de cor aberta.

Escola de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Madre Zarife Sales.							
Turno	Branco	Preto	Pardo	Asiático	Indígena	Moreno	Negro
Manhã	25%	1%	7%	2%	1%	9%	1%
Tarde	3%	3%	27%	-----	-----	18%	3%
<i>Total</i>	28%	4%	34%	2%	1%	27%	4%
Escola Estadual de Ensino Médio Alexandre Zacharias de Assumpção.							
Turno	Branco	Preto	Pardo	Asiático	Indígena	Moreno	Negro
Manhã	11%	2%	4%	-----	1%	6%	3%
Tarde	8%	3%	15%	-----	2%	12%	1%
Noite	6%	5%	12%	1%	-----	6%	2%
<i>Total</i>	25%	10%	31%	1%	3%	24%	6%

Fonte: pesquisa de campo: Maio/Junho/Agosto 2009.

¹⁶ *Escola-satélite* se refere às escolas públicas que atendem estudantes de diversos e diferentes bairros da região metropolitana de Belém, geralmente localizadas em regiões centrais da cidade. Nessas escolas, algumas das quais situadas em bairros tidos como não residenciais ou mesmo em bairros nos quais há predominância de residências de camadas médias e altas, é pequeno o número de estudantes residentes nesses bairros que estudam nessas escolas. A maior parte dos discentes dessas escolas-satélites é oriunda de bairros chamados periféricos.

¹⁷ Nem o Censo Nacional da Educação dispõe de dados desagregados por escola, nem as próprias escolas possuem tais dados tabulados. Fiz a requisição das fichas censitárias do último censo da educação de 2007 em ambas as escolas. Fui informado pela diretora do Zaca e pela coordenadora do Madre que o material foi enviado para a SEDUC.

Os termos acima destacados no perfil foram escritos pelos próprios estudantes nos questionários aplicados. Assim, realizei a soma dos vocábulos Pardo, Preto, Moreno e suas derivações e gradações, agregando-os no interior do contingente geral *Negro*, com o objetivo de delinear *concentrações* de estudantes “negros” e “não-negros” conforme o turno letivo e a escola¹⁸. Ademais, esta concentração é uma referência para que o leitor possa relacionar ao aspectos apresentados a seguir com as informações referentes ao perfil racial. Além disso, destaco outros dois aspectos referentes a este perfil por mim construído para esta pesquisa.

O primeiro diz respeito a repetição dos termos usados¹⁹. Isto é, os sete (7) termos grafados acima foram registrados nos questionários em ambas escolas, embora a presença de expressões como “moreno-claro” e “moreninha” e “claro”, “clarinha”, “branquinha” e “alva” sejam abrigados dentro dos termos correspondentes destacados no quadro acima, isto é, respectivamente nos contingentes “moreno” e “branco”.

O segundo se refere ao grau de concentração do contingente “negro” por turno em cada escola. No Madre, 69% dos estudantes nos turnos matutino e vespertino são “negros”, sendo que 51% deste contingente se encontra no turno vespertino. No Zaca, eles totalizam 71% em todos os turnos, sendo que 31% dos estudantes “negros” se encontram no turno da tarde, seguido de 25% no turno noturno e 15% no matutino.

Deste modo, o que me orientará no diálogo teórico e na descrição etnográfica realizada nesta dissertação consiste no seguinte pressuposto construído: os estudantes “negros” de ambas escolas estão concentrados, em sua maioria, no turno da tarde. Este pressuposto é por mim tomado como um marcador fundamental nos objetivos desse texto, pois delimito práticas sociais que são pertinentes ao processo de construção do cotidiano educacional vivido fora da escola, mas em remissão ao que acontece dentro dela conforme o turno em que se frequenta a escola; postulo que os marcadores raciais são fundamentais para o entendimento destas práticas. Estes marcadores raciais estão presente de modo explícito nas escolas, e implícitos no que parece dele estar isento, destituído ou distante.

¹⁸Declarar-me preto está associado a um posicionamento político. Esta postura, que também carrega consigo um conteúdo ideológico também me influencia a tomar esta escolha metodológica.

¹⁹No quarto capítulo retomo essa informação para escrever sobre como os professores destas duas escolas pensam e lidam pedagogicamente com a temática racial, sobretudo no que se refere à temática da mestiçagem racial. Procuro sugerir possíveis causas dessa repetição de termos nas duas escolas.

1.1. O “*Madre*”: a “*educação preciosa*”.

O *Madre*, ou a Escola de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Madre Zarife Sales – cujas informações históricas e biográficas referentes à escola e seus fundadores estão registradas em um livro editado pela própria instituição, de autoria de sua bibliotecária Graça Fadul – foi fundada em 15 de fevereiro 1959 pelas *Irmãs do Preciosíssimo Sangue*, congregação fundada por madre Maria Matilde Bucchi em Monza, Itália, em meados do século XIX.

È a segunda escola mais antiga do Guamá, depois da Escola Frei Daniel, fundada em 1952. Atuando marcadamente, de maneira filantrópica, em obras e projetos educacionais cujo objetivo é a evangelização cristã, a referida congregação iniciou suas atividades no norte do Brasil por meio da ação da Madre Maria Viganó, que desde sua chegada na região assumiu o posto de Madre regional, sendo inclusive a juramentista dos votos de conversão de Zarife Sales, que foi definida como

“Magra, de estatura mediana, cor morena-clara, sobrancelhas grossas, olhos grandes, rosto fino” chamada Zarife Noronha Sales, descendente de imigrantes libaneses da cidade de Vizeu e principal figura responsável pela fundação da escola em 1959. (FADUL; 1999, p. 39)

Primeiramente denominada de *Instituto Externato Madre Maria Bucchi*, a escola era voltada gratuitamente para o ensino infantil; em fins de 1964 mudou o nome para *Instituto São Pedro e São Paulo*, mesmo nome da paróquia e igreja católica que está localizada ao lado da escola, na Rua Barão de Igarapé-Mirim; passou a oferecer também e ainda gratuitamente o ensino ginásial e ensino comercial – espécie de ensino profissionalizante noturno para os jovens que trabalhavam pela manhã e tarde.

Depois da morte acidental de Madre Zarife Sales em 23 de setembro de 1971, a Irmã Mariângela José, atual diretora da escola, criou o curso de Artes Industriais e ampliou a biblioteca comunitária situada dentro da instituição. A biblioteca foi fundada por Zarife Sales em 1º de Maio de 1971 e batizada com o seu nome.

Mariângela também modificou o nome da escola para Instituto Madre Zarife Sales. Em 1973 foi implantado o ensino de primeiro grau e em 2006 criou-se a primeira turma de ensino médio da escola, com concluintes formados em 2008. O sistema de regime de convênio com o poder público data de 1975, ano que marca o início do

sistema de cobranças de mensalidades. Neste ano, o turno da manhã passou a abrigar as turmas do ensino particular, enquanto nos turnos vespertino e noturno (depois somente no vespertino) foram organizadas as turmas do convênio, para os estudantes bolsistas.

Em algumas conversas informais com mães de estudantes do Madre (a mãe, em ambas escolas, é a principal representante da família nelas), no período de pagamento das mensalidades, na fila formada no saguão de entrada em frente à sala da diretoria, pude ouvir alguns comentários que explicitavam essa conceituação positiva sobre o Madre. Embora não explicassem os porquês dessa classificação, detalhadamente, referente à qualidade dos serviços pedagógicos e atividades didáticas oferecidas pela instituição, parece-me que o fato de *pagar mensalidade*, inicialmente, define o Madre como “melhor escola” do Guamá.



Imagem 1: visão frontal da escola Madre Zarife Sales. Fonte: pesquisa de campo 2009.

Essa imagem social de *melhor escola do bairro* está estandardizada na fala da coordenadora do Madre. A entrevista com ela foi muito significativa para mim, pois já havia analisado minimamente o texto do PPP da escola e poderia comparar seu depoimento com os princípios, orientações e idéias educacionais presentes no documento. A entrevistada fez uma correlação entre as diretrizes dos Parâmetros

Curriculares Nacionais com o que é feito pelos docentes da escola. Ela explicou como é feito o que eu defini, na pergunta que fiz à ela, como “*atividade pedagógica*”.

Alan: Professora, como a senhora avalia seu trabalho aqui na escola?

Coordenadora: bom, eu trabalho na coordenação, *então a nossa proposta é trazer um diferencial para a comunidade, para nossos alunos, para os nossos jovens, que eles possam encontrar em nossa instituição todos os pré-requisitos pra que ele possa ter futuramente uma posição boa dentro da sociedade e trazer para a sociedade os resultados positivos.* A minha proposta dentro da escola é essa, fortalecer o processo ensino-aprendizagem dentro da *comunidade do bairro do Guamá*, para abrir um *leque de opções* para que eles possam ter um futuro promissor, um futuro para ser um adulto firme, um bom profissional na sociedade.

Alan: e como a senhora avalia a *atividade pedagógica* na escola com esses objetivos?

Coordenadora: *nós ainda estamos presos a um ensino tradicional, não podemos negar que estamos presos, porém nós já avançamos muito em relação a isso.* A equipe de professores hoje trabalha se fundamentando nos PCN's, porém trazendo esses PCN's, o conteúdo abordado nesses PCN's para a realidade cotidiana dos nossos alunos, mostrando pra eles que não é diferente, tudo que tem ali ele pode alcançar, dentro da realidade que ele vive através dos projetos que se desenvolvem dentro da escola, pois o aluno é envolvido diretamente nessas atividades, visando o aprimoramento dele como pessoa, como ser humano, deslumbrando conhecimento e se apropriando desse conhecimento e fazendo das ações dele com esse conhecimento, sejam coerentes com a pessoa que ele possa vir a ser. *Nossos professores trabalham com os PCN's, voltada para o cotidiano e realidade do nosso estudante*". (grifos meus)

Ao falar das ações pedagógicas na escola, faz uma relação entre o que é requisitado pelas diretrizes curriculares dos PCN'S com um tipo de educação que é “*voltada para o cotidiano e realidade do aluno*” que deve refletir-se na vida prática do estudante, embora assinala que ainda há um ensino tradicional na escola que já vem sendo suplantado pelos avanços que o Madre alcançou nos últimos anos.

São os projetos que existem na escola que dão, na opinião da orientadora pedagógica, as condições para que os estudantes possam se aprimorar como pessoa e ser humano por meio de uma socialização plena, em que esporte, espiritualidade e formação científica atuam como elementos constituintes deste processo de formação.

Assim, ao direcionar o conteúdo do ensino da escola para o chamado “cotidiano do aluno”, a coordenadora defende a necessidade de “*fortalecer o processo de ensino-aprendizagem dentro da comunidade do bairro do Guamá*”, que viabilize, ao mesmo tempo, os pré-requisitos para que o “*educando zarifense*” obtenha as “*posições boas*” dentro da sociedade, trazendo para ela, isto é, para a escola, e para eles – os “*estudantes*”

zarifenses” – resultados positivos, como aprovações em provas vestibulares que lhes possibilitarão um *leque de opções* profissionais.

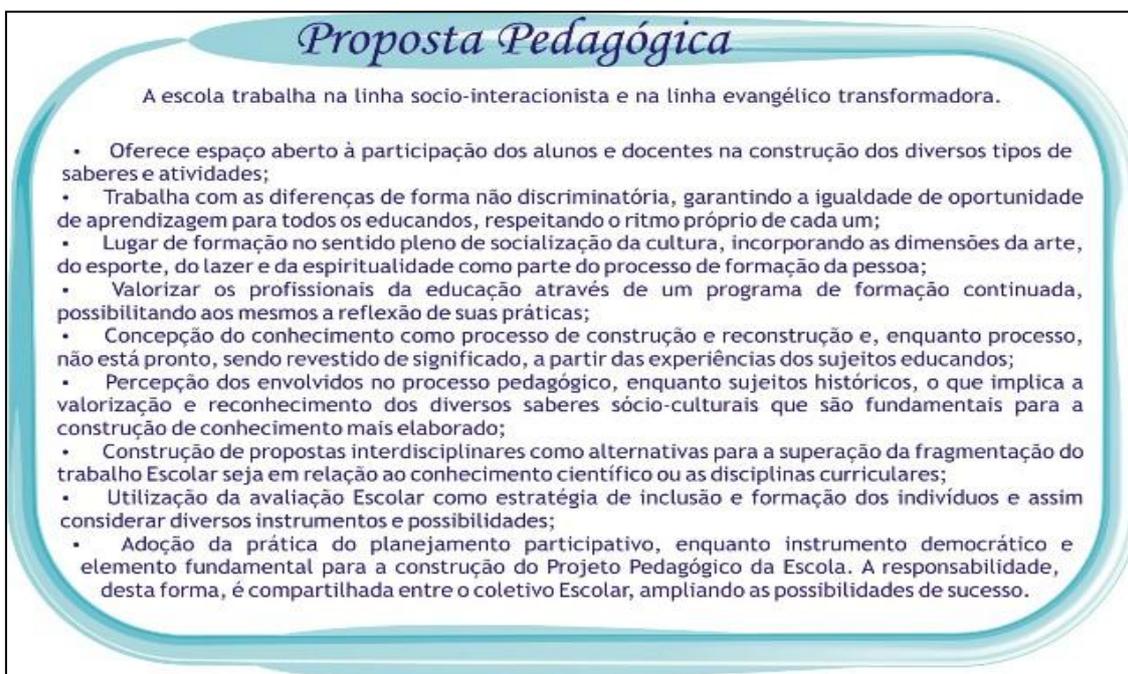


Imagem 2: objetivos educacionais presentes no PPP do Madre, retirados do site da instituição²⁰.

Isto é, os “zarifenses” devem e podem escolher. Todavia, embora declarando que aos estudantes do ensino médio do turno da tarde, cuja maioria ou não paga mensalidade ou possui bolsa de estudos parciais que diminuem a mensalidade em até 60%, conforme declaração da própria coordenadora, “*é oferecido o mesmo corpo docente da manhã, com a mesma qualidade de ensino da manhã*”²¹, há sim atividades pedagógicas oferecidas diferenciadamente entre os turnos, diferenças que para ela são representadas pelo “*poder aquisitivo*” dos estudantes.

“A principal diferença é o poder aquisitivo, nossos alunos do ensino médio da tarde, especificamente, vêm de uma realidade de escola pública, a escola cria esse espaço pra atender esses alunos de escola pública, aqui da redondeza, pois a gente via que esses alunos terminavam a 8º série e quando eles conseguiam CEFET²², bom, quando não eles iam pra outras escolas que

²⁰ <http://www.madrezarife.com.br/>. Data de consulta 13 a 16/05 de 2010. Entre 10hs e 14hs.

²¹ Observando a presença dos professores nos dois turnos, por meio do registro de professores exposto no quadro de avisos, bem como conversando com alguns estudantes, no máximo 70 % dos docentes da manhã trabalham no ensino médio da escola nos turno da tarde. Destaco o caso de um professor de Matemática que possui doutorado e que leciona no Madre apenas no turno da manhã, posto que ensina em duas faculdades particulares de Belém no horário vespertino e noturno.

²² Antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET); atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA). Aos estudantes que finalizam o ensino médio e não ingressam na Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA) o IFPA é uma das

não atendiam as necessidades deles, daí nós abrimos um espaço aqui pela tarde a um preço bem acessível à realidade deles e a gente desenvolve um trabalho diferenciado, para tentar acompanhar e suprir alguma necessidade que eles têm, de conteúdo, de base, de entendimento que eles trazem, e a gente tenta fazer um trabalho com os mesmos professores que trabalham de manhã para fazer um trabalho diferenciado para eles, com aulas de reforço em matemática em um período no início do ano pra reforçar a matemática e redação na parte de interpretação de texto, pois eles vêm com essa dificuldade. Eu te digo que, como mãe, a educação é a única coisa que realmente a gente deixa pros filhos da gente. É pela educação que se pode mudar alguma coisa não é?”. (grifos meus).

Para a coordenadora, no Madre são “assumidas” essas “necessidades” do estudantes oriundos da escola pública, matriculados todos no turno da tarde, ao mesmo tempo em que se realiza o trabalho de *reforço escolar* no horário da manhã aos estudantes do vespertino por meio de mini-cursos em todo o primeiro semestre aos estudantes da tarde, oriundos das escolas públicas. Não há tal atividade de oferta de cursos de reforço aos estudantes da manhã, posto que, com eles, conforme relato da coordenadora, “são trabalhados tais conteúdos desde o ensino fundamental da escola”.

Vale lembrar que a maioria dos estudantes da tarde são *negros*, oriundos de escolas públicas do bairro e, sobretudo, bolsistas, muitos dos quais pagam apenas uma taxa simbólica de 20 reais mensais. O que a oferta de *cursos de reforço* simboliza? Dificuldades tidas como inerentes pelos estudantes do vespertino trazidas por eles para a escola ou diferenças de acesso ao que ela oferece em termos educacionais conforme a origem de suas clientelas?

Dentre os estudantes que foram aprovados no vestibular, tanto na primeira turma de ensino médio formada em 2006 quanto na segunda, formada em 2007, em ambos os turnos, 78% deles são estudantes do turno matutino da escola. Mesmo que “*igualdade de oportunidades*”, “*estratégia de inclusão*” e “*planejamento democrático*” sejam propostas pedagógicas da escola, cujo resultados seriam, de acordo com a coordenadora geral, a alta aprovação em vestibulares e o bom nível de progressão escolar do “*zarifenses*”, parece que há um acesso diferenciado ao *capital cultural* (BOURDIEU,

opções de continuidade de estudos superiores no Estado do Pará para quem não quer ou não pode pagar faculdades particulares.

1996)²³ dos docentes da escola, bem como aos *serviços educacionais* (PORTELA, 2002)²⁴ por ela oferecidos conforme o turno em que se estuda.

Conversei informalmente com dois estudantes que precisam comer na escola porque não tem tempo para almoçar em casa posto que, pela manhã, realizarem os cursos de reforço e permanecem no Madre para as aulas da tarde. A própria oferta dos serviços de merenda escolar *gratuita*, bem como de produtos alimentícios vendidos nas duas lanchonetes da escola (uma de responsabilidade da congregação que dirige a escola e outra de administração particular, que também vende “quentinhas”), em ambos os turnos, apresenta distinções. Isto é, pela manhã existe uma oferta de diferentes e diversos tipos de lanches naturais e de produtos industrializados em ambas as cantinas. Há até refeições completas, tendo em vista o horário de saída e chegada dos estudantes: os da tarde entram na escola até 13hs e 30min da tarde e os da manhã saem por volta das 14hs.

No turno da tarde, há somente oferta de alimentos industrializados e de lanches, o “*completão*”, que é um tipo de quitute assado ou frito com uma porção de suco ou refrigerante. Outras quatro (4) estudantes almoçam na escola depois do horário letivo da manhã e avaliaram a comida como “*muito boa*”. Depois do almoço no restaurante, saem para outras atividades educacionais, como cursinhos, cursos específicos de física, química ou matemática, ou mesmo até aulas de música, dança ou esportes.

Porém, nos primeiros dias letivos de 2010, alguns estudantes que chegaram de outras atividades educativas extra-escolares para as aulas do turno da tarde (o *convênio da escola*, assim se chama o turno da tarde por professores, pela coordenadora e por inspetores da escola) procuraram almoço, mas a lanchonete e restaurante particular estava fechado, a assim estive na maior parte dos dias em que lá estive. A merenda escolar do matutino oferece sempre duas opções; aos estudantes do vespertino, apenas uma opção de merenda.

No que se refere à procura por vagas no Madre, há diferença conforme o turno. Para o “*particular*” da escola, pela manhã, o pagamento da mensalidade varia entre R\$

²³Capital cultural definido pelo autor na forma de um *estado incorporado*, ligado ao corpo, oriundo de um trabalho pessoal de aquisição de saber especializado pelo sujeito, como cultura de si (p. 12).

²⁴A definição de *serviços educacionais*, bem como de *materiais e recursos didático-pedagógicos* abarca todas as atividades intra e extraclases, assim com as intra e extracurriculares, realizadas por todos os profissionais da escola. Os materiais didáticos, laboratórios, salas de informática, recursos áudios-visuais, salas de aulas em bom estado de conservação, auditórios, quadras poliesportivas e atividades culturais e artísticas extraclases, também compõem os elementos de tal definição.

260 e R\$ 350 diferenciando as “*clientelas*” de estudantes. Aos estudantes do vespertino são concedidas muitas bolsas parciais – algumas poucas integrais – que reduzem em até 80% o custo das mensalidades – com as bolsas, estes valores podem ser descontados em até, respectivamente, R\$ 208 e R\$ 280. Mesmo assim, conforme a coordenadora geral da escola se mantém “*o mesmo quadro de professores e de serviços disponibilizados aos da manhã para os estudantes da tarde*”. Apesar desta diferença entre os custos que cada estudante tem com a escola conforme o turno letivo, existem aproximações em outros planos da sociabilidade estudantil, no cotidiano destas escolas.

Por exemplo, a saída dos estudantes do turno matutino coincide com a chegada dos estudantes do turno vespertino tanto no Madre como no Zaca. Nesse tempo ocorrem encontros de estudantes do Madre e do Zaca e de outras escolas no pátio frontal da instituição, com conversas rápidas que agendam o que será feito após o término do horário letivo; a mescla de estudantes de várias escolas do Guamá colorem, com os uniformes azuis claros e azuis marinhos, brancos, com detalhes coloridos ou não, beges com listras brancas ou pretas, as principais ruas do bairro.

Mas o que identifica, de fora, o estudante do Madre nas vias do Guamá, sendo ou não da manhã ou da tarde é, visualmente, o uniforme azul marinho com a frase “*Madre Zarife: uma educação preciosa*”. Estudar no Madre, andar com o uniforme da melhor escola do bairro é estetizar-se com o préstimo e o status de pagar mensalidade. Isto é, embora se resida no guamá, não se é tão pobre (pois a mãe/responsável paga a mensalidade de uma escola particular); estudar no Madre é, pelo menos, não parecer que se vive as mazelas da educação pública, não ser identificado, por um lado, pelo *signo marginalizado* de ser morador de um bairro empobrecido e violento, para quem não é morador dele, e, por outro lado, *não ser guamaense como os outros*, morar em boas ruas, pavimentadas, sem o perigo de ter a casa invadida ou ser assaltado quando se caminha por algumas das *ruas violentas* dele.

O uniforme dos estudantes do ensino médio são específicos: são *brancas* ou *azuis claros*; tem gravado nas costas a frase “*Ensino Médio: uma educação preciosa*”. O subtítulo adjetivador “*educação preciosa*” – obviamente associado à congregação cristão que fundou a instituição – está presente no slogan de apresentação do Madre na página inicial do site da escola, associada às cinco décadas de sua existência, ao valor

da “*esperança*”, à idéia de que a educação preciosa, de moral e valores cristãos, pode mudar a sociedade, pode melhorar a humanidade.

Essa imagem *positiva* do Madre no bairro ficou *muito clara* para mim quando comecei a ouvir alguns comentários de estudantes de várias outras escolas quando andava na Barão de Igarapé Mirim em direção aos locais de pesquisa. É a blusa branca, com o nome Madre Zarife em seu peito, que chamava a atenção de estudantes de outras escolas. O *uniforme branco* do convênio do Madre parece ser um “atestado de inteligência”, um “signo de prestígio” para andar em vários pontos do bairro e ser visto como merecedor dos olhares das meninas, dos galanteios, assobios e cantadas dos meninos: a *camisa branca* do convênio do Madre é o símbolo maior de quem pode sim, passar no vestibular da UFPA ou UEPA.

No mesmo site consta o nome de duas estudantes que obtiveram as primeiras colocações nos vestibulares da UFPA e da UEPA (ambas do turno matutino), anuncia 90% de aprovação de outros estudantes que fizeram provas para Universidade Públicas e Particulares locais no ano de 2009, encontra-se o registro de outros eventos esxtr-escolares realizados pela escola, e, sobretudo, trechos do texto do PPP do Madre.



Imagem 3: princípios educacionais do Madre presentes no PPP da instituição, expostos no site da escola.

Mas por que retirar este quadro diretamente do site. Uma das razões – a mais importante para mim – é a dificuldade de acesso ao próprio texto do PPP da escola, cuja consulta foi duas vezes realizada por mim e com horários definidos e estipulados

pela coordenação da escola. A outra é o fato de analisar o PPP da instituição diante da presença de algum profissional gestor da escola, seja a coordenadora, seja a madre superiora – e diretora da escola – seja de algum profissional assistente. Essa vigilância me incomodou bastante, o que dificultou uma análise mais detida acerca do material.

Qual é a importância da transcrição dessas idéias que estão presentes no PPP da escola, expostos no site dela? O que devemos retirar de relevante desse texto para entender o que foi declarado pela coordenadora pedagógica do Zaca? Acredito que é esse o “modelo ideal de pessoa”, de “*sujeitos consciêntes de seu papel na sociedade*” que se faz presente como arquétipo modelador de práticas docentes e escolares no Madre. Mas não somente. Assimetrias internas também se encontram no Madre.

A escola é uma grande referência no bairro, é um tipo de “sonho de consumo de muitos pais”, que desejam que seus filhos nela estudem, porque “*conta com um quadro docente muito qualificado*” (consegui ler no PPP da escola que muitos deles possuem cursos de pós-graduação, além de serem assim descritos no documento). É sonho de consumo de muitos estudantes que crescem ouvindo, como eu ouvi, que estudar no Madre é com certeza “*tá com um pé*” na UFPA ou na UEPA. Estudar no Madre é suplantar dificuldades que o ensino público, mesmo com o compromisso de muitos professores, não consegue solucionar.

Esse sonho de consumo fica próximo de ser concretizado no início do ano em provas admissionais para a obtenção das bolsas parciais ou integrais oferecidas à estudantes advindos das escolas públicas do bairro. Uma prova é realizada aos que almejam ingressar no ensino fundamental menor (1ª a 5ª série). Outra é ofertada aos que desejam ingressar no ensino fundamental maior (6ª a 9ª série). Uma terceira prova é oferecida aos estudantes que querem entrar na escola no ensino médio, pela tarde.

Os comentários sobre essas provas no bairro são enormes e a procura para inscrever filhos e filhas mexem com o cotidiano de muitas mães, sobretudo aquelas que almejam matricular seus filhos desde o ensino fundamental. Embora seja convidativo pensar em uma *idéia de Projeto*, a partir do modo como a noção é definida por Gilberto Velho (2004, p. 26)²⁵ entre camadas médias, a construção do conceito está demais

²⁵ Projetos individuais são atos ou condutas verbalizados que se dão dentro de um conjunto de intenções, idéias e escolhas com objetivos predeterminados, elaborados em um campo de possibilidades sociais. Projeto é mutável, construído cultural e historicamente e é comunicável. VELHO, Gilberto. Projeto,

atrelada à realidade sócio-econômica do sudeste brasileiro, mormente o estado do Rio Janeiro. Diante do contexto social desenhado por estas famílias no Guamá, há para mim uma distinção muito significativa para pensar que o desejo de ingresso no Madré possa ser definido *como* um projeto tal qual foi pensado por Gilberto Velho.

Esse esforço de entrada no Madré, seja pela via do pagamento de mensalidades que se inicia no ensino infantil e se concretiza no ensino médio, seja pela obtenção de bolsas de estudo parciais ou integrais por estudantes oriundos de escolas públicas para estudar no turno vespertino da escola pode ser para mim, por enquanto, *emblematicada* pela idéia de que “*educação é a única coisa que a gente deixa pros filhos da gente*”. Esta idéia enxerga nesta escola uma possibilidade concreta de obtenção de êxito pós-escola, não definido verbalmente assim, mas assim pensado como modelo de realização social, por meio da educação, destas famílias. Não é um projeto como definido contextualmente por Gilberto Velho, mas também não é um investimento fortuito ou não-calculado por estas famílias.

1.2. O Zaca: o “disparate da questão social”.

O *Zaca* ou “Escola Estadual de Ensino Médio Alexandre Zacharias de Assumpção”²⁶ está situada às proximidades da feira do Guamá, na Rua Barão de Mamoré, entre a Rua Barão de Igarapé-Mirim e final da Rua Silva Castro. Distante cerca de cinquenta (50) metros da escola está o 20º Batalhão de Polícia Militar.

Quase em frente à escola está a Rua Pedreirinha, famosa no bairro por abrigar variados grupos folclóricos regionais e a Escola de Samba Bole-Bole, em cuja sede ocorrem festas particulares, aniversários e comemorações familiares diversas, de residentes ou não do bairro, shows de grupos de pagode, de Tecnobrega e de Samba. Localiza-se também nesta rua o Terreiro de Mina Dois Irmãos, da Yalorixá mãe Lulu,

Emoção e Orientação em Sociedades Complexas. In: *Individualismo e Cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2004. (p. 26-29)

²⁶Em decorrência da demanda pelo Ensino Médio dos moradores do Bairro, por meio de um abaixo-assinado, a escola iniciou suas atividades apenas com o antigo ensino de 2º Grau. No ano posterior, em decorrência da pouca demanda de estudantes pelo turno matutino, instalou-se o ensino pré-escolar e de 1ª a 4ª série. Sendo que apenas em 1989, implantou-se a 5ª série. Porém, apenas em 1997, com base na resolução nº 339 de 30/04/1997, o ensino médio do Zaca foi reconhecido oficialmente. Em 2004, com a resolução nº. 201 de 06/07/2004, o Zaca passou a ofertar o ensino supletivo (1º e 2º anos). As Escolas de Ensino Médio são administradas pelo governo estadual. (Fonte: PPP do Zaca).

tombado como patrimônio cultural da cidade.²⁷ “*Nessa casa aí tem macumba*”: assim o terreiro foi descrito por uma estudante do turno matutino do Zaca.

Inaugurada primeiramente em um único e pequeno prédio que abrigava todos os serviços da escola, em dezembro de 1984, o Zaca homenageia um ex-governador intendente de Belém. Foi finalizada em novembro de 1985. Em Fevereiro de 1998, iniciou-se a construção de outro prédio maior que o inicial, de três andares, para atender a demanda crescente de estudantes que progrediam ao ensino médio, completando a estrutura funcional e predial da atual *unidade de ensino*²⁸, cuja atual estrutura física e pedagógica funciona desde maio de 2001.

Até 2000, quando as matrículas eram realizadas pelas próprias escolas, sob o controle das secretarias, o Zaca era muito procurado por estudantes e pais de estudantes para conseguir uma vaga, porque era concebida – e ainda é – como a melhor escola pública do bairro, com o melhor ensino. Além disso, o Zaca foi a única escola do bairro, durante quase toda primeira década de 1990 a oferecer ensino médio àqueles que conseguiam chegar a esse nível de ensino.

O ensino médio do Zaca consistia nos antigos cursos técnicos, implantados desde 1986. Técnico em Administração e Auxiliar Técnico em Patologia Clínica foram os dois primeiros cursos. Em 1989, além da extinção do curso de administração, os antigos *Cursos de Aprofundamento Geral na Área de Ciências Humanas e Ciências Biológicas* – os antigos CB e CH – foram implantados, na escola permanecendo ativos até 1997, ano em que se deu a unificação do ensino médio, com sua atual estrutura²⁹. No PPP da escola registra-se a história da formação de sua estrutura pedagógica e física, revelando certa informalidade e ausência do poder público nesse processo.

“Após reunião com a comunidade que alegou que a escola não oferecia estrutura pedagógica para manter os referidos cursos profissionalizantes, pois não ofereciam material didático suficientes para as aulas práticas. Mas o curso de Patologia Clínica foi mantido, porque os alunos, professores e comunidade escolar começaram a estruturação do laboratório de Patologia através de ações como rifas, mutirão e parcerias como doações de materiais como: tijolos e areia, para a construção de bancada, além de materiais de

²⁷Sobre uma descrição mais detalhada sobre a Rua Pedreirinha e sua importância sócio-cultural para o Guamá, ver: PALHETA, Clélio. *Sociabilidade Festiva e espaço público: o caso da passagem Pedreirinha do Guamá*. Pará. Trabalho de Conclusão de Curso, UFPA, IFCH. 2008.

²⁸ Unidade de Ensino ou Unidade Escolar são nomes formais de identificação usados oficialmente pela Secretaria Executiva de Educação para nomear genericamente as escolas públicas. Ver: www.seduc.gov.pa. Data de Consulta: 23/11/2009.

²⁹ Unificação que decorreu da implantação da LDB.

laboratório como: soro Anti A, Anti B, etc., constituindo-se estes o mínimo necessário para se ministrar uma aula prática” (p. 06 do PPP)

Chama a atenção o processo paulatino e crescente que organizou a atual estrutura pedagógica da escola, formada no decorrer da década de 1990. Até 1990, a escola oferecia ensino infantil, primeiro grau menor (1ª a 4ª série) e ensino de 2º grau técnico, mas não oferecia a 6ª, 7ª e 8ª séries, implantadas apenas em 1991. A implantação da biblioteca, da sala de informática e do laboratório multidisciplinar (construído com o dinheiro das rifas e vendas feitas pelos membros da escola, sem ou com pouca participação do poder público) deu-se em decorrência da participação direta da comunidade escolar. A convivência *formal x oficial* é um caracterizador do Zaca.

Convivência que existe até no modo diferenciado que os seus dois prédios são identificados por seus estudantes, discentes e gestoras. Identificada pelos primeiros como *pavilhão velho* e *pavilhão novo*, as mesmas edificações são oficialmente denominadas por professores e gestoras como *bloco A* e *bloco B*, respectivamente. No pavilhão velho, o de 1984, pode ser visualizado em sua parte frontal o letreiro de identificação do nome oficial do Zaca, bem como a sala da diretoria, da secretaria, o SOESE (Serviço de Orientação e Supervisão Escolar), o laboratório de computação, a biblioteca, a sala de audiovisual e o laboratório de química, um bebedouro, além do almoxarifado, a cantina, dois banheiros e sete (7) salas de aula.

A data de inauguração e o estado de conservação dos prédios parecem ser os critérios que determinam os nomes *velho* e *novo* entre os estudantes. No Bloco B, o de 1998, abriga-se a sala de atividades de educação física, uma cantina, um bebedouro, o auditório da escola e nove (9) salas de aula. O Zaca é classificado por muitos dos meus informantes como a “*melhor escola pública do Guamã*”, denominação que está relacionada – para mim que estudei lá e vivi de perto vários problemas estruturais e pedagógicos enfrentados pelos membros da escola – muito mais ao que ela representou no passado para as famílias de moradores do bairro, sobretudo na segunda metade da década de oitenta e toda a década de noventa, do que o que ela é hoje.

Isto é, quando se formavam filas de pais de estudantes a procura de vagas para o ensino médio no Zaca, esta procura era, para muitos de nós, moradores do bairro, um emblema legitimador que evidenciava esta imagem de melhor escola pública do bairro.



Imagem 4: visão frontal da escola Alexandre Zacharias de Assumpção. (fonte: pesquisa de campo).

Escolhi a expressão que intitula o item presente, porque ele esteve presente na fala da diretora do Zaca quando eu a entrevistei. Sua concepção sobre a relação família e escola é contundente, embora pareça ser o reflexo do que ela, moradora do bairro, vivencia nele. Para a diretora, os “*problemas sociais do bairro*” são quase que “identificadores” do cotidiano intra-escolar, tangenciado pelo *diagnóstico* do que é a escola para a sua gestora. Além de fala comum, os problemas sociais do bairro se referem a simbologias de um “não-fazer”, da falta e da ausência; remetem-se à omissão, a impossibilidade e limitação para educar melhor, para construir uma boa educação escolar, com remissão à presença da família na instituição.

Parece ser um código que classifica de modo contundente o que se vivencia e se *experiencia* no mundo escolar com base nos conflitos sociais assinalados pelas gestoras entre os estudantes. É uma espécie de “sociação conflitiva”, se assim posso usar um desdobramento interpretativo do pensamento de George Simmel (1983, p. 122-134) para entender o que observei nessa escola. Conflitos mesclados de muitos modos de se ver e ser visto como membro, como parte de um grupo que ou aprende ou ensina no Zaca (discentes para o primeiro e docentes e gestores para o segundo, formalmente falando). Esse conflito está eivado por percepções e avaliações de cunho racial, consoante ideologias raciais, por discursos sobre cor, por outros marcadores de

diferenciação, por construções de gênero. Isto é, os modos de classificar estudantes na escola são feitos a partir das sociabilidades vividas fora delas, em direção a elas.

Voltando aos depoimentos da diretora e vice-diretora do Zaca a relação família-escola se pauta nos “*privilégios*” que o Zaca oferece para alguns estudantes e suas famílias, sendo “*usado*” como um instrumento legitimador para práticas assistencialistas, justificadas pelo estar matriculado em uma escola, na qual se olvida o objetivo e valor precípuos, conforme declaração da diretora do Zaca, de “*uma educação que serve para formar pessoas, futuros profissionais, pessoas que atuem como cidadãos conscientes*”. Em outras palavras, para a diretora há na escola pública “*um grande disparate da questão social*”, pois ela é um subterfúgio, uma estratégia usada pelas mães de alguns estudantes para obter as bolsas-auxílio que o governo oferece aos “*alunos que estão matriculados*”.

Isto é, “*é bolsa pra tudo quanto é lado*” e por isso a alta demanda por atestados de matrículas requisitados por mães de estudantes para que possam obter uma vaga em programas de estágios remunerados em empresas públicas e particulares. Para a diretora do Zaca, os profissionais da escola acabam assumindo o papel de família, deixam de atuar como profissionais somente, como educadores. Passam a assumir papéis que suplantam apenas a docência, pois atuam na função de “*apoio moral e psicológico*” para vários estudantes que “*não recebem isso em casa*”. Os que completam 18 anos, para a diretora – e para algumas mães com quem conversei (personagem que corporifica a presença da família no Zaca), já devem “*assumir a responsabilidade pelo que fazem*”.

“É pela manhã, é mais presente pela manhã, mas é a mãe que é mais presente entende. Os da manhã são mais jovenzinhos, são de faixa etária menor. Os da tarde são assim: tem uns que são *esforçados*, tem uns que são *quietos*, mas boa parte é aluno difícil de lidar sabe, têm em todos os turnos, alunos problemáticos, que trazem da casa as coisas pra escola, que tem pais que não tem pulso firme pra lidar com os filhos, que usa a escola como depósito mesmo. Olha rapaz, tem aluno aqui que é tratado pelos pais como depositado. Teve um dia aqui que a mãe chegou pra conversar com a gente, porque o filho tinha brigado aqui, ela disse assim mesmo, deu uma tristeza ouvir até: ‘há, esse ai não tem mais jeito, já larguei de mão’. *Sabe o que eu percebo que a escola é pra muitos deles um lugar pra ele ter liberdade de fazer o que ele não faz na casa dele, mas ai a gente tem que impor regras, porque sem elas a gente perde o controle e eles fazem e acontecem. Quando eu saio daqui eu vejo ai pelas ruas de perto daqui eles circulando, eles ficam por ai perambulando, tem uns que ficam até o turno da noite, ficam namorando com umas garotinhas dali do Frei Daniel, do Barão aqui do lado, do Madre Zarife, ficam por ai! Ai eu te pergunto: ‘e os pais desses jovens, cadê os pais*

deles?’. A rua é... Uma assim, tipo uma terceira casa pra muitos deles. A escola, pelo que eu analiso, é a primeira.

Moradora do bairro, a diretora do Zaca me forneceu muitas indicações de como a escola é percebida por alguns de seus profissionais que nela trabalham, sobretudo por ela mesma, a principal gestora da instituição. Além da constatação de que existem “diferenças” entre os estudantes conforme o turno em que se estuda, isto é, entre os “jovenzinhos” e “esforçados” da manhã com os “problemáticos” da tarde, bem como a ratificação e o reconhecimento de que os estudantes não saem da escola retornando imediatamente para a casa, seus comentários pós-entrevista formal são muito pertinentes, pois consistiram em falas reivindicatórias por melhores condições estruturais e salariais, criticando as bolsas-auxílio “distribuídas” pelo “Governo” suplantou os objetivos de “educar para a cidadania” da escola pública, porque “é a escola que tem que ceder”.

Quando o estudante arranja emprego, segundo ela, ele tem que ser remanejado para outro turno pra ele poder ir trabalhar. “E a escola que tem que ceder entende? E aí, o que acontece quando a escola está em segundo plano? É sair de casa que é mais importante pra eles? é isso? Sair da casa, sair dos problemas da casa?”.

Esses aspectos também aparecem no PPP do Zaca, sobretudo no item “Diagnóstico da situação ensino-Aprendizagem”, quando os autores se referem aos “Fatores do fracasso Escolar”³⁰. Em ordem de importância, são listados no documento 14 principais fatores. Os dois primeiros dizem respeito aos *problemas da família* do estudante, denotados pela gestora, isto é, “Desestruturação familiar, contribuindo para a ausência de limites nos alunos” que é o 1º fator, seguido pelo 2º, que é “Falta de acompanhamento familiar”, acompanhamento que, segundo a diretora, não diz respeito não somente ao pedagógico, mas ao social, ao que o filho faz fora de casa.

O fator “A difícil conciliação escola-trabalho por parte dos discentes” que é o 7º fator e “Vagas insuficientes no turno da noite para atender aos alunos que necessitam trocar de horário por motivo de trabalho”, 8º fator, parecem ser muito pertinentes aos problemas dos pedidos de mudanças de horários feitos por estudantes e responsáveis, relação muito criticada na fala da diretora. Tal qual a diretora, a vice-diretora concebe essa relação escola-família a partir dos problemas sociais existentes fora e dentro do

³⁰ Páginas 12 e 13 do PPP do Zaca.

espaço escolar, que parecem estar para ela em primeiro plano. Entrevistei a vice-diretora no dia 28 de abril de 2010, no fim do horário letivo. Ela destacou o caráter comunitário da escola, o que ela oferece aos moradores do Guamá, mas também chamou a atenção para os problemas sociais, como a violência, desemprego e analfabetismo que “*ainda existem muito no bairro*”.

Para a vice-diretora, o trabalho que ela tem com os estudantes do matutino e vespertino são diferenciados. Com os da manhã “*é mais tranquilo*”, pois eles são mais “*respeitosos*”. Definiu muitos estudantes do turno da manhã, e do turno da tarde, como “*compenetrados*”, que “*fazem cursinhos pré-vestibulares*”, que “*procuram algo mais*”, que “*buscam seus objetivos*” de ingressar em universidades e faculdades. Que “*procuram um reforço*” ao ensino da escola, cujos docentes, “*ótimos professores*”, são os principais estimuladores desses estudantes. O que falta na escola é mais apoio dos pais, os quais, para ela, precisam “*fiscalizar melhor*” o que seus filhos fazem fora da escola e das casas. A necessidade de reforço educacional externo e do apoio familiar para obter sucesso escolar é parte da tarefa de educar? A diretora responde:

“Vice-diretora: Olha, eu te diria assim, logo diretamente, digo que se os pais não cobrarem, é sim! Fazer um apoio dentro e fora da casa deles, tipo uma observação ‘olha, como é que tá lá na escola, cadê as provas’, essa coisa de acompanhar os filhos, o trabalho da gente fica difícil né? Porque é muita coisa pra gente dar conta daqui da escola. *Olha, a gente têm estudante aqui que é interno que sai de manhã de casa de detenção de menores, estuda aqui, depois os agentes vem buscar entende? Então é difícil o nosso trabalho.* Olha, tem presença sim, mas *são as mães, é as mães principalmente viu.* Pai muito pouco mesmo, bem pouquinho mesmo que vem nos procurar, que participa da vida escolar do filho. Elas vêm pra reunião quando têm. Algumas só vem mesmo porque os filhos se envolvem em algum problema disciplinar dentro da escola. Teve uma situação ano passado na qual uma menina se envolveu em um furto aqui numa turma do primeiro ano ai em cima. Chamamos a mãe dela, porque depois de uma revista a moça que trabalha como fiscal encontrou na bolsa da estudante um... Um batom da outra, na bolsa dessa cuja mãe foi chamada. A mãe chegou aqui quase oito horas, porque foi pela tarde essa situação e ai ela, a moça, tava aqui conosco; conversamos com a aluna, ela falou um pouco de como é na casa dela, com muitos irmãos, o pai é feirante se não me engano. Ai a mãe chega aqui e a gente comunica a ela o porquê dela ser chamada. Menino... Sabe o que ela me respondeu? ‘*É a senhora me chama pra isso! Olha, eu saí do meu trabalho pra ver essa menina. Ela sabe se virar sozinha. Eu tenho que trabalhar minha senhora, quando for assim, converse com ela, porque ela já têm 18 anos*’. Eu fiquei pasma com aquilo sabe. E ai elas saíram daqui, e a mãe saiu ‘escrotiando’³¹ com a filha, dizendo que ia meter a ‘porrada’ nela.

³¹“*Escrotiação*” seria uma agressão truculenta, uma punição verbal mais contundente recebidas da mãe ou do pai em decorrência do horário de chegada em casa, seguida muitas vezes por “espancamentos” e agressões físicas, punições severas por conta de atrasos sucessivos não-explicados aos pais; é sinônimo de brigar, falar em voz alta, dar uma “bronca” que nesse contexto é realizado pelos pais sobre os filhos.

Olha, dá uma tristeza viu. A gente não sabe o que dizer. *O pior é que a mãe voltou pro trabalho e a menina ficou aí na frente da escola com outros alunos daqui que estavam esperando ela*". (grifos meus).

Esses dois últimos enormes trechos de depoimentos das duas gestoras do Zaca são riquíssimos. Estimulam várias reflexões sobre inúmeros aspectos sobre o chamado cotidiano escolar, marcado para elas pelos “*problemas sociais do bairro*”. Mesmo destacando os problemas indisciplinares dos estudantes, a prática de permanecer fora da escola e da casa, pelas ruas do bairro está exposta tanto no depoimento da diretora quanto no da vice-diretora. “*Perambular*” e “*ficar*” fora da escola, mas não voltar pra casa, é prática recorrente realizada pelos estudantes do Zaca, em muitos contextos.

Estudantes do Zaca, mesmo diante de uma situação “*punitiva*”, “*disciplinar*”, diante da presença ou não da mãe, permanecem fora da escola. Mesmo assim, “*consomem-na*” como espaço de convivência e lugar referencial para esgotar as horas do dia. E o menino que diz que vai roubar pra poder entrar na escola? Segundo informações que obtive na Delegacia do Guamá, em 2007-2009 ocorrem 12 denúncias de assaltos nas proximidades da escola contra estudantes e moradores³². A primeira questão a salientar: como veremos depois, para alguns moradores das cercanias do Zaca, a presença do Batalhão de Polícia impede assaltos nas proximidades dela. Segundo: foram 12 denúncias de estudantes e de moradores próximos ao prédio do Zaca.

A vice-diretora declarou existirem sim casos de furtos e roubos dentro da escola, *mais no turno da tarde e da noite*, exemplificado pelo caso da estudante que ficou “esperando” (detida?) na secretaria da escola pela mãe. Não obstante, mesmo casos como estes são *resolvidos* pela direção da escola, sem intervenção de outras instituições públicas, sobretudo pelas agências policiais.

“Tive até problemas com o pessoal da ronda escolar que dizem que eu fico acobertando bandido, que eu não autorizo a adentrar na escola pra prender os alunos envolvidos nos casos que ocorrem aqui. Mas eu sempre digo que aqui na escola a gente tem que educar, falo sempre: ‘quando a gente deixar polícia ou outras coisas resolverem os problemas internos aqui, a gente deixa de ser escola’. A gente tá aqui pra resolver os problemas da escola, porque é pra isso que a gente escolheu trabalhar com educação entende”.

Por outro lado, o Zaca representa, ao seu modo, a primeira opção quando se escolhe ser matriculado ou se matricular para ir à escola pública no bairro³³, ao mesmo

³²As ocorrências se referem a furtos de bolsas e celulares, assaltos à mão armada e roubos.

³³“*Ser matriculado*” corresponde ao ato de matrícula feito para estudantes menores de 18 anos, cujas mães ou responsáveis – a maioria desses “responsáveis” são, em primeiro lugar, as mães e, na ausência

tempo em que também é reconhecido por muito moradores do Guamá pelos cursos profissionalizantes, atividades artísticas, esportivas e mesmo até político-eleitorais (ambas já foram, em eleições anteriores, sobretudo nas eleições municipais de 2004 e 2008, lugares de reunião entre representantes comunitários e candidatos a cargos legislativos, bem como abrigam zonas eleitorais com grande número de eleitores) que a escola oferece ou acolhe como espaço de encontro destes mesmos moradores³⁴.

O fato de o Zaca ser “primeira” opção aos estudantes que não podem pagar escola particular para ser a *sua escola*, como escrevi anteriormente, também decorre de sua localização: na *avenida* Barão de Mamoré, próximo ao 20º Batalhão da Polícia Militar, além de ser associada àquela identificação de *escola de referência* de ensino médio no Bairro. Esse perímetro, no qual se encontram uma farmácia da Big-Bem, uma farmácia da Extra-Farma³⁵, (em ambas as farmácias, há pagamentos de contas de água, luz, telefone, dentre outros serviços que recebem dinheiro vivo) uma Ótica Diniz, e, um pouco mais distante, mas ainda sim próximos à delegacia, três (3) Supermercados (em dois (2) deles existem caixa eletrônico bancário), uma concessionária de motos, uma loja de sapatos e artigos esportivos, um açougue (no qual também existe um caixa eletrônico bancário) bem como uma loja de roupas é um *setor* do bairro no qual há muita movimentação financeira.

Esses pontos estão localizados na *Rua* Barão de Igarapé Mirim, várias vezes identificada como *avenida* por inúmeros moradores, feirantes e comerciantes que nela desenvolvem suas atividades cotidianas³⁶. Mas é a proximidade do Batalhão que

delas, parentes próximos dos estudantes, como tios, tias, avós, avôs ou irmãos e irmãs com idade superior a 18 anos – realizam o ato de representação legal para registro escolar desses estudantes na escola. ”*Se matricular*” diz respeito aos estudantes que fazem pessoalmente a sua matrícula, isto é, maiores de 18 anos, muitos dos quais são pais ou mães que trabalham durante o dia e estudam à noite para “tirar o segundo grau, fazer uns cursos e depois trabalhar logo” ou mesmo aqueles estudantes que estão nos desníveis série-idade.

³⁴ Embora no Zaca o projeto governamental “Escola de Portas Abertas” ofereça cursos de informática, de marcenaria, corte de cabelo, etc., na década de 1990 outros cursos de capacitação como serigrafia, culinária, pintura em tecidos e datilografia já eram oferecidos aos moradores do bairro, organizados por professores e estudantes do ensino médio da Escola. No Madre, cursos pagos de violão, karatê, balé, etc. são oferecidos aos moradores do bairro, especialmente aos estudantes da escola.

³⁵ *Big-Bem* e *Extra-Farma* são duas redes de drogarias e farmácias de grande abrangência na região metropolitana de Belém. Oferecem bons salários para o padrão de mercado de trabalho da cidade, cujas ofertas de empregos são cobiçadas por muitos egressos do ensino médio de muitas escolas públicas. Observei que grupos de estudantes, sobretudo nas quintas e sextas feiras, fazem compras de quitutes, guloseimas e outros petiscos e retornam a pontos próximos das escolas para consumirem os alimentos, e *consumirem* os momentos do dia, antes de voltar pra casa, no momento em que fazem as Errâncias.

³⁶ Conforme o site da Secretaria de Urbanismo do Município de Belém (SEURB), a Barão de Igarapé-Mirim é designada como “rua”. Data de consulta: 23 de Junho de 2009.

transforma os pontos comerciais e prédios particulares em motes “*bem localizados*”. No caso da escola, nem mesmo a localização adjacente ao referido Batalhão faz com que nela inexistam práticas de furto, e, na frente dela, de roubos e assaltos à mão armada. Ela não está, portanto, *livre de violência*.

“É bom morar aqui porque tem a feira aqui do lado, tem o bole-bole [escola de samba] ali né, tem o farinha³⁷ pra bater uma bola e não tem muito problema com *esses “ladrão” daí de dentro* [gesticulando com a mão e apontando para a rua a que se refere] porque tem o batalhão [de polícia] ai logo, que deixa tudo sossegado por aqui, porque sabe como é o Guamá né velho? É complicado aqui. Até estudar ai no Zacharias é bom porque tem o posto que evita esses negócios de gangue, de ladrão e agora vai ser bom pra esses estudantes da nova escola que tão fazendo ai do lado do Zaca”.³⁸

A existência do batalhão não significa presença de segurança efetiva no perímetro, sobretudo em frente da escola, como atestam depoimentos e dados da própria delegacia do Guamá, situada na região do Riacho Doce. No limite, “simboliza” essa segurança. Morando cerca de cinquenta (50) metros de distância do 20º Batalhão de Polícia, este morador da Rua Pedreirinha parece exprimir uma certeza de que naquele perímetro ou quarteirão no qual está localizado o *Zaca* a possibilidade de ocorrer qualquer tipo de crime, qualquer espécie de violência que perturbe a ordem que paira no local é mínima.

Porém, a expressão “*ladrão daí de dentro*”, referindo-se a duas ruas do bairro que na fala do morador são um “*problema*” do qual estão livres diz outra coisa: o problema é em outro lugar, longe da rua desse morador, o problema são os outros, as outras ruas de “*malaco*” que existem no bairro, nas ruas do “*me roba*”³⁹. Embora usada no singular, denota um conjunto de pessoas estigmatizadas no Bairro que moram nas Ruas Caraparú e Ezeriel, vistas como lugares específicos de *marginais*, como um dos *guetos de ladrões* que atuam no bairro.

Mesmo com esse clima de tranquilidade evidenciado na fala do morador acima, que traz consigo o reconhecimento de um contexto de intensa criminalidade e violência

³⁷ “*Farinhão*”: campo de futebol de areia particular situado quase em frente à escola.

³⁸ Morador do Bairro, possui residência atrás do batalhão de polícia. O morador se refere à Escola Municipal Barão de Igarapé Mirim, que foi inaugurada no início de 2007, ao lado do *Zaca*.

³⁹ *Malaco* é uma gíria sinonímica para ladrão, assaltante. “*Me roba*” é força de expressão, gíria composta que identifica em conversas cotidianas entre estudantes e moradores do bairro ruas, becos, passagens e pontos espaciais no bairro que são locais nos quais ocorrem, de modo reentrante, assaltos a pontos comerciais, invasões a residências e roubos à mão armada contra moradores desses locais, locais do “*me roba*”.

no bairro, a maior parte das casas que estão localizadas nesse perímetro tem suas portas e janelas cercadas por grades, em nome da segurança de cada morador do lugar. O Zaca é cercado por um muro que mede quase três metros de altura, totalmente estampado por pinturas e imagens referentes ao cotidiano da escola, com frases que incentivam e valorizam a educação, a paz na escola, o respeito à vida, etc.

Esse muro impossibilita enxergar o interior da escola por quem passa em frente dela e, sobretudo, impede que os seus estudantes realizem qualquer contato com pessoas externas à escola (assim como no Madre) e com aqueles outros estudantes que optam em não entrar na escola, permanecendo em dois bares situados nas cercanias do *Zaca* ou na frente dele, debaixo de três árvores existentes no lugar. O porteiro da manhã e da tarde mantêm rígida vigilância sobre a entrada e saída dos estudantes. Todos possuem *carteira de identificação* escolar e somente lhes é permitido entrar após apresentação desta carteirinha (no Madre não existe carteirinha de entrada). Muitos estudantes que não entram na escola são chamados por seus colegas de *gazeteiros*.

Essa denominação, *gazeteiro*, é pertinente para pensar esse dentro-fora da escola, sobretudo no Zaca, pois é usada também para denominar estudantes que estão dentro da escola, mas fora da sala de aula. O *gazetar* aula é uma expressão que, serve para denominar uma prática de não participar das aulas e atividades pedagógicas escolares dentro das salas de aula, estando o professor dentro dela. Em poucas palavras, *gazetar*, é “matar aula”, não assisti-la sem justificativa plausível para professores e direção. Escrevo *para* estes porque a escola não é vista, por muitos estudantes, como o lugar de estudar e assistir aulas, apenas. É também um lugar de encontro para conversar sobre inúmeros assuntos que cercam o cotidiano de cada um.

Desse modo, ir à escola e estar nela não define e determina imediatamente ações obrigatórias relativas ao estar dentro da sala de aula, expressas pelas práticas do aprender e estudar, de assistir as aulas. Esta obrigatoriedade me pareceu ser *um outro passo a ser dado* pelos estudantes no processo de estar dentro do *Zaca*. Estar na escola não é sinônimo de estar na sala de aula e estar na sala de aula não é sinônimo de *querer estudar e aprender*, embora o Zaca não deixe de ser visto por eles como *o lugar* do ensino e da aprendizagem.

Existem outros passos a serem dados pelos estudantes após o *chegar, estar e permanecer* dentro da escola. Dentre estes passos está o *permanecer* dentro da sala de

aula e conseguir manter um mínimo de atenção em torno da fala do (a) professor (a). Alguns professores e professoras usam a *estratégia pedagógica* de pedir que tais estudantes realizem trabalhos e exercícios extraclases *pedidos e exigidos* após algumas aulas, como requisitos de avaliação complementar ou principal do desempenho escolar (fazer os trabalhos é desatrelar o desempenho de cada estudante das provas avaliativas que cada um deve realizar quatro vezes no ano letivo); possibilitam com isso que o estudante possa estudar *em casa*.

Essa demanda de trabalhos extraclases, para vários estudantes, *amolece a dureza* de estar na sala de aula, para *pegar a matéria da prova*, visto que não há prova, pois o *trabalho* pode ser feito *em casa*. Pode ser feito em casa, porque o conteúdo para se estudar e fazer o trabalho está tanto no livro didático, como em outros livros, em museus, bibliotecas ou laboratórios fora da escola, além de estar, sobretudo, na internet (principal fonte de pesquisa para a maior parte deles e delas).

Para alguns (mas) estudantes, que não possuem um quarto particular para estudar em suas casas, o trabalho individual da escola é feito sob muitas dificuldades, “*porque não tem espaço lá em casa, é muito estreitinha e barulhenta a casa*” – a sala de cozinha ou a própria cama ou rede de dormir é o lugar onde alguns deles fazem atividades escritas e leituras dos livros didáticos e outros textos recomendados pelo professor. Já para outros estudantes não há nem este espaço mínimo, visto que residem, em muitos casos, com mãe, irmãos, primos e outros parentes em pequenos quartos de madeira que medem “*seis passos e acabou minha casa*”⁴⁰. É este tipo de residência que eu vi várias vezes nas quando acompanhei alguns estudantes do Zaca fora da escola.

1.3. “Gazeteiro pra quem?”: fora da sala de aula, dentro da escola.

Gazetar aula, mesmo estando dentro da escola, é prática comum no Zaca (no Madre, tal prática existe, mesmo que exígua, no turno vespertino). Como ouvi dizer de um estudante no Zaca, em tom pilhérico, em uma conversa com outros colegas de sala no pátio de recreação, na qual se acusavam reciprocamente de serem todos gazeteiros, “*todo mundo já gazetou aqui mano, nem vem*”. Todavia, o ato de gazetar não deve

⁴⁰ Fala de um estudante do Zaca com o qual realizei uma conversa informal no dia 23 de Agosto de 2009, no turno vespertino. Disse-me que em sua casa moram, no total, ele, sua mãe, avô, dois irmãos e a cunhada dele, namorado de um dos irmãos, que dividem um espaço residencial que equivale a seis (6) passos dele.

necessariamente ser interpretado como desinteresse ou desgosto pelas aulas, como “síndrome” de descaso ou desmotivação estudantil.

O gazetar tem muitos aspectos que não se conformam com esse modo de ver tal prática; em princípio, o gazetar também pode ser visto como uma atitude equivalente a um momento de descanso, de relaxamento diante do que é prescrito na escola; bater um papo, jogar conversa fora, atitudes que dentro da sala de aula não podem ser realizadas, são feitas diante das regras escolares, da ineficácia da lógica do ensino-aprendizagem exercitado na sala de aula, da ânsia em ver o tempo passar para deixar a escola e realizar o que é possível ser feito fora dela. Gazetar pode ser compreendido, também, como um *tempo recriado* pelos estudantes diante do *tempo estabelecido pelas normas escolares*. Ademais, tais experiências incidem na maneira como cada sujeito vivencia a escola, delineando o modo pessoal de percebê-la como uma instituição relevante, ou não, na formação educacional e na existência de cada indivíduo. Desse modo, posso classificar os gazeteiros em três grupos.

O primeiro grupo é composto pelos que não entram na escola, ficam fora dela durante todo o período de aula, fazem as *Errâncias-Trajetos*⁴¹ ou apenas ficam na frente da escola e depois voltam pra casa; antes, cada um procura se informar sobre o que foi discutido pelos professores da disciplina do dia com os primeiros colegas que saem da escola, o que foi por eles requisitado em termos de trabalhos extraclases, se foi “*dada matéria de prova*” para “*pegar a matéria*” e “*passar a limpo*”, copiando as anotações do caderno de algum colega que assistiu a aula, que *entrou* na escola e *ficou* na sala de aula. Nesse grupo, o número de mulheres é muito pequeno.

O segundo grupo é composto pelos estudantes que entram na escola, adentram a sala de aula, deixam o caderno e os livros em uma cadeira, para marcar presença e saem dela para não mais retornar – no limite, assistem no máximo duas das sete aulas do dia – mas passam a maior parte do tempo em outras dependências da escola, fora da sala, batendo papo, ouvindo música, sem interesse no que foi discutido nas aulas.

Não há, entre estes gazeteiros, aquela procura do “*pegar a matéria*” que detectei existir entre os do primeiro grupo. Entre os que entram na sala, estar nela parece ser, um tipo de “salvo-conduto”: estar no interior dela é estar dentro das normas escolares – pelo menos para quem “olha” de fora da escola. É estar estudando, diferentemente dos que

⁴¹ No segundo capítulo me detenho no que denomino de *Errâncias-Trajetos* por meio das escolas.

estão lá fora. Aqui, os homens são maioria, mas “*nem copiam*” a matéria. As mulheres sim, além de “ouvir” o que diz o professor. Por isso elas “estudam”.

O terceiro grupo, cujo número de mulheres é similar ao dos homens, concentra um tipo de gazeteiro que é assim definido, sobretudo, por outros estudantes. Porém, com base na descrição de meu “cadernão de campo”, me inclino a pensar que este grupo de estudantes está “se educando”, de modo próprio, fora da sala de aula:

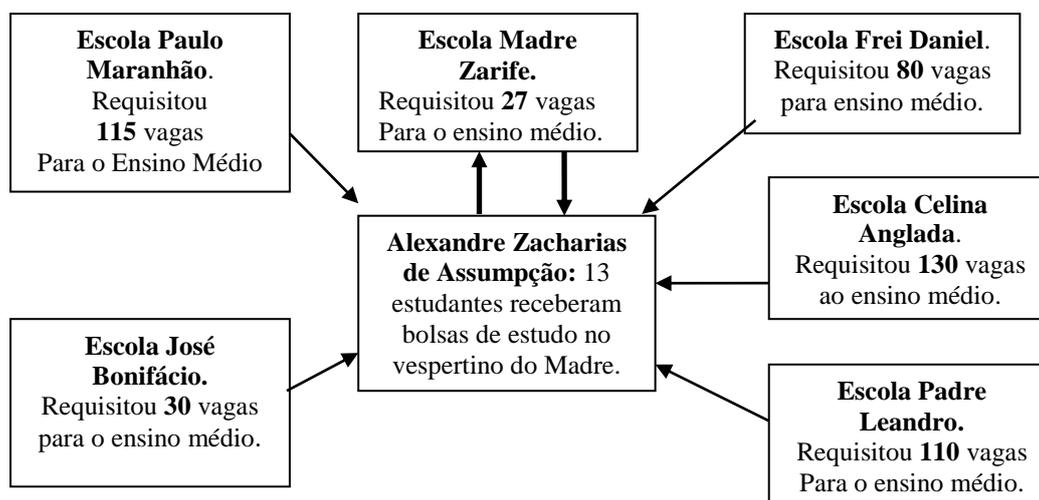
“Cinco estudantes: uma na área para exercícios físicos, duas no pátio de entrada da escola e dois num banco entre os blocos A e B. Eles lêem, respectivamente, “O mundo de Sophia”, “O Alquimista” e “Otelô”. Os outros dois realizam cálculos matemáticos em uma competição de raciocínio. Já vi isso outra vez. Isso dentro da sala de aula não acontece, pelo menos eu não vi por aqui ainda. Eles são negros na heteroclassificação.” (Cadernão de Campo: 24/09/ 2009; Zaca, matutino.)

Desse modo, o que pode ser definida como uma *prática antipedagógica*, como desinteresse pela escola, pelos assuntos didáticos e pelas aulas do professor, não o é quando se percebe que *estar na escola* é uma fase do processo de *ser da escola*, para querer estudar, para querer aprender, ato que não se faz apenas dentro da sala de aula. Há os gazeteiros que “matam aula mesmo” e não se enquadram nos grupos acima. Embora este aspecto “intra-escolar” existente no Zaca seja um elemento que determine o modo de ver a escola por muitos dos seus sujeitos, ela não deixa de ser considerada por estudantes, professores e moradores do bairro como a “*melhor escola pública daqui*”, embora o Madre, por ser particular, seja definida “melhor” que o Zaca.

No Guamá existem outras escolas que atendem a ampla e extensa clientela de estudantes do bairro. Porém, a ampla procura por vagas do Zaca e do Madre não são decorrentes apenas da imagem de escola de referência ou de qualidade no bairro em termos pedagógicos. Ambas as escolas são referencialidades identificatórias para muitos estudantes e familiares, pois tem formado gerações de estudantes no bairro e de abrigado a organização de mobilizações de atividades sociais e políticas dentro do bairro, bem como de outras atividades educativas não escolares, o que ajuda a entender a importância delas quando o assunto em questão é “melhor escola”. Uma para o espaço do público, do governamental e outra para quem pode pagar mensalidade em uma boa escola, sendo do bairro, morando nele, mas com outra experiência diante dele.

Mesmo assim, há uma grande procura de vagas solicitadas oficialmente ao Zaca, no meio do ano letivo pela direção das outras escolas que oferecem ensino fundamental no bairro, além de um tráfego anual de estudantes entre o Madre e o Zaca.

Quadro 3: requisição de matrículas de escolas do bairro junto ao Zaca.



Fonte: secretaria das escolas pesquisadas 2009.

A demanda é variável, a oferta *precisa ser flexível*. Necessita atender a “*clientela*” de novos egressos do fundamental, isto é, “*se aparecer a gente matricula, tem que dar um jeito de arranjar a vaga pro aluno porque senão a SEDUC cobra da gente*”, como declara a vice-diretora da escola. Ela precisa alocar, de “*algum jeito*”, 35 a 40 estudantes em salas quentes, com ventiladores barulhentos, com cadeiras pequenas, cuja mudança é pedida por estudantes do Zaca no Blog por eles administrado.

“(…) ‘Nós, alunos do Zacharias de Assumpção, buscamos um modo pacífico de reivindicar melhorias, ou seja, obter o que nos pertence através desta nota no blog da escola. Reivindicamos: melhorias climáticas na sala de aula, pois as salas à tarde estão muito quentes, uma quadra para as aulas de Educação Física, visto que não temos quadra esportiva e ainda sempre dependemos da quadra da escola vizinha, novas cadeiras para determinadas salas, mesas e cadeiras para os professores, pois as mesas estão em condições precárias; consertar os telhados da escola, porque em algumas salas existem goteiras, como por exemplo a 103. Melhoria do sistema elétrico, pois as tomadas apresentam perigo pois estão expostas’. (11h15min, em 11/09/2009)

Tais condições prediais são registradas no PPP como *fatores que influenciam o desempenho escolar*. Vale citar o trecho deste documento que foi escrito pelos representantes estudantis do conselho escolar. O item “*Caracterização da Escola*” (p.

09-10) expõe as condições vividas por quem está nela todo dia. Porém, o interesse de muitos estudantes em ultrapassar tais dificuldades chamou minha atenção para a autonomia de ação discente dentro das regras de conduta do Zaca.

“Durante as aulas, nas salas de aula do bloco A, são bastante quentes, prejudicando a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de amplas, observa-se que além de professores, alunos, visitantes e demais funcionários apresentam um desconforto em estar nestas salas principalmente no verão, provocando perda de voz, dor de cabeça, náuseas, aumento de pressão arterial e outros. Sugerimos o aumento do número de ventiladores de parede e manutenção dos mesmos. Já no prédio mais recente, Bloco B, apresenta-se uma dificuldade no que se refere à parte elétrica, prejudicando as atividades pedagógicas realizadas principalmente no auditório; sugerimos uma revisão da parte elétrica dos três pisos deste bloco e ainda sugerimos o aumento do número de ventiladores de parede e manutenção dos mesmos”.

Esse trecho destacado é parte de outro documento que tive acesso, um requerimento de reforma feita pela diretora que iria ser enviado à SEDUC. O texto desse documento é similar a trechos do PPP. O PPP é de 2009; o requerimento, de 2010. A reforma não aconteceu, pelo menos desde a minha última visita à escola.

Nazaré: na verdade eu queria mesmo que eles ficassem aqui, porque eles estudaram lá no Bento XI, depois vieram aqui pro Frei Daniel e aí eu quis mesmo que eles ficassem aqui. *A vontade que o pai deles tem, e eu até, é pôr numa escola particular né, mas não deu esse ano ainda e aí eu preferi arranjar uma vaga aqui porque é perto de casa.* Mas lá na frente, quando a minha filha terminar o terceiro ano, eu vou pagar um cursinho né, mas pra reforçar o ensino daqui, pra ela poder fazer vestibular. Mas essa escola têm um ensino bom, eu tenho uma irmã que estudou aqui, que é professora do ensino infantil lá do Santa Helena ali na São Cristóvão. Ela estudou aqui na época que tinha CB, CH, naquela época né, tu lembra? Pois é... Ela estudou aqui, tá diferente agora, mas é uma escola boa ainda aqui do bairro.

O que acontece dentro das duas escolas é importante para pensá-las como espaços que se excedem para fora delas, entre elas, ajudando a pensar o dentro. Assim, posso pensar que o que acontece fora delas é fundamental para identificar o que nelas acontece no dia-a-dia. Por isso, há um *território-escola* que suplanta os alicerces e os muros do prédio da instituição, realizado *nas vontades de quem a concebe, no seu desempenho arquitetônico, na geografia do local, na vizinhança que a recebe* (OLIVEIRA & FONSECA, 2006, p. 137) expandindo o espaço intra-escolar, exigindo outra percepção do que é percebido como o “dentro” e o “fora” da escola. Esta expansão implica em um território com um espaço-tempo onde se efetuam encontros e

desencontros de corpos, trajetos, odores, suores sons e forças que nela se propagam e se expandem como materiais conectados (p. 138). Esta conexão, por sua vez, parece reconstruir outros discursos pedagógicos usados para a construção de si, dentro do jogo de estar na escola, onde ser quem se é ver e ser visto por meio de marcadores de diferenciação que também informam o olhar de quem administra o espaço⁴².

Deste modo, vale destacar, antes da análise das ofensas no terceiro capítulo, como os estudantes lançam mão de estratégicos modos de leitura do mundo escolar, na vivência de sociabilidades e experiências cotidianas conforme raça/cor e gênero para apropriar-se do que é *dentro do escolar* em termos formais em práticas de lazer e consumo do dia *fora do que é escolar*. No próximo capítulo, orientar-me-ei pela seguinte pergunta: como se vive a escola estando fora dela? Esta pergunta ajuda a responder o problema principal, pois traz outros elementos para desenhar as sociabilidades marcadas por raça/cor, gênero e classe.

⁴² No terceiro e quarto capítulo retomo esta relação entre discursos pedagógicos, construção de si e auto-imagem para pensar os processos identitários, embora antecipe alguns elementos já no capítulo dois.

CAPÍTULO 2: “ERRANDO” PARA “ACERTAR”: VIVENDO A ESCOLA SEM ESTAR DENTRO DELA.

Pretende-se neste capítulo identificar modos de construção de sociabilidades, de interações do tipo *face-to-face*⁴³ entre os estudantes das duas escolas, para depois refletir acerca da relação escola, cotidiano e vivências educacionais via modos de circulação pelas vias públicas do bairro, realizadas pelos estudantes de ambas as escolas, dentro da chamada *baixada de Belém* ou *periferia* do Guamá. Esses tipos de Errâncias Urbanas são *viabilizadas* pelo *ir* à escola, ao passo que as vivências e sociabilidades escolares são realizadas para o “além muros” das instituições. Em suma, o que quero demonstrar são modos específicos de se viver a escola sem estar no interior dela com base também em marcadores raciais e de gênero.

Para isso, lanço mão da noção de Errâncias Urbanas, uma metáfora presente de modo sintético nos trabalhos de Paola Berenstein Jacques (2005; 2008,) que designa uma prática social referente a *um simples ato de andar pela cidade*, que pode ser pensada como uma ação prática crítica a um urbanismo concebido como disciplina de controle da movimentação das pessoas pelo espaço urbano. Ela apresenta os *errantes* como sujeitos que ao se realizarem como *nômades* no espaço urbano recuperam os três momentos históricos dessa prática, que em termos de experiência social, legitimam a tradição histórica de viver o ambiente da cidade por meio de estratégias simbólicas de reapropriação do espaço ocupado pela privatização.

O primeiro momento é designado como *flanâncias*, que corresponde *principalmente a criação da figura do Flâneur em Baudelaire, no Spleen de Paris ou no Les fleurs du mal. Walter Benjamin também praticou a ‘flânerie’* (p 18-19). Ou seja, as *flanâncias* urbanas seriam um tipo de *investigação* do espaço urbano pelo flâneur, um tipo de vivência desse espaço de modo lúdico. O segundo momento seria expresso pelas *deambulações*, simbolicamente realizadas por artistas europeus, consiste nos atos dos artistas dadaístas e surrealistas, por meio de excursões urbanas por lugares banais. As

⁴³Interações *face-to-face* (face a face) na abordagem de Erving Goffman são tomadas como unidades situacionais de relacionamentos sociais que dependem do modo como dois ou mais indivíduos lidam com a imagem de si mesmo e dos outros dentro de uma lógica paradoxal entre a identidade real e a virtual, isto é, um conflito entre imagens de si a partir dos outros e imagens feitas sobre o outro a partir de referenciais coletivos. (pp. 103, 108, 112). Tais interações são relativas ao fato de que às *discrepâncias entre as identidades virtual e real sempre ocorrerão e sempre criarão a necessidade de manipulação de tensão* (p. 117).

deambulações aleatórias organizadas por Aragon, Breton, Picabia e Tzara, entre vários outros, que desenvolveram a idéia de Hasard Objectif, ou seja, da experiência física da errância no espaço real urbano (p. 22). O terceiro, denominado de *derivais*,

“(...) corresponderia ao pensamento urbano dos situacionistas, uma crítica radical ao urbanismo, que também desenvolveu a noção de deriva urbana, da errância voluntária pelas ruas, principalmente nos textos e ações de Debord, Vaneigem, Jorn e Constant. Tanto Baudelaire quanto os dadaístas e surrealistas, ou ainda os situacionistas, estavam praticando errâncias urbanas - e relatando essas experiências através de seus escritos ou imagens explícita ou implicitamente críticas - em uma mesma cidade, Paris, mas em três momentos bem distintos.” (JACQUES, p. 2005, p. 23)

Mas o argumento central da autora, ao escrever sobre Errâncias Urbanas, refere-se, no âmbito dos estudos urbanistas, a um movimento de re-apropriação do espaço urbano pelas camadas populares, dos lugares públicos tomados pelo fenômeno de *espetacularização turística e urbanística das cidades* (p. 19). Em oposição a essa espetacularização, os errantes seriam grupos de pessoas que voluntariamente ou não se reapropriariam desses lugares e espaços públicos por meio de modos muito próprios, andando pela cidade e retomando os “pontos espetacularizados” e elitizados. Errar, portanto, é retomar o espaço público na medida em que o sujeito se torna protagonista ativo na cidade, por meio das flanâncias, deambulações e derivais.

Uma dessas experiências extra-escolares seria o ato de *Errar* pelo bairro, por meio do ir à escola. Ao *Errar*, tais estudantes *acertam*, pois lançam mão de escolhas estratégicas para evitar o perigo e a violência do bairro no caminho que fazem entre casa e escola; realizam atividades pedagógicas sem estar dentro dos espaços educacionais, além de se reapropriar dos espaços privados do bairro como estratégias de lazer, bem que muito pouco oferecida aos moradores do Guamá.

De outro modo, José Cantor Magnani (1998) em sua pesquisa sobre festa e lazer em São Paulo, usou a categoria Trajeto e Pedaco⁴⁴, a segunda tomada apenas como ponto de partida para pensar noções êmicas similares que identifiquei na pesquisa, como “Setor”, “perto de casa”, “lá na rua”, que também são categorizações e

⁴⁴O termo na realidade designa aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade (p. 116) MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Festa no Pedaco: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo, Editora UNESP. 3ª Edição. 2003

referencialidades identificatórias sócio-espaciais que exprimem modos grupais e individuais de apropriação e uso dos espaços usados pela “*comunidade escolar*” nas duas instituições e pela “*comunidade guamaense*” que as abrange.

Trajeto, assim como a metáfora das Errâncias, é pensado aqui como um conceito orientador que ajuda a pensar, como um tipo de amarração metodológica⁴⁵, outros conceitos próximos das práticas observadas na pesquisa, isto é, as noções de *andança*, *vilegiatura* e *périple*, nominativos para práticas de movimentação pelas vias públicas do Guamá, que ajudam a identificar as sociabilidades escolares no bairro, fora das escolas, por meio das quais se “*consume o dia*”. Fazem, assim, idas e vindas pelas casas de colegas de escola, por outras escolas, por pontos comerciais, de esporte e lazer do bairro, realizados em função das relações construídas *nas* escolas.

Trajeto, para Magnani, são escolhas lógicas, minimamente aleatórias em suas possibilidades de combinação, que abrem os espaços fechados para fora, para a esfera pública, por meio dos caminhos que os sujeitos fazem pela cidade, que não devem ser pensadas de modo reificado, restritivo ou comunitarizante⁴⁶. Se aferidas à metáfora do simples ato de andar pela cidade denotada pelas Errâncias, a perspectiva de escolha lógica pensada e combinada, referida pela categoria trajeto, ajuda a pensar de modo duplo as sociabilidades escolares fora dos espaços murados. Andar pelas vias do bairro entre os estudantes é, ao mesmo tempo, escolha pensada e Flanância aleatória; é combinação arbitrária e Deambulação lúdica, podendo ser percebidas simultaneamente.

Há, portanto, o que eu designo como *Errâncias-Trajetos* sendo feitas nas ruas do Guamá, mas que são feitas por causa do ir à escola, do viver a escola como espaço referencial de si e dos outros. Com *Errâncias-Trajetos* quero exprimir os dois aspectos simultâneos que a expressão denota para pensar os caminhos entre casa e escola, construídos com base no que registrei sendo feito entre os grupos de estudantes.

Esses grupos de estudantes circulam cotidianamente pelas ruas, travessas, becos e avenidas do Guamá, encontram-se em torno delas/nelas para um bate-papo, um conversar, um “*fifizar*” (fofocar) sobre assuntos atinentes a pessoas próximas, bem como realizam atividades de lazer em espaços comerciais, arenas de futebol e quadras

⁴⁵ DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1997. (p. 293).

⁴⁶ MAGNANI, José Guilherme Cantor. *De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana*. Revista Brasileira de Ciências Sociais: Sociologia. São Paulo, vol. 17, nº 49, p. 15-45. Junho, 2002 (p. 18) & MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Da Periferia ao Centro: pedaços e trajetos*. Revista de Antropologia. São Paulo, USP, vol. 35, p. 191-203, 1992. (p. 198-199)

poliesportivas existentes no bairro, ao lado de atividades educacionais fora dos limites curriculares formais e do espaço físico predial do Madre e do Zaca.

Madre e Zaca são vividos como *pontos de encontro* de quem é estudante do Guamá, de quem é “*sacado*”, “*enxergado*” no bairro. A escola se torna um código entre os estudantes a partir do qual se pode dizer quem é do “*meu setor*”, quem é “*de perto de casa*”, quem é “*lá da minha rua*”, porque estuda no bairro, porque se estuda na mesma escola, na mesma sala de aula ou em escolas do Guamá próximas às duas principais, Zaca e Madre. São espaços raciais diferentes posto que na primeira escola o número de estudantes negros é muito maior do que na segunda. Participar das *Errâncias-Trajetos* ajuda a definir quem é de dentro ou de fora do Setor e vice-versa.

Em cada uma das escolas, os modos de dizer quem é próximo de si são similares. Desse modo “*avil*”, “*parceiro*”, *mana*, *companheira* e “*mala*”⁴⁷ são expressões usadas para designar quem vai andar com quem, quem vai ser membro de certo grupo de estudantes, dentro e fora da escola. Quem for designado por estas expressões está no grupo; quem não for, está fora dele. Quanto mais distante do pólo escuro do continuum de cor, mais *parceiro* se é entre os estudantes.

As relações entre os estudantes dentro das escolas são tangenciadas por outras percepções classificatórias que estão fora delas – oposição espacial que existe na fala de muitos dos interlocutores que são componentes da “*comunidade escolar*” das duas instituições e da “*comunidade guamaense*” que as abrange. Ambas as expressões, “*comunidade escolar*” e “*comunidade guamaense*”, são usadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Zaca e do Madre quando se referem, sobretudo, a importância de ambas para os moradores do bairro, desde a inauguração. Se auto-identificam, também, por meio das funções institucionais nelas definidas.

No Zaca esse papel consiste em “*buscar uma educação de qualidade com o compromisso de formar o cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo*”⁴⁸. No Madre, tal função aparece nas competências do seu estudante: “o

⁴⁷“*Meu Avil*”, “*Parceiro*” e “*Mala*” são expressões usadas para designar quem é do “setor”, de “perto de casa”, da “minha rua”. Isto é, para designar quem são os indivíduos que compõem os grupos de estudantes que fazem, sempre juntos, as trajetões pelas vias do bairro, alguns estudantes usam “meu avil”, “parceiro” e “mala”.

⁴⁸Página 4 do PPP do Zaca.

educando Zarifense sabe: reconhecer, compreender e respeitar as diversidades socioculturais.”⁴⁹

Tal expressão “comunidade” foi enunciada também em algumas entrevistas com estudantes, pais de estudantes e gestores, além de ser conceitualmente pertinente para pensar a vida no bairro. Embora eu destaque a relação estudante-estudante como foco precípua desta pesquisa, a remissão a informações obtidas em questionários aplicados à alguns professores e conversas com as gestoras me ajudará sobremaneira neste trabalho. Estas falas representam, de algum modo, a *fala oficializada* da instituição, simbolizam o que é *protocolar*, posto que são, em tese, parte do espaço escolar *formalizado*.

Essa “comunidade guamaense” não é homogênea socialmente no que se refere às sociabilidades em relação ao bairro, ao modo de classificá-lo e definí-lo racialmente. Essa sociabilidade, que pode ser inicialmente sintetizada aqui, quase que emblematicamente, pela síntese da noção de sociedade de George Simmel (1983) por meio de um *estar com o outro, para um outro, contra um outro que, através do veículo dos impulsos ou dos propósitos, forma e desenvolve os conteúdos e os interesses materiais e individuais* (p. 168), pode me fornecer elementos para pensar tais relações entre os estudantes das escolas com e nos lugares do bairro.

Sociabilidade serve para pensar relações entre os estudantes que não são vividas e pensadas apenas entre “estudantes”. São vividas também entre moradores do bairro, “*guamaenses*”, entre os que “*moram bem*” e os que “*moram em rua escrota*”; entre os que vivem na “*parte boa*” e os que vivem “*na parte ruim*”; entre os que “*moram em cima*” e os que residem “*em baixo*”, dentro do bairro, entre os que são/podem ser “*negros*”, “*brancos*”, “*índios*”, “*morenos*”, etc. Mais adiante explico tais categorizações.

2.1. As Errâncias-Trajetos no Guamá.

O lugar por onde se vem para a escola – dos vários “setores”, ruas, travessas, avenidas, esquinas, becos, pedaços ou lugares do bairro nos quais se pode morar, residir – bem como a arquitetura da casa são elementos importantes no “cálculo” que muitos estudantes fazem para realizar classificações *sócio-raciais*⁵⁰ dos outros e de si. Isto é, o

⁴⁹Página 9 do PPP do Madre.

⁵⁰Para explicitar terminologicamente a dimensão de classe e raça, Lívio Sansone usa a noção de *grupos sócio-raciais* para refletir acerca dos modos de lidar com a questão racial entre jovens negros e pobres com outros grupos não-negros em espaços urbanos e instituições públicas em Salvador. SANSONE,

conceito de Raça, concebido de modo propriamente sociológico, que imprime à categoria cor significados ideológicos elaborados e acionados entre os grupos de cor (ALFREDO GUIMARÃES, 1999, p. 22-47) é, a meu ver, associado a outras variáveis discursivas encontradas nas sociabilidades entre os estudantes.

Desse modo, sugiro pensar que o processo de classificação de cor dentro de um gradiente que vai do claro ao escuro (MAGGIE, 1994, p.157) ou mesmo do continuum de cor, está articulado, entre os estudantes, também, aos seguintes aspectos: a) ao caminho que se faz entre casa e escola, e ao que se faz durante ele; b) ao local de moradia dos estudantes, relativa à arquitetura total da residência; c) ao grau de pavimentação da rua na qual se reside e d) a posse ou não de bens de consumo duráveis e não-duráveis no interior da casa.

Explicando-me como estudante, diria o seguinte: o meu modo/lugar de moradia também diz o que sou para meu/minha próximo/a, diz o que *posso ser* para ele/a, fala como eu afirmaria o que é o/a outro/a para mim em termos raciais. Ou seja, tais elementos me “tornam” mais ou menos “escuro”, “moreno” ou “branco” entre meus colegas conforme a posse destes bens; ajudam a me localizar na escala de cor. Esta associação é o que também se tenta demonstrar neste capítulo.

Esse aspecto da sociabilidade escolar, que está fora da escola, dos seus “muros”, é o que tento expor a seguir. Ambas as escolas podem ser vistas como lugares de referência identificatória para as Errâncias-Trajetos dos seus estudantes, como suporte de relações, que não estão apenas no intermediário, mas também são intermediadoras.

A escola é o “*meu setor*”, “*minha escola*”, “*onde eu estudo*”; ela intermedeia e é intermediada, ao mesmo tempo, pelos espaços e ruas do bairro, pelos caminhos que ela compreende, feitos pelos estudantes depois que saem da casa para nela chegar, para depois a casa retornar, passando por outros lugares, *errando e acertando* pelo bairro. É, sobretudo, “*meu setor*”, “*minha escola*”; está “*perto da minha casa*”, é próxima do “*lá na minha rua*” e serve como referência para se realizar *Errâncias-Trajetos*.

2.2. As *Vilegiaturas*.

Os termos *Vilegiatura* e *Andança* são emprestados do trabalho sobre *circulação de crianças*, elaborado por Angélica Motta-Maués, Daniele Igreja & Luisa Dantas (2008) e Angélica Motta-Maués (2009). Os termos foram usados pelas autoras para designar os fluxos e trajetos hierarquizados das crianças de diferentes camadas sócio-econômicas por lugares fora de casa, por residências de membros da rede de parentesco destas crianças, escolas e atividades educacionais de apoio pedagógico e de lazer (estes últimos, principalmente, para as crianças de camadas altas e médias).

Os termos explicitam a ação que os professores e colegas de natação, balé, música, etc. exercem no sentido de dividir a socialização extra-familiar destas crianças, posto que estes professores e colegas estão mais presentes no dia-a-dia das crianças do que seus próprios familiares, pais e mães.

Essa prática identificada pelas autoras parece ser similar ao que eu verifiquei entre estudantes adolescentes do Madre, principalmente quando alguns deles saem da escola para realizar alguma outra atividade educacional ou de lazer no Guamá ou em outros bairros próximos. Estudantes do Madre, sobretudo homens, participam de treinamento de futebol de salão ou voleibol em uma quadra poliesportiva localizada na Barão de Mamoré; outros, os que podem pagar a mensalidade de treinamentos, praticam artes marciais como Karatê, Judô ou Capoeira na própria escola.

Tanto mulheres como homens, fazem cursos de reforço curricular voltados para provas de vestibulares, como Física, Química e Matemática, além das próprias disciplinas da escola; outros fazem cursos pré-vestibulares completos que estão localizados fora do Guamá, mas próximos a ele, isto é, em bairros como São Braz, Cremação, Batista Campos e Canudos, *colados* no Guamá. Tipificando melhor, há dois tipos de *vilegiaturas*, sobretudo entre os estudantes do Madre do matutino, majoritariamente autoclassificados como brancos:

a) **Vilegiatura escolar interna:** estudantes do turno da manhã entram na escola até 7hs e 30min. Saem dela por volta das 14hs. Voltam para a casa, para o almoço e depois retornam para a escola para os cursos de Karatê, Judô, Música, futebol de salão ou reforço escolar. Retornam para a casa por volta das 19h. Geralmente, são duas ou no máximo três atividades extraclasses realizadas pelos estudantes. Os da tarde fazem essas

atividades extraclases durante o período letivo de aula dos estudantes da manhã. O horário letivo da tarde inicia-se às 13h e 30min e termina às 19hs. Pode-se dizer que há um tipo de *circulação intra-escolar* dentro do Madre.

b) **Vilegiatura escolar externa**: após o término do horário de aula, estudantes do terceiro ano, sobretudo do turno da manhã – não obtive informações acerca de estudantes do turno da tarde que fazem essa vilegiatura – voltam para casa e depois saem para cursos pré-vestibulares particulares ou atividades de reforço pedagógico de matemática, cursos específicos de Física, Química e Biologia, aulas de dança, de música ou treinamento de natação. Esse percurso, em média, termina por volta das 20hs.

Todavia, existem poucos estudantes do Zaca que realizam essa vilegiatura se comparada ao número de estudantes do Madre que também têm o dia composto por atividades educacionais e de lazer. Também têm o dia “*agendado*”, de segunda a sábado, pois as atividades feitas por eles acontecem mais de cinco vezes por semana, ou seja, os cursos pré-vestibulares. Esse agendamento do dia dos estudantes acaba realizando um serviço de auxiliar-reforço da escolarização dos filhos, dividindo com os pais a “responsabilização” pela socialização e educação dos mesmos, prática similar ao que assinalam as autoras no trabalho supracitado. Essas vilegiaturas são mais recursivas entre os estudantes do Madre, embora realizadas por poucos estudantes do Zaca do turno matutino.

2.3. As Andanças.

O termo *andança* serve para identificar outros tipos de Errâncias-Trajetos, de movimentação, de perambulação pelo bairro, que é feito mais pelos estudantes do Zaca, embora realizados pelos estudantes do Madre, sobretudo os do turno vespertino, majoritariamente autotclassificados como negros. O emprego do termo *andança* é distinto do emprego original escrito pelas autoras.

O primeiro exemplo de *andança* passa pela orla do Campus Universitário do Guamá, da Universidade Federal do Pará. Alguns grupos de estudantes que variam de quatro (4) até dez (10) membros, quando saem da escola, fazem o que eles chamam de “*coletão*”, isto é, somam nas mãos de um deles as parcas quantias de dinheiro que alguns possuem – raramente *todos* eles dispõem de dinheiro – e saem pelos

Supermercados da Barão de Igarapé-Mirim ou pelas Farmácias para comprar produtos de consumo rápido para alimentação como pães, biscoitos, chocolates ou bolachas, com refrigerante ou bebida alcoólica – e se deslocam para o orla do rio do campus para por lá ficar, em deriva, e conversar, copiar o conteúdo da matéria cuja aula não foi assistida, ler algum texto que precisa ser estudado para a aula do dia seguinte, paquerar, namorar, brincar, beber, comer.

O Segundo tipo de andança também é precedida pelo “*coletão*”, passa pelo comércio do bairro, que podem ser as tabernas⁵¹ ou mesmo os Supermercados, e termina na casa de algum dos estudantes do grupo com o “*brocão*”, isto é, nesse segundo tipo de andança há a compra de produtos que serão preparados, cozidos, fritos na casa de algum dos estudantes, como enlatados, comidas instantâneas e/ou os produtos de consumo rápido que são comprados pelos que fazem o primeiro tipo de andança, com exceção das bebidas alcoólicas. Quando a cozinha é necessária, as mulheres dos grupos de andança é que assumem a feitura das comidas.

Enquanto isso, na cozinha ou na sala, que geralmente exhibe vídeos-clipes de Reggae, de Hip-Hop, de festas de tecnobrega que todos escutam, homens e mulheres conversam sobre os assuntos curriculares, fofocam sobre professores e outros colegas, assim como sobre *quem pegou quem, quem fez sexo com quem*⁵². Nessa andança, que abarca os grupos de estudos, ocorre, depois da comensalidade e da festa, a realização e confecção dos trabalhos para apresentação grupal nos seminários, sobretudo das disciplinas História, Biologia, Artes e Geografia. Enquanto metade do grupo produz ilustrações em cartolinas para explicação do conteúdo do texto, a outra metade produz o texto escrito para leitura e exposição em sala de aula.

O terceiro tipo de andança pode ser realizado às proximidades da escola, em *Lan-houses*, salas de jogos eletrônicos e em visitas à casa de algum membro do grupo, para tomar água, conversar e conhecer o setor do colega. Ver e ser visto para ser reconhecido, deambular para ver onde mora o colega, como mora – no limite, para saber se a casa do colega é ou não é “*sujeira*”, é ou não é “*me roba*”. Lembro até mesmo de

⁵¹“*Tabernas*” são pequenos comércios que vendem os mesmos produtos comercializados pelos “supermercados”, mas em pequena escala e sem a variedade de opções que o segundo apresenta.

⁵² Expressões como “*comer*”, “*dar um picote*”, “*fuder*”, “*sair da pedra*” são usadas pelos homens para se referir ao ato sexual. As mulheres, geralmente usam “*ficar*”, “*dar*”, “*pegar*” e, em menor quantidade, “*comer*”.

uma conversa entre estudantes do turno matutino do Zaca, no período do intervalo de aulas, na qual dois deles pediam a outro colega para “conhecer” a irmã deste.

O quarto tipo de andança, uma flanância, um tipo de *visitação*, diz respeito ao sair da escola e ir para outra escola, no mesmo bairro. Sair da escola e visitar colegas de outras escolas do Guamá, que são colegas de rua, do “setor”, “lá da rua”, “perto de casa” ou colegas que estudaram juntos em uma das escolas em séries anteriores a qual se está no momento, para depois visitar outros colegas de uma terceira escola, cujo contato prévio dessa *visitação* já foi agendado pelo Orkut ou MSN, por email ou mensagem de celular. Os homens quando visitam outros homens, fazem sempre em grupo: “*pega mal sair daqui pra ver outro macho*”, como me falou um estudante. Porém, quando um homem sai de sua escola para ver outra menina, consolida-se o compromisso feito pelo espaço virtual de “*pegar a menina na escola*”.

Depois disso, juntos, andam até chegarem à casa de cada um, costurando uma andança que vai se desenlaçando na medida em que cada um ou uma chega a sua casa. Esse tipo de andança somente é possível porque os membros desse grupo formado moram em vias próximas ou na mesma via.

Quando moram na mesma via, o papo somente termina por volta das 13h10min para o turno da manhã e 19h40min para o turno da tarde – ora, a última aula, do período letivo de horários disciplinares para cada turno, respectivamente, termina nesses horários. Por isso, é hora de voltar pra casa, pois pode “*rolar a escrotição*”, pode “*rolar o espancamento*”. Vale acrescentar que poucas aulas se estendem até o penúltimo horário, quiçá o último.

2.4. Os Périplos.

No caso dos *périplos*, quando Alex Haley (1976, p. 87-112) escreve sobre o ritual de visitas feito pelos membros que compõem o amplo parentesco do qual Kunta Kinte é parte, fala também de *périplos* que Kunta e seus pais realizam para visitar os parentes que vivem na “*aldeia ao lado, atrás daquela que se vê do olho de nossa terra*” (p. 28), da aldeia Juffure, mas que não pode ser acessada diretamente, pois essa aldeia que se vê os separa da aldeia dos avôs, “*pela qual não se anda, pois não é de sangue Juffure*” (p. 29). Isto é, evitam-se caminhos, escolhem-se outros.

Essa expressão, *périplo*, que também foi utilizada para identificar o contorno português sobre o continente africano para se chegar ao continente asiático durante as grandes navegações é também usada por Haley para designar o caminho de contorno que os parentes de Kunta fazem para se chegar à aldeia de seu avô matrilateral.

Na história contada por Haley, Kunta e seus parentes não podem caminhar por alguns territórios de outras aldeias próximas, que encurte o caminho para a aldeia ao lado. Por isso o caminho para chegar aos avôs se estende, porque não possuem autorização ritual, não conhecem o patriarca e podem ser atacados case cruzem tais territórios. Há perigo em se pisar em tais terras sem autorização do patriarca. Daí o contorno longo, que se realiza *durante todo um alvorecer* (p. 32), para se obter a benção do avô matrilateral para Kunta.

O medo de um possível castigo decorrente da desobediência de passar por terras proibidas, que “*não são de sangue Juffure*” (p. 36), acaba por conduzir a família de Kunta por um caminho mais longo que uma reta simples, lembrou alguns caminhos feitos por alguns estudantes quando saem de casa para a escola e voltam para ela.

Há para mim algum tipo de similitude entre essa prática registrada na pesquisa com a do evento descrito por Haley na infância de Kunta Kinte; essa prática gira em torno da oposição *evitação x privilegiamento* dos caminhos escolhidos pelos estudantes para se chegar à escola e voltar dela para suas residências. Ou seja, por um lado, percebi que o *evitar* algumas ruas, travessas ou becos para se chegar à escola e voltar dela e, de outro, o *privilegiar* a passagem por outras vias de transporte no bairro, também se associa (nesse caso, se evita) ao medo, ao perigo, à evitação da *violência no bairro*. Isso me inspirou a usar a noção de *périplo* – uma metáfora explicativa, para ser mais exato – para entender de algum modo essas escolhas, essas opções pelos caminhos que se fazem no bairro. *Périplo*, portanto é identificação, não um conceito, mas um termo nomeador.

Acredito que o uso de tal expressão pode ajudar a explicitar os caminhos feitos por estudantes e grupos de estudantes de suas casas até a escola e da escola para a casa, passando por outros pontos geográficos do bairro com base em critérios que levam em consideração, principalmente, a violência no bairro, sobretudo no que tange aos constantes assaltos e roubos que acontecem em muitos pontos do Guamá. Há também o fator pavimentação e/ou o asfaltamento das ruas, travessas, avenidas ou becos pelos

quais se realiza o itinerário desse ir e vir, que também é um critério que se adota para construir esse caminho.

Destaco abaixo os principais fatores e motivos apontados por alguns estudantes para composição dos périplos que se escolhe para se chegar à escola e voltar para casa, quando não se vai para outro lugar antes de chegar nela. Estes fatores são motivos para costurar outros caminhos, compondo périplos dos estudantes que encaixam outros lugares, que ajustam outros pontos de referência que não são a *sua própria escola, rua ou casa*, mas podem ser *outras escolas, ruas, outros lugares ou outras casas*.

Nesse momento surgem as vilegiaturas – e também as andanças. Nestes lugares se costumam, por assim dizer, um circuito de movimentação, de Errâncias-Trajetos de estudantes entre as escolas do bairro acima descrito.

Usarei aqui informações colhidas por meio do questionário aplicado nas escolas. Sobretudo as perguntas: “*Quais são as ruas e/ou avenidas pelas quais você caminha para chegar à sua escola?*” “*Quando você retorna à sua casa, você caminha pelas mesmas ruas?*” “*Porque você escolhe tal caminho, qual são os motivos e razões?*”. Estes fatores e razões estão simbolizados por trechos de falas e de depoimentos de estudantes de ambas as escolas, registradas no meu cadernão de campo. Dentre os principais fatores que incidem na construção dos périplos, destaco os seguintes:

- a) “***Tem muito ‘malaco’ lá sabe, só tem ladrão***”: a questão da violência no bairro, sobretudo os assaltos à mão armada contra moradores nas vias públicas do Guamá foi apontada por 41% dos respondentes como o principal fator e razão de escolha dos caminhos dos estudantes do Zaca e do Madre que responderam o questionário. Notei que o malaco, entre muitos estudantes é dificilmente pensado como “não-negro”. Embora eu tivesse ouvido que “*ladrão não tem cara*”, o malaco é recorrentemente definido como um “*moleque*” que “*anda de bicicleta*”, que usa “*bonê*” e que “*é moreno na maior parte das vezes*”.

De certo modo, há uma espécie de avaliação estética das ruas e uma sutil estetização social das pessoas que moram nelas. A “*rua de malaco*” é evitada, bem como se evita escolhê-la caso algum colega resida nela para fazer os trabalhos em grupo e muitas atividades das andanças.

- b) “*É uma rua escrota, só vala, só cratera*”⁵³: 22% apontaram a má estrutura de pavimentação e asfaltamento das vias como razão principal de opção pelas vias *trajetadas* pelas (os) estudantes de ambas as escolas.
- c) “*Porque eu conheço essas ruas aí*”: *ver e ser visto*, ser conhecido no “setor”, enxergar alguns moradores das vias escolhidas, além de ser enxergado e ser visto nelas, foi a razão apontada por 16% dos respondentes de ambas as escolas. Os grupos de estudo são importantes para construir esta rede do ver e ser visto, assim como por meio das andanças que são realizadas pelas casas de colegas, prática pela qual
- d) “*É asfaltada ela, dá pra andar nela bacana*”: em oposição ao segundo fator apontado pelos estudantes, as vias asfaltadas e pavimentadas são apontadas por 12% dos estudantes como uma razão com base na qual se escolhe tramitar por elas.
- e) “*É mais rápido pra chegar na escola se eu vir por lá*”: somente 9% dos estudantes respondentes apontaram o fator *rapidez* como razão com base na qual se opta em escolher os caminhos tramitados.

Os périplos acima delineados podem ser associados às evitações de um perigo potencial resultante da violência que existe no bairro; de modo geral, é evitação do medo, evitação do assalto, evitação do roubo, evitação das ruas ruins – e, de certo modo, das “*pessoas ruins*” moradoras das ruas esteticamente classificadas de modo inferiorizado porque são ruas do “*me roba*”. Para fins de explicação da correlação entre as práticas de Errâncias-Trajetos e de seus conceitos designadores, de modo sintético, podemos definir o seguinte.

As *vilegiaturas* designam Errâncias-Trajetos de estudantes por lugares fora de casa, em escolas e atividades educacionais de apoio pedagógico extra-escolar e de lazer, nos quais os professores e colegas dessas atividades extra-escolares são atores de socialização extra-familiar. Observo este fenômeno entre os estudantes do **Madre**, sobretudo os da manhã, autotransclassificados majoritariamente como brancos.

⁵³ “*Cratera*” é uma expressão que se refere a grandes buracos e valas de esgotos abertos que existem em muitas ruas do Guamá.

Os périplos se referem às Errâncias-Trajetos que se designam o movimento de **evitação x privilegiamento** dos caminhos escolhidos pelos estudantes de ambas as escolas, percorridos para se chegar a elas e delas retornar para casa. Essa evitação x privilegiamento leva em consideração, em primeiro lugar, o fator violência, em segundo, o asfaltamento das vias, em terceiro, a distância do caminho percorrido entre casa e escola nas duas escolas. Realizar périplos é prática comum entre estudantes negros, mestiços e brancos, entre os do Zaca e os do Madre.

Já as *andanças* são um tipo de movimentação no entremeio casa-escola que arregimenta a formação de grupos de estudantes de uma mesma escola e de escolas diferentes para a realização de atividades de lazer e de entretenimento; observei essa prática entre estudantes das duas escolas, mas principalmente entre os do **Zaca**. As andanças são recorrentemente realizadas pelos estudantes do Zaca, majoritariamente autoclassificados como negros e mestiços.

2.5 O ritual de ir para as escolas.

Ser estudante dessas duas principais escolas do Guamá – e também nas outras – é encarnar um papel social estipulado pela família quando se sai de casa, pelo grupo de vizinhos das ruas pelas quais se anda e pelos profissionais das escolas. É simbolizado visualmente pelos cadernos e livros nas mãos, pela mochila nas costas, pela calça jeans ou preta usada sob o calor das 13 horas da tarde, na nascente manhã das 7 horas, momento em que o pai, mãe ou responsável realiza parte do trajeto ao lado dos estudantes para ir ao trabalho.

Pela noite, em torno da 19 horas, é a mãe ou o pai, que retornou à escola no ensino noturno depois de muitos anos sem frequentá-la, que sai de casa e se dirige para estudar, *tirar o segundo grau* – embora a universidade, depois de finalizar o ensino básico, passe a ser, em muitos casos, possível e viável, mesmo as particulares.

Ser estudante é ser identificado pela camisa uniforme que ostenta o nome da escola, elemento principal que completa, identifica, autoriza e legitima quem é estudante, que é muitas vezes, entre alguns moradores e pais de estudantes, identificado com ser jovem, com adolescência, com “*idade de estudar*”. O que ocorre “fora” da escola é fundamental para pensar o modo de *interagir* com/diante dos colegas estudantes dentro da escola, com outros atores fora dela.

Em outras palavras, ao ler nas respostas de muitos estudantes a expressão “aturar” ou “ *muito ruim*” quando explicavam o modo de se relacionar com os colegas, ao mesmo tempo em que assinalavam, depois de algum tempo no mesmo relato, as expressões “*boa relação*” ou “*convivência legal*” para designar tais relações, essas adjetivações apareciam remetidas a situações vividas muitas vezes no exterior das escolas. O “fora” da escola delineia outras sociabilidades decisivas na possibilidade de boa relação, ou não, que se têm “dentro” dos espaços escolares.

As relações “fora” da escola são tão relevantes na composição de um portfólio de interações com outros colegas, quanto as que ocorrem entre os estudantes do Zaca com os do Madre e destes com estudantes de outras escolas. O *andar pelo bairro* é viabilizado também pelo ir e voltar das escolas diariamente, pelo ato ritual de sociabilizar-se, de encontrar a galera, de ver os colegas, de ver o pessoal, ação esta que não inviabiliza o ato também ritual de estudar, pedagogicamente elaborado pela instituição, pelo corpo docente e gestor de cada escola.

Na medida em que ir a escola vai além da composição de uma agenda de obrigações, morar e ir para a escola no mesmo bairro aproxima escola e “comunidade guamaense” do que ocorre nos dias letivos e não-letivos, isto é, por meio dos cursos de profissionalização realizados no Zaca para adultos e dos cursos extracurriculares para estudantes e não-estudantes do Madre. Tais ações de fim de semana viabilizam a participação de pais e moradores nos espaços das duas escolas.

Essas escolas se extrapolam como espaços formais de escolarização de jovens e adultos e passam a ser vivenciadas para atividades esporádicas de formação de habilidades profissionais. Ao lado disso são pensadas como referências de formação de gerações de estudantes do bairro, na medida em que sua clientela discente, desde a fundação de ambas as escolas, foi e é de pessoas que residem ou residiam no Guamá.

O bairro do Guamá, do modo como é vivido por meus informantes, como “referência de moradia”, isto é, um lugar pessoalizado, particularizado no qual se mora dentro da cidade grande, globalizadora, mas não de modo impessoal é percebido como tal a partir de uma construção de urbanidade que compreende sujeitos e que lhes imprime identificações múltiplas, diferenciadoras, assimétricas, desiguais.

Morar no Guamá é ser imputado e se enunciar como “guamaense” entre muitos dos estudantes das duas escolas. Há uma identificação “por dentro” que se assemelha a

uma identificação “de fora” sobre ser do bairro quando o assunto é a violência. Porém, há também o discurso reivindicativo que diz ser a violência “*uma coisa que, infelizmente, também tá presente*”, de modo que o “*não é só isso*” ou “*pensam que é isso apenas*” de duas mães de estudantes do Madre. Essa marca é descrita por uma estudante do Madre:

“É só dizer que tu é daqui que a pessoa diz logo: ‘égua, é muito violento lá, tem roubo, morte, não sei o quê mais’, dizem até, ‘me rouba logo’, que é uma expressão que eu já ouvi, num tom de brincadeira, de colegas do meu trabalho. Mas tem outras partes da cidade que têm mais violência que aqui, que se mostra na televisão e nos jornais... O problema é que é só isso, e aí você passa a ser visto de um jeito preconceituoso sabe?”

Mas, “ser guamaense” entre estudantes e seus familiares não é, “por dentro”, entre eles, uma identificação homogênea quando contrastada com a visão mais geral da identificação “de fora”. Perceber-se como um sujeito do bairro e ser visto como do bairro é um dos processos de classificação que no espaço do urbano potencializa identidades norteadoras de quem é do Guamá ou de fora dele, com um outro, para o outro, contra um outro, marcando distinções raciais definidoras de si e dos outro.

“Com efeito, o ponto de partida das buscas de identidade individuais ou coletivas é o fato de que somos sempre o outro de alguém, o outro de um outro (...). É necessário, então, pensar-se a si próprio a partir de um olhar externo, até mesmo de vários olhares cruzados. Desse ponto de vista, os meios urbanos podem ser fatores de encadeamento ou reforço dos processos identitários. A cidade multiplica os encontros de indivíduos que trazem consigo seus pertencimentos étnicos, suas origens regionais ou suas redes de relações familiares ou extrafamiliares. Na cidade, mais que em outra parte, desenvolvem-se, na prática, os relacionamentos entre identidades, e na teoria, a dimensão relacional da identidade. Por sua vez, esses relacionamentos “trabalham”, alterando ou modificando, os referentes dos pertencimentos originais (étnicos, regionais, faccionais etc.). Essa transformação atinge os códigos de conduta, as regras da vida social, os valores morais, até mesmo as línguas, a educação e outras formas culturais que orientam a existência de cada um no mundo. (AGIER, 2001, p. 09).

Existem divisões, assimetrias e hierarquizações simbólicas ritualizadas como organizadoras dos lugares, que são elaboradas sobre a cidade, sobre o bairro, a partir da percepção do informante como estudante, que começam em um movimento de escala que se inicia com o modo de percepção e julgamento da arquitetura da residência do “morador-estudante” e se conclui com a identificação de cor do sujeito.

Se a casa é de madeira, com um, dois ou no máximo três “compartimentos”, seu morador, no nosso caso, o estudante, recebe entre seus colegas da escola – os quais são, em muitos casos, colegas de rua – um tipo de prestígio e reconhecimento positivo que não é o mesmo de outro colega que reside em uma residência que seja de alvenaria, “azulejada”, com um pátio gradeado e com mais de três compartimentos. O que quero dizer é que os estudantes “brancos” não são brancos porque “*moram bem*”, em “boas casas”, mas que morar bem, abrigar os grupos de estudo para os trabalhos extraclasse realiza o movimento de “embranquecimento” do estudante em termos classificatórios.

Se o estudante tem um quarto somente dele ou que ele ou ela pelo menos divida com algum irmão ou irmã, isso conta muito ao status que ele tem no interior dos grupos de colegas. Ele passa a ser figura central, pode ser o *mobilizador* e “definidor” das atividades extra-escolares e de outras que “*vai rolar no fim de semana, por aqui mesmo*”. A escola é vivida em seus cinco dias de funcionamento “compulsório” da semana por seus estudantes (e por alguns professores) como *espera* e *caminho* necessários para se chegar ao *fim de semana*. A escola organiza a vivência de cada um dentro do itinerário ritual do dia, dos cinco dias da semana.

Desse modo, me atrevo a fazer a seguinte operação conceitual: se pensarmos a partir de Victor Turner (2005) que os rituais são estáveis e rotinizados, dotados de um simbolismo próprio, bem como criadores de símbolos, os quais produzem ações sociais recursivas (p. 68), ir à escola é organizar a própria vida cotidiana dos estudantes pelo ato *de ir às escolas*, para compor o dia, o cotidiano, o vivido. Este ato é temporal na medida em que compõem o percurso do dia da semana, faz com que o estudante possa vivê-lo, vê-lo passar, até chegar à sexta-feira, dia de pouco movimento ou quase nenhum na escola – cheguei a presenciar em algumas sextas feiras, salas completamente vazias no turno da tarde e no noturno no Zaca, mas no Madre não.

O ritual, enquanto uma configuração de símbolos age sobre o indivíduo de modo a fazê-lo interagir com o processo. Ir à escola para alguns estudantes do bairro é realizar as Errâncias-Trajetos através da tríade *périplo* – *vilegiatura* – *andança* que somente são feitas porque se vai a estas duas escolas, isto é, “*eu só passo nessa rua porque eu estudo aqui, senão eu não vinha por aqui não que é perigoso*”⁵⁴. O ritual pode ser visto, deste

⁵⁴ Trecho de entrevista de uma estudante do Madre.

modo, enquanto uma ação com uma determinada finalidade, que busca obter uma eficácia, de acordo com o que se almeja.

Ir à escola, de algum modo, é um processo ritual compulsório, tornado necessário, visto como tal, mas, ainda assim, pensado como forçoso por muitos dos estudantes e por alguns professores. O ritual *é precisamente um mecanismo que converte o obrigatório no desejável* (p. 61). Daí pensarmos na possibilidade de a semana letiva de muitos estudantes ser articulada com a própria dinâmica de circulação pelas ruas dos bairros, por suas avenidas, por seus pontos de referência centrais, pelas escolas.

Ir a residências e às casas de colegas depois das aulas é um ato que constrói sociabilidades que muitos estudantes realizam semanalmente, diariamente, que pode amenizar a obrigatoriedade do ritual. Mas o tipo arquitetônico da residência em que se vai é uma variável importante para definir a ida. A casa de madeira ou de alvenaria pode estar localizada em uma vila, travessa, beco, rua ou avenida. Isso modifica seu prestígio. Modifica o modo de classificação de cor do sujeito.

Morar em três “avenidas” do bairro é morar “*muito bem*” para alguns dos estudantes, é morar em uma espécie de *Parte Boa* simbólica que abarca, a própria Rua Barão de Mamoré na qual se localiza o Zaca, que é vista como central – e centralizadora em termos de status simbólico dentro do bairro: é “*morar bem*”. *Morar bem* é ser “menos negro”, é “ser moreno”, é interditar a negritude como possibilidade identificatória.

Por outro lado, morar bem é ser branco, às vezes moreno e misturado posto que se *mora bem*. A Avenida José Bonifácio, pela qual as duas outras vias “semi-centrais”, a Barão de Igarapé-mirim (é nessa “avenida” que se localiza o Madre) e a Silva Castro, as duas últimas perpendiculares a José Bonifácio, são os lugares pensados como delineadores dessa *Parte Boa* do bairro.

Alan: Você mora onde?

Breno: na Rua João de Deus.

Alan: como é morar na sua rua?

Breno: é bacana lá, tem as coisas lá, mas pra cá pra essa parte, mas é mais bacana pra cá pra essa parte.

Alan: por que é mais bacana pra cá?

Breno: Olha, è... Tem uma parte que é melhor aqui, porque eu moro na João de Deus e ai quando você *desce* tu tem uma parte que é meio baixada, que é ai pra *dentro do Guamá* que é o riacho [doce] e umas ruas pra lá pra feira,

mas passando a Ezeriel⁵⁵. Mas ai tu *sobe* pra vir pra escola e ai tu vê que tem essa parte que é mais da *parte boa* daqui do bairro que é movimentada que é a José Bonifácio, a Silva Castro, a Barão... A Castelo também é um pouco assim mais dessa *parte boa*.

Alan: Onde você mora não é movimentado?

Breno: é, mas aqui é melhor... Assim: você é *bem visto né*...

Alan: como assim, bem visto?

Breno: é... Assim, a pessoa tem um status porque é boa a rua, asfaltada e as casas são bonitas entendeu, e é uma parte que é no meio... É tipo Batista Campos e Doca, entendeu? E lá pra baixo é Guamá! (risos)⁵⁶.

Esse *subir e descer* expresso nesse relato faz referência a périplos que cerca de 40% dos estudantes do Zaca realizam para ir à escola. Isto é, esses estudantes residem em outras vias perpendiculares à rua (que é nomeada por avenida por alguns estudantes, e por muitos moradores do bairro) Barão de Igarapé-Mirim e fazem esse caminho por esta rua para se chegar ao Zaca.

A arquitetura da casa entra nas escolhas dos termos classificatórios usados para definir quem é “negro” ou “branco” dentro do gradiente de cor. Quando é preciso decidir onde se fará o trabalho em grupo pedido pelo professor, onde ocorrerá a pré-organização de atividades festivas e pedagógicas nas escolas ou em que casa acontecerá o “*brocão*”, a “*casa de alvenaria*” ou “*de madeira*” do estudante escolhido como recepcionista do grupo, ainda mais quando ele possui um quarto próprio, torna-se a preferência de muitos estudantes. “Embranquecer” na escala de cor é subir na graduação do “morar bem”, e vice-versa.

Assim, se a casa está localizada dentro ou próximo da *parte boa* ela pode até ser de madeira, mas que ofereça uma sala com mesa ampla para assentar os membros do grupo. Se estiver distante demais dessa parte, mas se for de alvenaria e o receptor possuir quarto próprio, com computador e televisão próprios e não estiver em ruas consideradas perigosas, onde “*têm muito ladrão*”, “*onde vão botar (roubar) na gente*” a possibilidade dela ser escolhida é muito grande.

Com isso, o estudante da “*rua de malaco*”, da “*rua escrota*” é potencialmente classificável com referência ao pólo escuro do continuum, mais se ele mora em casa boa, ele *escapa para o moreno*. Pode chegar a ser, no limite, *moreno claro*. Quando se

⁵⁵ Rua perpendicular a Rua Barão de Mamoré em cujo cruzamento podemos localizar duas outras escolas, ambas de ensino fundamental, as Escolas Frei Daniel e Padre Leandro Pinheiro.

⁵⁶ Castelo Branco é uma das principais vias do Guamá, uma das entradas para quem vem de fora dele.

tem quarto próprio, esse potencial se torna muito próximo: abre-se a porta da “morenização”, do afastamento. O prestígio obtido com o morar bem “moreniza”.

Abaixo um quadro esquemático que sintetiza tais variáveis de atribuição de prestígio entre os estudantes das escolas em ordem de importância. Vale lembrar que elas incidem no modo como muitos estudantes se relacionam dentro das duas escolas e que são identificações dos espaços, não servindo para categorizações ou conceitos:

<p>1ª Variável: Arquitetura e estrutura interna da casa na qual o estudante reside.</p>	<p>2ª Variável: Morar na Parte Boa do Guamá.</p>	<p>3ª Variável: Ruas externas a Parte Boa do Guamá</p>	<p>4ª Variável: Ruas Perigosas mais distantes da Parte Boa, além das ruas externas a Parte Boa.</p>
--	---	---	--

Há um número considerável de estudantes, residentes em vias que são consideradas *boas* pra se morar, como a José Bonifácio, Silva Castro, Castelo Branco, Caripunas e Barão de Igarapé Mirim entre José Bonifácio e Ezeriel; outras, mesmo que asfaltadas e terraplanadas *não são boas* para muitos dos meus informantes, tais como a Barão de Mamoré, as Passagens Ezeriel, João de Deus e Caraparú e as Ruas Paulo Cícero e Barão de Igarapé Mirim entre Ezeriel e Augusto Corrêa, além da região do Riacho Doce, dentre outras ruas. Há um tipo de estetização e classificação racial de ruas – e de seus moradores – que as define qualitativamente diante da violência no Bairro.

Para se chegar às escolas ou para fazer os trabalhos extraclasse nas casas de colegas que ofereçam um mínimo espaço para tais atividades, alguns estudantes moradores das primeiras ruas boas passam pelas segundas, *baixas*, perigosas e andam por elas. Conhecem o bairro por intermédio da escola. Ao mesmo tempo, notei a existência de definições hierárquicas – “malaco”, “piriguete”, “latrox”⁵⁷, “perigoso” – usadas por alguns estudantes da parte boa para explicar o porquê de algumas ruas serem vistas como perigosas.

Quando relacionei as informações presentes no questionário dos estudantes que dizem morar em “ruas perigosas” ou “ruas escrotas”, percebi que a maioria deles se autot classificou dentro do contingente “negro”. Essas “avenidas” e “ruas” estão divididas entre diferentes “quarteirões”, os quais são pensados a partir de marcadores de distinções e classificações raciais entre pessoas, presentes nas sociabilidades dentro das

⁵⁷ *Latrox* é uma gíria, uma expressão sinonímica de ladrão, assaltante.

escolas nas quais estes sujeitos se encontram. Isto é, “*morar bem*” é, de certo modo, “*morenizar-se*”, afastando-se do pólo negro/preto. Morar em “*rua escrota*” é diminuir a possibilidade de ser heteroclassificado como “*moreno claro*” ou “*moreno*”.

Se por um lado a escola aproxima, fazendo com que um estudante que reside em uma “*casa boa*” na José Bonifácio ou Caripunas se desloque para a Ezeriel ou Caraparú para estudar para uma prova ou para organizar o seminário com outros estudantes que moram na “*parte baixa e mais perigosa*” do bairro, a distinção entre eles permanece, pois a possibilidade de “*descer*” somente ocorre em razão da casa da parte baixa do Guamá ser mais espaçosa para a atividade escolar em grupo. Embora situada em rua de “*malaco*”, quando feita de alvenaria, com mais de três cômodos, essa casa passa a ser um atributo positivo do estudante que nela mora. Mesmo assim, ele pode, no limite, ser “*moreno*”, muitas vezes “*moreno escuro*”.

Notei também que existe um tipo de “*resistência*” de familiares do estudante que “*desce*” quanto à recepção dos seus colegas em sua residência da “*parte boa*”, emblematicamente exemplificada na frase: “*meu pai não gosta de muito ajuntamento em casa*”⁵⁸. Esta “*resistência*” parece contribuir para a escolha da residência da rua da “*parte baixa*” por alguns grupos de estudantes. Por isso, morar em “*casa boa*”, mas em rua de “*malaco*” – um tropo nativo para raça/cor – é poder se distanciar da possibilidade de “*ser negro*”, posto que “*moreno*” (claro, de preferência) passa a ser usado pelos colegas em face deste positivo registro arquitetônico, marcado por semânticas raciais e por tropos nativos para raça/cor: “*casa boa de morar*”.

Neste capítulo, tentei identificar o marcador “*morar bem*”, assim como a prática das Errâncias-Trajetos pelas quais se costuram caminhos que levam e trazem os estudantes das escolas como elementos que delineiam modos de classificação racial a partir dos marcadores raça/cor, apontando-os como variáveis que manipulam e são manipuladas para realizar os processos identitários a partir do racial e de percepções dos estudantes sobre diferenças entre os sexos. No próximo capítulo, tento dar conta das injúrias verbais propriamente ditas, tentando interpretar o seu conteúdo ofensivo ao concebê-las como processos identitários ambivalentes.

⁵⁸ Trecho de conversa informal anotada por mim com estudante do 2º ano do ensino médio no Madre.

CAPÍTULO 3: AMBIVALÊNCIA DO INSULTO, JOGO DA “ENCARNAÇÃO”: OFENSAS VERBAIS COMO PROCESSOS IDENTITÁRIOS ENTRE OS ESTUDANTES.

Neste capítulo apresento os processos de construção de ofensas⁵⁹ verbais trocadas entre estudantes das duas escolas. Seqüencialmente, organizo-as em tipologias e, depois, identifico, classifico e tento interpretar o conteúdo discursivo que cada tipo carrega consigo. Desse modo, procuro verificar possíveis correspondências entre tais situações ofensivas⁶⁰ e os termos usados nelas com os processos de classificação de cor realizados entre os mesmos estudantes.

Ofensas raciais – o meu foco principal de análise –, insultos homofóbicos, injúrias misóginas⁶¹ e ultrajes classicistas (referentes a diferenças econômicas) são as tipologias de ofensas e insultos rituais e não-rituais⁶² assim classificadas por mim, identificadas entre os estudantes das duas escolas, cuja descrição etnográfica tento realizar neste capítulo. Verifico também, a partir da predominância das ofensas, a existência ou não de correlações entre elas com a (re) produção de hierarquias e assimetrias em cada escola entre os estudantes, chamando a atenção para as peculiaridades e especificidades próprias de cada instituição.

Os conceitos e perspectivas teóricas presentes neste capítulo são traçados e articulados de modo correlativo para tentar dar conta das seguintes indagações: experiências insultuosas marcam e arregimentam processos identitários entre os estudantes entrevistados? Qual o poder de um insulto na construção de si e do outro? O

⁵⁹Ofensas, injúrias, insultos e ultrajes são palavras sinonímicas. Para não cansar o leitor usarei alternadamente cada palavra para não ser repetitivo no que tange ao texto propriamente dito.

⁶⁰**Situação ofensiva** é meramente o contexto em que tento situar cada caso registrado, para localizar o leitor no sentido de explicar por que, onde e quem esteve presente no momento em que se deram as trocas de ofensas, tentando resgatar as circunstâncias nas quais ocorreram as ofensas.

⁶¹**Homofobia** se refere tanto à defesa psíquica e social que visa afastar todo e qualquer questionamento ou desestabilização da heteronormatividade, fundando, assim, bases para a construção do masculino como política de dominação estrutural. (CONNEL, 1995, p. 185-206), como a um tipo de discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero, engessando suas fronteiras (WELZER-LANG, 2001, p. 14). **Misoginia** será aqui entendida como uma atitude cultural que articula tanto idéias de aversão, como de consideração de inferioridade sobre muitos aspectos ligados ao feminino, isto é, um tipo de “*sexist prejudice and ideology*” sobre o feminino. Ver: JOHNSON, Allan G. *The Blackwell Dictionary of sociology: a user’s guide to sociological language*. Massachusetts, (Editora Metodista), [2000] 2005.

⁶²Antônio Sergio Alfredo Guimarães (2002) assinala que *insultos rituais são contendas verbais em que insultos são trocados de modo regulado, pondo em evidência o domínio verbal e o controle emocional dos participantes. No caso de insultos raciais não-rituais, estaremos lidando fundamentalmente com tentativas de legitimar uma hierarquia social baseada na idéia de raça* (p. 171). É o aspecto de altercação, de disputa, mesmo que assimétrica, em que as ofensas são usadas e acionadas que quero discutir e salientar neste trabalho. Minha proposta é mostrar que entre os estudantes das duas escolas, as duas modalidades de insultos ocorrem simultaneamente.

que é “Encarnar”? Encarnar é *en-carnar*, “corporificar” a ofensa da encarnação em si mesmo? Tais perguntas são pertinentes porque podem contribuir com a crescente discussão sobre a questão da diversidade cultural na escola e com a busca por procedimentos reflexivos que viabilizem a tolerância entre as diferenças. Procuo também registrar o que é reconhecido e identificado ou não como *prática ofensiva* entre os estudantes, professores, funcionários e gestores de ambas as escolas.

Assim, pretendo neste capítulo construir um diálogo com abordagens teóricas que me auxiliem na realização de uma etnografia sobre os processos insultuosos registrados nas entrevistas como fatores e processos dinâmicos que acionam e são acionados por ideologias raciais⁶³ e por marcadores de diferença e de diferenciação. Como nos mostra Avtar Brah (2006, p. 373), a partir de tais marcadores, a idéia e o valor “diversidade cultural” são tomados pelos sujeitos para referendar o que podemos chamar de *experiência identitária*, algo que estimula a construção de imagens visuais que são práticas de poder e de percepção social de individualidades.

“Uma ‘identidade’ particular ganha forma na prática política a partir da *relacionalidade fragmentária* da subjetividade e se dissolve para surgir como um traço em outra formação de identidade. (...) o sujeito pode ser o efeito de discursos, instituições e práticas, mas a qualquer momento o sujeito-em-processo experimenta a si mesmo como o ‘eu’, e tanto consciente como inconscientemente desempenha novamente posições em que está situado e investido, e novamente lhes dá significado”. (BRAH, 2006, p. 373-374).

O que quero chamar a atenção é que esses indicadores de diferenciação, do modo como são ditos entre os estudantes envolvidos nas situações de ofensas (por meio das ofensas) são construídos em contextos de remissão a outros elementos identificadores que estão fora e dentro dos discursos escolares (SOMMER, 2007, p.7-9). Tais discursos configuram também os denominados *discursos sobre si*, também informados pelos contemporâneos modos de atuação dessas ideologias, também discursivas, nas quais se articulam interdições, imputações, remissões e enunciações de vontade de verdade sobre a construção de enunciados individualizados (FOUCAULT,

⁶³Adotando a perspectiva sociológica que concebe a noção de cor como uma categoria de classificação nativa informada pela idéia de raça, cuja presença na elaboração dessa categoria aparece sob a forma de uma ideologia racial, mesmo que não enunciada e explícita, Antônio Sergio Alfredo Guimarães (1999) assinala que tal ideologia atua na atribuição de significado para a identificação de cor dos sujeitos, exercendo influxo nos mecanismos de classificação dentro dos grupos de cor. *Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais* (p. 47). ALFREDO GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo, Editora 34, 1999.

2009; p.17-18)⁶⁴, assim como do *próprio discurso enquanto prática* (1986 p. 52-53). Esses enunciados são remissivos a outros discursos extra-escolares que se pretendem verdade nas escolas, com regularidades de discursos docentes que conformam e regulam discursos discentes.

Estudo para isso as noções êmicas *encarnação, tiração de sarro*, assim como os sujeitos que denomino de *estudante encarnador, de discente tirador de sarro* e de *grupos de tiração de sarro*, analisando as relações de poder que são marcadas dentro e fora do espaço escolar, nas situações em que estes sujeitos atuam. Procuo perceber a influência dessas práticas na construção de assimetrias, sociabilidades e processos identitários entre os envolvidos. É um momento do pedaço da vida dos estudantes que escutei, em tardes, noites e manhãs que estive em cada escola, momentos em que vi de perto experiências intra-escolares que também são minhas.

No quadro abaixo destaco as terminologias presentes nas situações de ofensas verbais raciais e não-raciais coletadas por mim através dos relatos dos estudantes entrevistados. Elas foram destacadas das entrevistas como *termos básicos das ofensas*, além de terem sido registradas pela diretoria do Zaca e nos questionários aplicados.

Quadro 4: síntese de termos ofensivos relatados pelos (as) estudantes.

Escola de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Madre Zarife Sales			
Ofendida (o)	Cor	Termos Ofensivos	Nº de ofensores (as)
Mulher	“Negra”	“Negona lisa, ruim”	2 homens.
Mulher	“Morena”	“Bundudinha, mas pretinha”	1 homem e 1 mulher.
Homem	“Moreno claro”	“Viado fudido, bicha estivadora”	2 homens.
Escola Estadual de Ensino Médio Gov. Alexandre Zacharias de Assumpção			
Ofendida (o)	Cor	Termos Ofensivos	Ofensores (as)
Mulher	Branca	“Safadinha”	2 homens.
Mulher	Branca	“Surfistinha”	2 homens e 1 mulher.
Homem	Moreno	“Fabão feio”	3 homens.
Homem	Negro	“Macaco, urubu”	2 homens.
Mulher	Negra	“Cabelo de bucha de aço”	2 mulheres.
Homem	Moreno escuro	“Azulzão”	2 mulheres e 1 homem.
Mulher	Mulata	“Pretchoca chupona de pica”	2 mulheres e 2 homens.

Fonte: pesquisa de campo: Maio/Junho/Agosto/Setembro/Outubro/Novembro – 2009.

⁶⁴ Para Foucault, tal vontade de verdade, bem como os sistemas de exclusão e de interdição de discursos, “apóiam-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas (...)”. (2009, p. 17). FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 18ª edição, 2009a.

Meu escopo central de análise é o uso recorrente de tais práticas ofensivas em termos raciais, embora apresente os casos referentes aos outros tipos de ofensas rituais existentes entre os estudantes. O destaque para os termos básicos das ofensas tem função explicativa, posto que estão imersos no contexto mais amplo das situações insultuosas e das remissões aos lugares em que elas ocorreram, tomando como referência as sujeitos envolvidos. Neste capítulo pretendo, além do que já assinalai antes como objetivos precípuos, aludir a possíveis potenciais de influência das práticas discriminatórias sobre o desempenho escolar formal dos estudantes entrevistados.

Quadro 5: classificação dos estudantes “ofensores” pelos estudantes “ofendidos”.⁶⁵

Escola de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Madre Zarife Sales	
1º Caso	2 estudantes – homem: pardo/ homem: branco.
2º Caso	2 estudantes – homem: pardo/ mulher: morena.
3º Caso	1 estudante – homem: claro.
Escola Estadual de Ensino Médio Gov. Alexandre Zacharias de Assumpção.	
1º Caso	3 estudantes – homem: moreno/ homem: moreno/ mulher: branca.
2º Caso	3 estudantes – homem: branco/ homem: moreno/ homem: moreno escuro.
3º Caso	3 estudantes – homem: pardo/ homem: branco/ homem: negro.
4º Caso	2 estudantes – homem: moreno claro/ homem: “índio”.
5º Caso	2 estudantes – mulher: morena alva/ mulher: escura, preta.
6º Caso	3 estudantes – mulher: branca/ mulher: morena clarinha/ homem: moreno.
7º Caso	4 estudantes – mulher: branca/ mulher: morena/ homem: branco/ homem: moreno.

Fonte: pesquisa de campo. Maio/Junho/Agosto/Setembro/Outubro/Novembro – 2009.

O quadro acima organiza as heteroclassificações⁶⁶ de cor realizadas pelos “ofendidos” em relação aos “ofensores”. Todavia, devo salientar que o mais exato a se usar em termos de descrição e aproximação do que observei seriam as expressões compostas “*ofendidos – ofensores*” e “*ofensores – ofendidos*”, posto que na “troca” de

⁶⁵As definições de cor dos estudantes envolvidos são resultantes da classificação requisitada por mim nas entrevistas por meio da pergunta aberta. Pedi a todos os “ofendidos” que classificassem os estudantes “ofensores”.

⁶⁶PAHIM PINTO (1998, p. 6-23) articula as terminologias *autoidentificação* e *heteroidentificação de cor* para se referir as modalidades por meio das quais se realizam processos identitários raciais aproximados de grupos sociais em contextos regionais no Brasil. Auto-identificação de cor se refere a um modo individual de se definir conforme a cor, de se pensar racialmente. Heteroidentificação de cor corresponde ao movimento de classificação realizado por terceiros sobre terceiros. A relação entre os movimentos de autoclassificação e de heteroclassificação são dois aspectos que também compõem o modo relacional de se perceber racialmente conforme a cor, categoria sempre atrelada a outros marcadores identitários como, classe, sexo, etc. PINTO, Regina Pahim. *Os Problemas Subjacentes ao Processo de Classificação da Cor da População no Brasil* In: ROSEMBERG, Fúlvia; PAHIM PINTO, Regina; OLIVEIRA, Eliana de; PIZA, Edith. (Orgs.). *A Classificação da Cor no Brasil*, Anais da XXI ANPOCS, 1998.

ofensas o ofendido ou a ofendida que registra a ofensa junto à diretoria de sua escola, delatando um ato de *desrespeito* ou *xingamento* contra ele ou ela também perpetrou ofensas – ou encarnações – antes de ser ofendido. A expressão *encarnado* existe entre os estudantes, mas de *encarnador* não, como salientei antes. Por isso, optei por usar “ofensor” e “ofendido”, embora use, em certos momentos a expressão *encarnado*.

Na troca de ofensas, o “ofensor” ou a “ofensora”, na maioria dos casos registrados, foi ofendido ou ofendida por quem ele ofendeu no mesmo ato, na mesma situação que originou o registro no Boletim de Ocorrência de cada escola. O que diferencia ambos é que um deles ou delas registrou o ato junto à diretoria de sua escola ou no questionário de pesquisa aplicado por mim. Em outros casos, ambos os lados já trocaram insultos, de modo jocoso e ofensivo, via encarnação, com outros estudantes, em outras situações. As distinções entre as ofensas implicam em dicotomizações que configuram diferenças de gênero; a posição “ofensor” ou “ofendido” também parece ser importante na composição dos significados que estabelecem tais diferenças e vice-versa.

È no *jogo de trocas de insultos e jocosidades*, na *altercação* destas ofensas entre os estudantes e as estudantes, identificado pela expressão *encarnação* – sobre a qual escreverei mais adiante –, que reside um dos principais focos desta pesquisa. Todavia, para fins de explicação, usarei os termos “ofensor”, “ofensora” e “ofendido”, “ofendido”, entre aspas, de modo alternado, em cada caso apresentado. As aspas servem para registrar essa alternância de posições.

3.1. Insulto, jocosidade ou “brincadeira sociabilizadora”?

Homi K. Bhabha, no livro *O Local da Cultura* (2007) apresenta discussões complexas e profundas acerca da questão pós-colonial, da temática da identidade e da problemática da nação. Sua crítica pós-colonial contemporânea relaciona-se, por um lado, à diáspora dos intelectuais do denominado “Terceiro Mundo” e sua disseminação nos grandes centros acadêmicos, e, por outro, ao trabalho de escritores igualmente marcados por histórias do que ele chama de *deslocamentos* e *reterritorializações* (MABORDI, 1985, p. 12)⁶⁷.

⁶⁷MABORDI, Sabine. *The Ambivalence of Homi Bhabha*. In: *Critical Inquiry*. Chicago, University Of Chicago Press. Nº 10, vol. 3, 1985.

Ele mesmo se constitui em um desses indivíduos que são, em seus próprios termos, “hifenizados”⁶⁸, percebidos na ambivalência de uma confusão classificatória que faz conviver, nessa confusão, estereótipos suturados, metáforas fetichistas, figuras metonímicas e imaginários agressivos nas fronteiras entre *mimese* (a ilusão de efetivamente conseguir imitar, copiar, reproduzir e representar o outro normatizado, o colonizador, e, por isso, acreditar que conseguiu ser) e a *mímica*, isto é, a tentativa consciente de realizar a mimese de si mesmo (BHABHA, 2007, p. 119, 120, 123).

“(…) a mímica colonial é o desejo de um outro reformado, reconhecível como *sujeito de uma diferença que é quase a mesma*, mas não exatamente. O que vale dizer que o discurso da mímica é construído em torno de uma *ambivalência*; para ser eficaz, a mímica deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua diferença (...) a mímica emerge como a representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa. A mímica é, assim, o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se “apropria” do outro ao visualizar o poder.” (BHABHA, 2007, p. 130) (grifos meus)

O que Homi K. Bhabha ajuda a pensar com esse palavreado rebuscado é que o exercício de reflexão sobre a identidade pode ser um processo teórico e prático de tradução, dialógico entre os saberes da academia e dos sujeitos que vivem a prática política da experiência identitária. Isto é, o texto acadêmico, desse modo, precisa ser confrontado com “homens traduzidos”, caracterizados por identidades ao mesmo tempo plurais e “parciais”, inscritas na duplicidade, dificilmente ponderáveis. Essa dupla inscrição cultural reflete-se tanto em sua abordagem quanto na escolha das questões discutidas nos capítulos de *O Local da Cultura*, que buscam analisar o discurso colonial e a questão da identidade a partir de um complexo corpus teórico, amplamente inspirado na crítica realizada por Frantz Fanon (1983) ao colonialismo.

Para Bhabha, a resistência aos discursos hegemônicos se dá principalmente através do uso estratégico da ambivalência inerente ao poder colonial; essa ambivalência possibilita o recurso à ‘mímica’ (e não à mimese) do modelo europeu, bem como a constituição de sujeitos culturais híbridos, *que se revelam ao mesmo tempo como uma semelhança e uma ameaça* (p. 131). Assim, Bhabha concebe o Local da Cultura como o Entre-lugar deslizante, marginal e estranho, que, por resultar do

⁶⁸Op. Cit. (p. 17). Como exemplo, Afro-americano, latino-americano ou a própria ascendência do autor, que é indo-britânico.

confronto de dois ou mais sistemas culturais que dialogam de modo agonístico, é capaz de desestabilizar essencialismos e de estabelecer uma mediação entre a teoria crítica e prática política de modo total, vistas na Agência prática dos sujeitos.

Efetivamente, nesse momento, o que se pergunta é: de que modo as reflexões desse autor, pensadas em outro contexto e lugar, em um distinto campo de pesquisa, com uma profundidade de pensamento e com base em complexas referências de diversos campos de saber me ajudam a pensar o recorte analítico que faço neste capítulo? O que quero apresentar aqui é um modo de interpretar, a partir das idéias de Bhabha, o fenômeno da *encarnação* entre os estudantes como uma *prática ambivalente e total* de ofender e brincar com a alteridade, no plano da sociabilidade do conflito, remetida à ambivalência de discursos sobre diferenças sócio-culturais.

Por isso, tento refletir acerca do potencial subordinador da simultaneidade ofender/insultar e encarnar/brincar como exercício lúdico e violento de inscrição do eu e do outro sobre si mesmo, de modo conflitivo (FANON, p. 93-98; BHABHA, 124-128)⁶⁹. Pensar as ofensas verbais como processos identitários em termos de um procedimento ambivalente apenas pode ser feito em um texto que seja um duplo ensaio – no duplo sentido da palavra *ensaio*, que pretende ser apresentação, que se prepara para isto ao ensaiar. Os interlocutores dessa pesquisa são *sujeitos sociais totais*, vivem na simultaneidade da *ação–reação*, podem ser múltiplos e ao mesmo tempo.

----- * -----

Definida como uma noção que diz respeito a uma *forma lúdica da socição* (SIMMEL, 1983, p. 169), a sociabilidade é uma maneira de interação na qual os participantes se mostram a um só tempo interessados e descomprometidos, autonomizando suas atuações no sentido de evitar qualquer demonstração de um interesse objetivo nos assuntos tratados. Nesse sentido, pode-se cotejar a noção de sociabilidade de Simmel, referente à perspectiva de jogo⁷⁰ a ela atinente, à outra definição de *jogo*, esta, por sua vez, apresentada por Johan Huizinga (1971).

⁶⁹Tanto em Frantz Fanon como em Homi K. Bhabha, o espaço ambivalente entre identidade e estereótipo torna-se um texto exterior ao sujeito, feito a partir dele, que desliza para o discurso estereotípico situado na tríade corpo, raça e história. O conflito simultâneo entre violência e acomodação da desigualdade seria o resultado do êxito desse discurso.

⁷⁰Para Simmel, são as forças reais, as necessidades e impulsos concretos da vida social que produzem formas de comportamento ajustadas ao jogo. Enquanto processo autônomo, os envolvidos buscam retirar

“O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana" (HUIZINGA, 1971, p. 33)

As duas noções não se equivalem nos mínimos detalhes, mas, guardadas as diferenças, um paralelo entre elas permite pensar a sociabilidade como uma espécie de "jogo da vida social", um momento lúdico (é bom lembrar a etimologia deste termo, do latim *ludus*, "jogo"), de prazer, distinto das coisas "sérias" da vida cotidiana, este frágil refúgio das agruras do mundo do trabalho, da economia e da política.

Todavia, no caso do jogo da encarnação entre os estudantes que vi de perto, tais aspectos desse “jogo” se somam ao assimétrico, ao subordinador, ao desigual, por isso, sério. Sociabilidade entre os estudantes também implica em conflito, mesmo que ele objetive o consenso, que se instaura de modo tácito, titubeante, hierarquizado. Essa sociabilidade pode por vezes derivar para formas bastante agressivas de interação – que trafegam no estreito limite do que possa ser chamado de "brincadeira", na modalidade de interação que Radcliffe-Brown (1974)⁷¹ denominou de "relações jocosas", isto é:

“Uma peculiar combinação de amizade e antagonismo. O comportamento é tal que em qualquer outro contexto social ele expressaria e geraria hostilidade; mas tal atitude não é a sério e não deve ser levada a sério. Há uma pretensão de hostilidade e uma real amizade. Posto de outro modo é uma relação de desrespeito consentido.” (RADCLIFFE-BROWN, 1974 p. 91).

È o sincronismo dessa prática que quero destacar para explicitar que as quatro tipologias de ofensas às vezes se comunicam umas com as outras, duplicando-se. Por isso que esse “desrespeito consentido” pode se duplicar, por um lado, em termos de paródia, chiste, mangação, estúrdia, caçoadas, pândega, estroinice ou troça, abarcados pela idéia de brincadeira; e, por outro, em insulto, agressão, injúria, ultraje, afronta, humilhação, vexame, englobados pela idéia de ofensa verbal, que viabiliza um tipo de

do jogo sua gravidade. “É isto que dá ao jogo tanto a sua jocosidade quanto seu sentido simbólico, através do qual se diferencia da mera brincadeira” (p. 167-168).

⁷¹Radcliffe-Brown analisou as relações jocosas e as relações de evitação como parte de uma teoria mais geral sobre as relações de "amizade" entre grupos separados ou pessoas pertencentes a grupos separados. Ele distingue relações de "amizade" e relações de "solidariedade" (estabelecida por parentesco ou pertencimento a uma linhagem ou clã). As relações de "amizade" seriam marcadas por certa "dose de oposição", um "antagonismo controlado", numa relação que enfatiza tanto a separação como a união. Esse antagonismo controlado é um dos aspectos que acredito estar presente na alteração de ofensas.

sociabilidade dentro de um jogo ambivalente, jocoso e ofensivo da encarnação que apresento neste capítulo⁷².

È na duplicidade, na ambivalência de sua acepção ofensiva que a encarnação é ofensora e burlesca; é cômica ao mesmo tempo em que inscreve no sujeito estereótipos fixadores do que Frantz Fanon (p. 83) chamou de *epidermização da inferioridade*, processo que transforma o corpo em *apenas* suporte de identificação e de interiorização de hierarquias sociais, históricas.

È a articulação complexa, interseccionalizada e multidisciplinar sobre a dicotomia colonial, amplamente inspirada na também profunda e difícil reflexão política de Frantz Fanon, que *gira em torno da idéia do homem como sua imagem alienada; não o Eu e o Outro, mas a alteridade do Eu inscrita no palimpsesto perverso da identidade colonial* (BHABHA, p. 75) que acredito ser viável para pensar identificação entre um conjunto de estudantes a partir do modo como eles e elas têm de viver uma alteridade via insultar e ofender, mas também brincar e jogar.

Nesta perspectiva, insultos verbais como manifestações sociais foram tratados em ensaio clássico de Edmundo Leach (1983), no qual a linguagem foi definida como *uma parte da cultura, não como uma coisa em si própria* (p. 170), em uma abordagem que concebeu os insultos como transgressões de tabus e expressões de nomes, como ações ou acenos socialmente proibidos que se referem ao *contíguo* (perto de si) ou *longínquo* (longe de si) de quem emana o insulto, sejam pessoas, animais ou fatos corpóreos, cujo resultado *é um fenômeno social específico que afeta tanto o ator quanto seus ouvintes de um modo bastante previsível* (p. 173). O tabu é simultaneamente comportamental e lingüístico, social e psicológico. Quebrar o tabu pelo insulto é quebrar regras, é afetar valores e códigos morais.

No que tange as ofensas e insultos verbais raciais, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1998; 2000; 2002) os tratou como atos remissivos a ideologias raciais que circulam em vários contextos e instituições sociais no Brasil; tais ideologias foram concebidas como arcabouços semânticos, redes de sentidos para que a categoria nativa cor tenha relevância como critério identificatório racial. Este autor interpretou as

⁷²Uso para ilustração todos os termos assinalados como modos de tratar a anversidade do insulto como jocosidade e/ou como ofensividade em dicionários da língua portuguesa, tanto em Portugal e no Brasil como em países de língua portuguesa no continente Africano.

ofensas, de modo geral, como uma modalidade de expressão do preconceito de cor e do Racismo à brasileira.

No primeiro trabalho, concebeu as ofensas verbais raciais como a única evidência disponível para o queixoso de que a discriminação sofrida por ele é realmente de cunho racial, e não apenas de classe, como é muito comum no Brasil (1998, p. 28). No segundo e terceiro trabalhos (este último uma ampliação do segundo), GUIMARÃES tratou do insulto racial em si mesmo como uma maneira de evocar e construir identidades sociais estigmatizadas (2000, p. 32-32; 2002, p. 172).

Os insultos raciais nestes dois trabalhos servem para o ofensor como *lembretes* da posição social e histórica dos insultados, enunciados e elaborados muitas vezes sem acompanhamentos desqualificadores, pois desnecessários para a realização desses avisos do lugar subordinado dos “ofendidos”.

“Mais que o termo, a própria cor adquire tal função simbólica, estigmatizante, como bem demonstram os sinônimos listados em dicionários de língua vernácula: sujo, encardido, lúgubre, funesto, maldito, sinistro, nefando, perverso, etc. O estigma pode estar tão bem assentado que é possível, por exemplo, a um negro se sentir ofendido por uma referência tão sutil quanto esta: ‘também, olha a cor do indivíduo.’” (GUIMARÃES, 2002, p. 173)

Ao mesmo tempo, as ofensas raciais trocadas entre os estudantes entrevistados são moralmente fortes o suficiente para agredir e humilhar, tanto para quem escuta, quanto para quem fala. Ofender é também um ato classificatório; classifica-se e se identifica quando se insulta alguém. Mas o que essa perspectiva teórica assinala é que ofensas adquirem esse potencial porque estão em constante remissão a ideologias raciais presentes entre os grupos sociais. Parece que aos diferentes grupos de estudantes de cada escola, com seus contextos particulares, existem correspondências de ideologias similares, marcadoras de diferentes experiências escolares.

Estereótipos e insultos entre os meus interlocutores são sempre remissivos ao que se discute e se vive dentro e fora da escola, aos conteúdos pedagógicos das disciplinas do currículo do ensino médio regular e aos modos de (auto) percepção imagética dos sujeitos a partir de sinais diacríticos fenotípicos percebidos sobre si mesmos e sobre os outros. O insulto como prática discriminatória se reforça mutuamente com estereótipos (HASENBALG, 2009, p. 260). A ação de enunciar

ofensas raciais uns para os outros e a prática de classificar a si mesmos e aos outros a partir da categoria cor são acontecimentos que precisam ser verificados em termos de sua presença cotidiana em cada escola, com particularidades, mas remetidas ao contexto. São atos recorrentes, diários. São também ações reentrantes, recursivas.

Assim, realizar a distinção entre o que se percebe como jocoso, “encarnação”, ofensivamente ritual ou chistoso com o que se considera como ofensivamente racial, racista ou não-racista é tênue. É um exercício delicado, pois o que em um dado momento pode ser percebido como burlesco, lúdico, pode em outras ocasiões, entre os mesmos sujeitos, ser classificado como racialmente ofensivo, pode ser alocado, dependendo do “como se fala, com quem se fala e de quem fala”, em uma das situações ou em ambas. Mas o contexto sócio-institucional no qual os atos, as ações e as interações face-a-face ocorrem é fundamental para perceber tais eventos.

1.1. “Marcadores de ofensividade”: estereótipos e identificações.

Meu foco de análise principal são as ofensas verbais raciais. Porém, tento realizar alguns apontamentos conceituais que viabilizem minhas reflexões sobre o que é ofensivo entre os estudantes para além dos registros raciais, tentando entender como os marcadores de diferença e de identidade (raça/cor, gênero e classe) são articulados para compor os termos insultuosos dentro dos contextos e situações em que as contendas ocorreram entre os estudantes. Para isso, espero poder, durante a construção do texto, avançar na análise de outros referenciais de identificação social, os quais são construídos e acionados para realizar ofensas verbais, identificando tais atos.

Portanto, parto da hipótese de que ofensas raciais, homofóbicas, misóginas e classicistas *instigam* marcadores simbólicos raça/cor, gênero e classe social para acionar atos verbais insultuosos que estão no jogo ofensivo e jocoso da encarnação entre os estudantes que vi de perto.

Essa discussão é ensaiada no discorrer da apresentação de cada caso, por meio dos quais tento empreender uma relação conceitual que acredito ser adequada para me ajudar a refletir sobre as ofensas. Faço o registro de informações da localização de cada aluno dentro das estruturas escolares na quais eles e elas estão ligados. Tento articular, em associação com a proposição teórica de Homi K. Bhaba, outros referenciais teóricos que auxiliem em minha percepção sobre os *dados ofensivos*.

a) “Negona lisa, ruim”.

O primeiro caso de ofensa, de uma estudante do turno vespertino do Madre, que identificarei como Larissa, representa bem essa relação ambivalente entre jocosidade e ofensividade. Estudante do segundo ano, 16 anos de idade, autodeclarada “*morena escura*”, estudando na escola desde a quinta série do ensino fundamental, entrevistei Larissa no dia 26 de Junho de 2009, após o término do horário letivo. Dizendo ter sido ofendida, por “dois meninos do convênio”, fez uma distinção notável entre brincadeira e ofensa, classificando os colegas que a ofenderam como “pardo” e “branco”; disse que não foi *encarnada*, mas “vítima” de algo que se referiu a “*cor das pessoas*”.

“**Larissa:** não foi ano passado, foi em Março desse ano mesmo, que eu tava lá na quadra na educação física e ai dois meninos lá do convênio passaram do outro lado da quadra e falaram “é né, é ruim essa negona” e ficaram dizendo um pro outro negona ruim é tu, não é tu assim sabe um pra o outro, pra disfarçar, mas eu sei que era pra mim e eu fiquei olhando eles e eles olhavam pra mim e ficavam falando, então eu disse perguntei pra eles se era pra mim, ai o outro disse ‘Te incomoda por acaso?’ Ai eu disse que sim porque eu era a única negra lá na quadra e ai ei ‘vim’ dizer pra irmã e eles disseram que não fizeram nada e ai a irmã chamou a mãe deles. Eles, ai, depois que eu vi eles outra vez, eles ficaram jogando ‘chaveco’⁷³ pra mim, mas eu não tenho nem contato com eles. Eles moram perto de casa lá, até.

Alan: sua mãe e pai quando souberam fizeram o quê?

Larissa: ele veio aqui e reclamou e ai a irmã chamou a mãe os dois lá, e eles foram suspensos.

Alan: como você define o que os seus colegas fizeram pra você?

Larissa: Ah, bem, eles “tavam” é perturbando minha cabeça, queriam me tirar do sério porque sou muito na minha e não dou bola pra esses meninos daqui. É um pardo e um “*branquelo*”. Uma coisa é encarnar outra coisa é falar da cor das pessoas que não tem que nada que ver com brincadeira isso”.

Vale ressaltar que Larissa se refere a um dos “ofensores” como “*branquelo*”, usado descritivamente, mas em tom ofensivo. Embora tenha dito que não respondeu aos dois colegas de escola, pode-se suspeitar que a nomeação “*branquelo*”, dita por ela outras duas vezes em outros momentos da entrevista, seja uma terminologia que ofende sim, mas sem o potencial de agressão psicológico ao chamado *self-esteem* de uma

⁷³Refere-se a mensagens indiretas e implícitas emitidas de modo jocoso sem deixar evidente para quem se quer enviar a mensagem. Jogar *chaveco* é dizer qualquer coisa a alguém sem delimitar categoricamente quem é a receptora do chaveco, embora se saiba quem é, implicitamente, o alvo da mensagem.

pessoa⁷⁴. Ela declarou que os conhece “faz um tempão” e que, inclusive, “a gente é colega”.

È a dimensão do conflito que o termo sociabilidade faz referência que pode destacar nesse caso o seu aspecto de *sociação* da equação outro - eu, eu - outro. Há nessas relações um tipo de conflito latente associado a um consenso persistente de estar um diante dos outros; constituem-se em tipos de sociabilidades realizadas também sob situações assimétricas entre cada um, sob a enunciação de termos ofensivos lançados uns para os outros, realizados como “brincadeiras” e “encarnações”. È um conflito que busca consenso, sem alcançá-lo de modo simétrico. Instala-se nessa troca de ditos ofensivos a subordinação: quem encarna mais *é mais*, porque todos encarnam. Encarnar em grupo é estar *sobre* aquele que é ofendido individualmente.

Desse modo, no lúdico jogo de encarnar e ser encarnado, a enunciação de epítetos ofensivos se prende a um *vai-e-volta* da encarnação. Quem encarna sabe que pode receber uma encarnação de volta. Mas quando se sai do jogo – porque ele ofendeu uma das partes – por meio de uma delação a um ente externo e *superior* aos jogadores, o delator perde; ele é acusado por meio de termos que denotam a sua fraqueza diante dos outros colegas e dos principais jogadores. O delator ou delatora passa a ser um “cagueta”⁷⁵, perde para os outros encarnadores quando procura a diretoria da escola.

O termo “*Liso*”, que está presente na ofensa é uma gíria que se refere à pobreza. A mulher “*lisa*” é pobre, não tem dinheiro, não tem posses. Esse foi mais um cognome enunciado na ofensa relatada pela estudante. “Negrura”, pobreza e “ruindade” são “*adjuntados*” na “*negona*” para compor um arsenal de identificação muito difícil de separar, mesmo que didaticamente, para explicações de um possível significado mais profundo, que supostamente seria de domínio de quem falou ou de quem escutou. No Madre, a marcação de diferenciação é dita em um tom burlesco. Gênero, Raça e classe marcam pela interpenetração⁷⁶ de estereótipos correspondentes acerca de quem se *é* na escola de modo subordinado, diferenciando quem fala de quem escuta.

⁷⁴ Não quero realizar qualquer discussão sobre auto-estima. Cito os autores para fins de referência. PORTER, Judith R. & WASHINGTON, Robert E. *Black Identity e Self-Esteem: a Review of Studies of Black Self-Concept 1968-1978*. In: Annual Review of Sociology. Pennsylvania, Nº 5, 53-74. 1979.

⁷⁵ Delator, denunciante, equivale a X9, um tipo de traidor, dedo-duro do grupo.

⁷⁶ A ocorrência desta simultaneidade de imagens preconceituosas sutis no contexto escolar é assinalada por Marília de Carvalho (2004) em sua pesquisa entre docentes e alunos do ensino fundamental em escolas paulistanas. Ver: CARVALHO, Marília Pinto de. *O Fracasso Escolar de Meninos e Meninas: Articulações entre Gênero e Cor/Raça*. Campinas. In: Cadernos Pagu, nº 22, 2004, pp. 247-290.

Sendo assim, a jocosidade, que em um primeiro olhar pode caracterizar as enunciações ofensivas raciais não é apenas burlesca, pilhérica; é subordinadora, efeito e causa de modos desiguais e violentos de imputar *ambiguamente* o que é o sujeito para ele mesmo, para quem diz e para os outros que escutam. Ao mesmo tempo, ele é sociabilizador, ele aproxima “conflitivamente” semelhantes que não são iguais por meio dos jogos de tiração de sarro entre eles e elas.

Esse jogo de ofender e brincar é notavelmente exercido de modo mais cíclico entre os meninos, por eles. Entre os supostos “ofensores”, 16 deles são homens, o dobro de mulheres. Encarnar, assumir a posição de *tirador de sarro*, de *encarnador* é um papel exercido mais pelos meninos, viabilizando dentro da escola exercícios de socialização apreendidos no que Daniel Welzer-Lang (2001) identificou como a *casa dos homens*, lócus material e simbólico de construção de uma sociabilidade elaborada dentro de regras hierárquicas geracionais que modelam a busca e a manutenção da virilidade, do ser homem, para ser forte (p. 03). Ser “*chato*”, “*atentado*”, “*engraçado*”, “*encarnador*” na escola é ser, sobretudo, “homem”. É jogar um jogo no qual se autoriza dizer ao outro, de modo truculento o que ele é; muitas vezes, o outro responde no mesmo tom. Porém, o “*encarnador*” continua a se autorizar a dizer os ultrajes.

Essa dimensão de jogo está presente em muitas situações em que os *grupos de tiradores de sarro* atuam. A esta dimensão do jogo soma-se outra: a intersecção do que é racial e sexual em poucos cognomes insultuosos. A ofensa faz o jogo ser jogado no interstício simbólico que se localiza entre o que é jocoso, insultuoso e burlesco, brincadeira mesmo. Esses aspectos estão presentes no caso seguinte.

b) “Pretchoca chupona de pica”.

Uma estudante do Zaca, que identifiquei como Mariana registrou o ato como “perturbação” quando realizei a entrevista. Estudante do terceiro ano, em 2009, com 19 anos, no horário vespertino, Mariana estava “*agoniada*” para terminar o ensino médio porque queria trabalhar logo. Ela foi entrevistada em 22 de Agosto de 2009. Na ofensa contra ela perpetrada, a referência à felação que o termo “*chupar*” denota e a precedente expressão *pretchoca*, termo usado de modo acentuadamente sexualizado entre os estudantes – a *pretchoca* equivale ao estereótipo “Raimunda”, “feia de cara e boa de

bunda” –, são componentes de uma díade ofensora que se remete a estereótipos raciais e sexuais, situados, sobretudo, no campo do feminino.

Mariana: há, (risos) foi em Março, na segunda semana eu acho até, eles tavam me perturbando, eu disse isso lá pra diretoria. Mais um deles, não vi quem foi, porque eu tava aqui na sala e eles ai fora, eu tava esperando uma colega minha sair lá do 205.

Alan: o que eles disseram pra ti?

Mariana: olha, eles disseram, porque foi um deles, porque tinham duas meninas e dois meninos, mas tava outro menina mas na hora que eu saí pra ver tava só elas duas e eles dois. Eles vivem aqui na grade só atrapalhando a aula, mexendo com o pessoal. Ai um deles, eu acho que foi um deles, falou aqui pelo buraco da parede: ‘égua da pretchoca chupona de pica’ pra mim, ai eu fui sair eles saíram correndo.

Alan: e como é sua relação com eles?

Mariana: olha, depois disso a gente conversa normal, porque eles são engraçados mesmo assim. Tem até um menino que é gay que ele é a alegria daqui da sala, mas ele não tava na hora. Ele é muito atentado! (risos)

Alan: você chamou sua mãe ou seu pai pra vir à escola?

Mariana: eu não tenho pai, mas eu não chamei minha mãe, só falei com a diretora mesmo.

Alan: Como você define o que os seus colegas fizeram pra você?

Mariana: Ah, bem, eles “tavam” é perturbando minha cabeça, porque eu tenho os beiços carnudos (risos), corpo grande (risos). Ai eles ficam enchendo o saco. É chato isso né? Chupona é muito feio essa palavra né? Mas eu uma vez chamei esse menino que é gay de “chupão” também (risos). Então é só vivendo que tu se incomoda com esse negócio”.

Autodeclarada “mulata”, Mariana disse que o ato foi perpetrado por um grupo que “vive mexendo com o pessoal”, mas que “são engraçados”. Classificou uma das estudantes como branca e outra como morena e fez a mesma classificação para os outros dois estudantes. É nessa ambivalência ativa (ambígua também) que os grupos tiradores de sarro ou grupos de encarnadores conseguem se manter bem cotados na fronteira entre o entretenimento que oferecem aos vários estudantes que riem de quem é encarnado por meio da “tiração-encarnação” burlesca, e a capacidade de ofender, de estrategicamente *encarnar insultando*, ao mesmo tempo que brinca, com a característica apontada.

Assim, a encarnação esconde o potencial discursivo da discriminação, que também está lá. Reforça estereótipos raciais e sexuais que se coadunam e se imiscuem um no outro, sem especificações. O ser mulher, nesse caso, recebe a intersecção de “modo ideal” das contendas sexuais e raciais: não registrei o anúncio de um “negão chupão de pica” ou “preto que dá o cú” nas conversas informais, nem nas observações do “funcionamento” dos grupos de tiração de sarro. Homi K. Bhabha, ao assinalar em tom introdutório essa ambivalência da discriminação e do estereótipo quando eles

acontecem discursivamente, aponta a partir deles uma enorme capacidade de pintar imagens negativas e de fixar diferenças imutáveis.

“È esse processo de ambivalência, central para o estereótipo, que este capítulo explora quando constrói uma teoria do discurso colonial. Isto porque é a força da ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua validade: ela garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individuação e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente”. (BHABHA, 2007, p. 105-106)

O que Bhabha quer destacar é o potencial de eficácia política de uma fixação de imagens de posições de poder e resistência que o ato de estereotipar traz consigo quando nomeia na representação da alteridade o que o sujeito é, via ambivalência do estereótipo. Para ele, o escárnio – que suspeito ser a palavra original do “encarnar” – e o desejo procuram a alteridade para articular a diferença fantasiosa da identidade fixa, para subordiná-la de modo complexo, ambivalente e contraditório, *ansioso na mesma proporção em que é afirmativo* (p. 110).

As “estereotípias” lembram “estigmatizações”; estão articuladas umas com as outras e elaboram processos identificatórios ambivalentes. Essa ambivalência estimula a enunciação de insultos raciais (e os não-raciais) de modo categórico e explícito, embora sempre situados estrategicamente no plano da jocosidade anedotista, dentro do jogo da ludicidade, mesclado ao pilhérico.

Desse modo, não se pode dizer que são brincadeiras que apenas ofendem ou que são somente práticas chistosas, jocosas. Elas guardam consigo um duplo sentido; são duplicações ambivalentes, nos termos de Homi K. Bhabha (p. 76) e de Frantz Fanon (1983, p. 91). As regras do jogo da altercação de ofensas, diante da ludicidade da encarnação são fluidas, mas ofendem, pois estão antes na arena da ambivalência do que no campo da ambigüidade. Isto é, arregimentam consigo a duplicidade de ser ludicidade, mas também de ser “estereotipante”.

“Os epítetos raciais ou sexuais passam a ser vistos como modos de diferenciação, percebidos como determinações múltiplas, entrecruzadas, polimorfos e perversas, sempre exigindo um cálculo específico e estratégico de seus efeitos (...). É uma forma de discurso crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e sexual.” (BHABHA, 2007, p. 107).

O que essa referência ao intercruzamento entre o racial e o sexual quer destacar é que o a mulher ofendida, neste caso, Mariana, recebe na ofensa racial lançada para ela um insulto sexual que parece ser inseparável do primeiro. Isto é, ofender racialmente a estudante é simultaneamente ofendê-la sexualmente, marcando a subordinação do feminino. Desse modo, ofender uma colega de escola, *uma mulher*, com cognomes raciais, entre os estudantes, é registrar um adjutório sexual agressivo e humilhante ao racial que são inseparáveis, elementos concomitantes e interligados. O feminino é interpenetrado ao racial e o racial é interpenetrado ao feminino nessa ofensa.

c) **“Bundudinha, mas pretinha”.**

Essa ofensa, perpetrada contra uma estudante do Madre do 1º ano, da turma 2002, do período vespertino, que autoclassificou-se como “*morena*”, Identificada por mim como Renata é muito similar à anterior, podendo ser pensada de modo equivalente, com as semelhantes interpretação e significados. Porém, apresenta uma singularidade. Com 16 anos de idade, sua identificação, ou melhor, sua alcunha na escola, entre as colegas mais próximas é “preta”. Quando fiz a primeira incursão para conseguir a entrevista, falei com duas adolescentes da sala, que por ela perguntaram a outras estudantes, do seguinte modo; “*vocês viram a preta aí? Cadê ela?*”. O que me interessou foram algumas alusões que alguns estudantes, principalmente os homens, fizeram ao “corpão” dela em sua ausência.

Alan: Você gosta da escola?

Renata: gosto, é muito bom aqui, é a melhor escola daqui mesmo.

Alan: como é a sua relação com os teus colegas de escola, de sala de aula e com os professores?

Renata: olha... Eu tenho uma boa relação, os professores são muito bons, muito exigentes, é muito reforçado o ensino daqui... Eu só não gosto de uns meninos da sala que ficam *mexendo comigo*... Eu não gosto que eles fiquem assim sabe? *È dando em cima, é chato*... Uma vez um menino disse assim: ela é pretinha, mas é bundudinha. Eles são muito depravados (risos). *Tipo, eles olham na cara de pau pra mim, pro meu corpo* (risos). Ficam me elogiando, e ai as meninas ficam com despeito, *se cortando*

Alan: como assim despeito?

Renata: eu não gosto né! Mas é só umas meninas que ficam ali perto da janela que ‘fala’ isso.”

Quero ressaltar com os grifos acima um contexto no qual, conforme declarou Renata, o excesso de assédios, cantadas e elogios dos colegas de sala apontados a ela

implica em relações pouco amistosas com outras estudantes. Essas relações decorrem da atenção que ela concentra em si de muitos colegas de sala. “*Ela é bonita, mas é mala*”⁷⁷: lembro desse comentário que ouvi de uma estudante, quando esperava o início de uma aula na turma 2002. “*Se cortar*” é ter inveja, cobiça por algo do outro.

A oposição *mas*, presente na expressão ofensiva destacada, torna-se pertinente quando essa imagem de “*bonita*”, com a identificação “*preta*” – que é um apelido de família, conhecido por colegas e que por meio deles a identificação tornou-se conhecida na turma de Renata – associa-se à esta *beleza*. A afirmação de beleza estética que é positivamente moldada de modo estereotipado, embora contrastada pelo “*mas*” da ofensa, se baseia em uma simples afirmação: “*(...) porque ela têm um corpão*”, isto é o que a faz ser tão cortejada, conforme comentário de uma outra estudante da sala 2002.

Guacira Lopes Louro (2002) constrói uma síntese explicativa acerca da localização do corpo na rede simbólica da cultura, no contexto educacional, como um tipo de “*estrutura estruturante e estruturada*” na qual se registram pedagogias onde:

“*(...) a marcação que sobre ele se executa é cotidiana; supõe investimento, intervenção. Processos que se fazem ao longo da existência de cada sujeito, de forma continuada e permanente. Processos que estão articulados aos inúmeros discursos que circulam numa sociedade e que podem ser compreendidos como pedagogias voltadas à produção dos corpos. Essas pedagogias são, usualmente, reiterativas das normas regulatórias de uma cultura: suas normas de gênero e sexuais, em especial. Elas não são, contudo, sempre convergentes ou homogêneas. Os sujeitos são alvo de pedagogias distintas, discordantes, por vezes contraditórias. Tudo isso torna cada vez mais problemática a pretensão de tomar os corpos como estáveis e definidos. Tudo isso torna cada vez mais impossível a pretensão de tomá-los como naturais*” (LOURO, 2002, p. 03)

A autora lembra que o sujeito não é um simples receptor de pedagogias exteriores a ele, que o sujeito participa ativamente deste empreendimento de se construir como pessoa, como sujeito. Ela assinala que os discursos produzidos e veiculados por institutos oficiais certamente têm efeitos sobre os modos de perceber o próprio corpo e mente. Para ela, os sujeitos não somente respondem, resistem e reagem, como também intervêm em seus próprios corpos para inscrever em si mesmo, decididamente, suas próprias marcas e códigos identitários e, por vezes, para escapar ou confundir normas estabelecidas.

⁷⁷ “*Mala*” é usado também como sinônimo de arrogância e presunção, como designação de amizade.

Escrevo isso porque, para mim, a calça jeans apertada, adornos estéticos corporais e a maquiagem sempre bem feita de Renata não é apenas reprodução de um padrão, ou um cuidado de si estético típico de adolescentes de sociedades hedonistas como pontua a autora. É um modo de “se construir”, uma técnica de si⁷⁸, um modo de se cuidar e de ser percebida diante dos uniformes escolares que igualam todas, diante das regras de controle que são acentuadas e diante do padrão confessional da pedagogia escolar que opina até mesmo no batom das estudantes. É estratégia de destaque, de obtenção de prestígio para ser vista. A contrapartida e recompensa, no caso dessa estudante, é a susceptibilidade diante das galanteadas e ofensas dos colegas e das colegas.

Acentuar “marcas” corporais, comportamentos, atitudes e vestimentas que não significam a imitação ridicularizadora, mas sim uma *repetição que permite a indicação irônica da diferença no próprio âmagô da semelhança* (Op. Cit., p. 08), não é exclusividade desta estudante, mas um elemento da maioria dos estudantes: maquiar o rosto, usar uma calça apertada e adornos adicionais é um modo de driblar o padronizador da escola.

Ostentar calças de grife, com modificações estéticas no jeans, pintar e usar gel fixador no cabelo, ajustar a camisa da escola para expor braços, glúteos, pernas e abdômen minimamente “malhados” são estratégias de construção de si também passíveis de encarnação, pois se encarna quando se elogia. Guacira Louro escreve que isto pode significar uma apropriação dos códigos ou das marcas sociais para ser capaz de expor-se, de tornar-se mais evidente e, assim, subverter, criticar e desconstruir regras padronizadoras. Penso que isso está em outro nível, naquele em que se quer *apenas ser*, com os recursos e identificações visuais que se têm disponíveis na escola e fora dela.

d) “Viado fudido, bicha estivadora”.

O estudante que se autocalifica como “*moreno claro*”, que identifico como Hélio, tem 17 anos, estuda no terceiro ano do Madre no período matutino. Foi ofendido

⁷⁸Ao pensar a estrutura da escola a partir dos conceitos de Michel Foucault, Fernando Álvarez-Uria discorre sobre as tecnologias do eu que permitem a um indivíduo efetuar certo trabalho sobre seu corpo, alma, pensamentos e condutas, que constituem pedagogias por meio das quais se afirmam verdades sobre os sujeitos (p. 40). ÁLVAREZ-URIA, Fernando. *Microfísica da Escola*. Porto Alegre, Revista Educação & Realidade, nº 21 (2), Jul./Dez. p. 31-42, 1996. No próximo capítulo, retoma este autor para pensar os discursos de mestiçagem nas duas escolas.

próximo ao portão de entrada da escola. Insultado por dois estudantes do Zaca que lá estavam conversando com duas outras estudantes da Madre. Hélio declarou que os dois moram próximos a casa dele. Dois aspectos chamam a atenção nas *duas* ofensas contra ele perpetradas.

O primeiro diz respeito às explicações dadas pelos “ofensores” de Hélio, com os quais apenas conversei informalmente. Destaco duas coisas de ambas as conversas: “*ele é muito grande e muito ‘altão’*” e “*é um negão ele, ele é emo*”⁷⁹. A alta estatura, a cor da pele e a classificação de ser *emo* foram designadas como elementos classificadores de Hélio. Um deles, quando lhes perguntei o que é “emo”, disse que é um “*grupo urbano*”. Falou categoricamente que na aula de Artes, fizeram um trabalho sobre grupos urbanos. Foi quando aprendeu o que é grupo urbano. A segunda é simples: “*todo fresquinho ele*”. São expressões que anotei no meu “cadernão de campo” e que dizem muita coisa sobre o modo muito categórico de xingar e humilhar verbalmente o estudante entrevistado.

Alan: Você disse que foi ofendido, como foi?

Hélio: bom... Foi na saída de aula, umas duas horas. Eles tavam ai na frente com umas meninas daqui. Eles moram ali na [rua] Castelo [branco].

Alan: o que eles disseram pra ti?

Hélio: me xingaram de *viado fudido*, um falou isso, o maior disse, e ai, e... O outro gritou de lá da frente da Igreja: ‘eita da *bicha estivadora!*’.

Alan: o que você fez quando isso aconteceu?

Hélio: nada ora! O que é que eu ia fazer?”. (grifos meus)

Além da indagação final, de impotência do estudante diante do ato, o que chama a atenção também é a possibilidade de exemplificar, por meio da segunda ofensa, aquela interseccionalidade multidimensional da diferença sobre a qual Avtar Brah (p. 359-376) discorre de modo muito claro. Ao demonstrar as quatro possibilidades semânticas da diferença – como experiência, como relação social, como subjetividade e como identidade – a autora assinala como elas se articulam na identidade em mudança:

“A subjetividade – o lugar do processo de dar sentido a nossas relações com o mundo – é a modalidade em que a natureza precária e contraditória do sujeito-em-processo ganha significado ou é experimentada como identidade. As identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que

⁷⁹ De modo geral, *Emotional hardcore* (Emo) diz respeito tanto a um gênero musical no estilo *Punk Rock* nascido nos EUA na década de 1980, como descreve um tipo de moda, estética de vestuário e comportamento melancólico e expressivo corporal de adolescentes, sendo adotados dentro de um “estilo de vida” entre jovens urbanos. Ver: SIMÃO, Angela S. *Por que Choras? O lugar da sensibilidade em uma tribo juvenil contemporânea: os Emos*. Porto Alegre, TCC, Faculdade de Educação, UFRGS, 2008.

constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança” (BRAH, 2006, p. 371).

O que vale destacar é que *estivador*, cujos elementos mais conhecidos do senso-comum – “macho”, “viril”, “negro ou mestiço”, “forte fisicamente”, referem-se a uma confluência de marcações estereotipadas que também compõem a ofensa contra ele praticada. *Bicha estivadora* é uma marcação de múltiplas identificações em termos muito pejorativos e negativizados. Visto por um dos professores com quem conversei como um “*aluno muito tranquilo, muito na dele*”, o estudante ofendido geralmente anda na companhia de duas colegas da mesma sala pelas dependências da escola. Isso inclusive estimula comentários balbuciados de outros estudantes e de outras meninas⁸⁰. Quando Hélio caminha no saguão central com duas colegas que sempre estão ao seu lado, os estudantes que estão sentados nos bancos de madeira ao lado das salas do térreo fazem comentários sobre os três, ao lado dos risos irônicos.

Hélio não carrega consigo aquela conduta marcada pela irreverência, desrespeito e desafio de normas, códigos, comportamentos permanentes e estáveis que parecem ser incontroversos, inquestionáveis ou *naturais*, por meio de posturas contundentes que, para Guacira Lopes Louro, seriam críticas produzidas a partir de um lugar praticamente inabitável, em uma posição desconfortável e indesejada e, por isso mesmo, uma posição incomum.

Para ela tais críticas seriam inéditas e desconcertantes às dicotomias de Gênero e às suas performances correspondentes (p. 06). No entanto, o comportamento “*tranquilo*” e “*sereno*” do estudante não me parece ir ao encontro dessa postura irreverente e desconfortante que a autora assinala a respeito de performances de Gênero. Mesmo assim concordo com a força da pedagogia institucional por ela assinalada sobre os corpos dos sujeitos imersos cotidianamente nos espaços sociais, destacando a dimensão cultural do corpo, do modo como ele é percebido.

“Pele, pêlos, seios, olhos são significados culturalmente. Muitos são os significados atribuídos ao formato dos olhos ou da boca; à cor da pele; à presença da vagina ou do pênis; ao tamanho das mãos e à redondeza das

⁸⁰Determinar pejorativamente a homossexualidade de homens na escola por conta da amizade que eles têm com meninas, que lhes fazem companhia nos intervalos entre as aulas e nas conversas dentro das salas de aula também foi registrado na pesquisa de Helena Altmann (2003, p. 293) sobre sexualidade em âmbito escolar.

ancas. Significados que não são sempre os mesmos — os grupos e as culturas divergem sobre as formas adequadas e legítimas de interpretar ou de ler tais características. Alguns desses aspectos podem ser considerados extremamente relevantes (para alguns grupos) e, então, podem vir a se constituir em *marcas* definidoras dos sujeitos — marcas de raça, de gênero, de etnia, de classe ou de nacionalidade, decisivas para dizer do lugar social de cada um. Para outros grupos, as mesmas marcas podem ser irrelevantes e sem validade em seu sistema classificatório. De qualquer modo, há que admitir que, no interior de uma cultura, há marcas que valem mais e marcas que valem menos. Possuir (ou não possuir) uma marca valorizada permite antecipar as possibilidades e os limites de um sujeito” (LOURO, 2002, p. 04).

Para a autora, esses sujeitos são ambivalentes e por isso causam desconforto e ameaça; mas também fascinam. O que devo esclarecer é que não perguntei ao estudante se ele é homossexual. Confesso que naturalizei a conduta dele, de modo que não fiz a pergunta. O que quero destacar é que ele incomoda muitos colegas de sala de aula, mas não do modo também estereotipado que Guacira Lopes Louro parece registrar como irreverente e desafiador de normas heteronormativas.

Por outro lado, conforme assinala a autora supracitada, *é inevitável fazer face a essa diversidade de sujeitos e de práticas* (p. 06). Desse modo, é imprescindível encará-la como constituinte de um tempo em que a *diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa* (ibidem). Nesse tempo, sujeitos múltiplos e práticas diversas sugerem o abandono do discurso que hierarquiza centro e margens, dominantes e dominados. Um tempo em que a verdade é plural. No Madureira, o esforço de se construir pluralidade na escola é exercício em construção.

e) **“Macaco, urubu”.**

O quinto caso aqui apresentado não se remete a nenhuma ambivalência, tampouco ambigüidade. Jorge, o estudante que relatou a situação durante a qual os termos ofensivos foram narrados definiu o ato como *“uma discriminação”*, *“um tipo de preconceito”*, que *“rola direto”* na escola dele. Estudante do 2º ano, Jorge estuda no Zaca no período matutino. Tem 18 anos e disse que foi ofendido por dois outros estudantes que ele classificou como *“ladrões”*. Jorge classificou um dos *“ofensores”* como *“moreno claro”* e o outro como *“índio”*. Ele se autot classificou *“moreno escuro”*. Na entrevista, apontou os vários insultos presentes nas falas dos dois *“ofensores”*:

Alan: você já viu alguma briga aqui dentro da escola?

Jorge: já! Ano passado! Foi comigo até...

Alan: foi? E tu poderias dizer como foi, assim... Me falar como é que aconteceu essa briga?

Jorge: olha... Teve assim, é... Eu e um colega tava na brincadeira com dois meninos lá na frente da cantina, a gente 'tava' se encarnando, eles 'tavam' na maior assim, ela tava tirando ele, o menino lá... Aí a brincadeira começou a ficar pesada uma hora. Um deles disse pra mim e pra minha colega que preto se perde no escuro, que preto tem tinta na pele, que preto é isso, preto é aquilo... Ele até falou assim: que preto, se jogar pra cima e voar é **urubu**, se cair é merda, e... Se correr é ladrão e... Se 'fica' no poste [de energia elétrica] é **macaco** e se 'fica' parado é suspeito... Aí eu disse que ele era um 'veado encubado' e ela uma "putinha" (risos)... Aí ele me deu um tapão que até sangrou até, eu tenho até uma marca aqui na testa... Ai o guarda⁸¹ levou eu e ele lá pra diretoria pra falar com a Eneida e ela me levou lá com a Dorotéia... Ele foi suspenso uma semana... Ele saiu da escola até".

Jorge disse que no início de 2009, nas primeiras semanas de aulas, estava conversando com uma colega na frente da escola, no pátio de entrada. Um dos estudantes "ofensores", que seria namorado da jovem que conversava com o entrevistado se aproximou da jovem e perguntou a ela por que "*tava dando papo pra um Macaco, que parece um Urubu*". Jorge disse que foi ameaçado de "*levar um tiro*" por outro estudante. Naquela circunstância, logo entrou na escola e delatou a situação à coordenadora. Nesta situação, ele ainda chegou a ouvir o resto da piada acima citada, quando estava dentro da escola.

O palavreado anedótico narrado por Jorge – *se jogar pra cima é urubu...* – é antigo na escola, pois ouvi a mesma piada quando eu era estudante do Zaca. Segundo o porteiro que viu a situação, eles estavam "*encarnando*" um no outro, pois Jorge parece ter reagido, chamando o ofensor de "*ladrão safado*". "*Esse menino ai tá até roendo grade*": assim se referiu o porteiro a um dos estudantes "ofensores", querendo dizer que ele estava detido na Delegacia do Guamá.

Encarnação, entre os estudantes que vi de perto, é percebida como *brincadeira*, uma "*tirada de sarro*", uma forma lúdica de explorar alguma caricatura grotescamente imputada a alguém, algum acontecimento ou qualquer outra coisa que se tem, que se fez ou que se faz individualmente, um ato ritual de ressaltar algo que é concebido como extratemporal, extralocal e extracotidiano, como um erro de pronúncia, uma paquera, um corte de cabelo ou vestimenta. Nessa exploração, abarcam-se também ações

⁸¹ O Guarda é responsável, sobretudo, por vigiar a entrada e saída de alunos da escola, bem como a entrada e saída de pessoas estranhas na instituição, contratado de uma empresa terceirizada.

ofensivas e insultantes, humilhantes para quem recebe. Na mesma entrevista, o estudante “ofendido” respondeu minhas perguntas sobre o que é encarnação:

Alan: você disse que foi suspenso porque uma menina te ‘caguetou’, certo?

Jorge: sim, ela é lá da 202.

Alan: e como foi a situação, o que aconteceu pra ela te “caguetar”, você pode dizer pra mim? Dizer como foi, o que aconteceu, porque ela te denunciou na coordenação?

Jorge: não! É que ela levou a sério uma brincadeira da gente, que eu tava, tava toda a galera na sacanagem assim, todo mundo tava na sacanagem... Tava um... Não,... Três colegas nossos, eu, ela e umas meninas da manhã, que vieram fazer educação física. E ela ficou falando ai, com todo mundo e ela tava tirando uma menina que tava com a gente, eu, todo mundo tava na brincadeira, não era só ela e eu. Ela disse que a menina era ‘baixinha’, me chamou de cabeção ela. Aí, é... Eu encarnei ela né (risos). Porque é normal aqui, a gente ficar tirando um com o outro na saída da aula”.

Registrei em uma de minhas incursões ao Madré, no intervalo das aulas, que alguns estudantes do 3º ano do turno da manhã encarnavam um colega de sala de aula porque este havia pintado o cabelo de vermelho, era apelidado de *pica-pau* e em outra ocasião, em uma segunda-feira, no *Zaca*, no período da tarde, observei uma estudante ser encarnada por outras porque estava de *ressaca*: havia ido a uma festa no dia anterior.

Encarnação serve para muita coisa entre os estudantes de ambas as escolas, tanto para enfatizar, dentro do contexto da brincadeira, de pilhéria, alguma propriedade, atributo ou ação individual positiva ou negativa, como para depreciar, intencionalmente ou não, uma característica ou ato que é ora positivo, ora negativo de cada um (a). A facécia ambivalente da encarnação é cotidiana, é realizada em vários momentos; é comum, ritual e não-ritual, como assinalamos antes, entre os estudantes. Ela parece absorver e esvaziar o caráter ofensivo, insultuoso dos termos raciais que são, como balizei anteriormente, tomados como encarnações. Portanto, a prática de encarnação serve tanto para chamar de *macaco*, *azulção* ou *fabão feio* como para enfatizar, de forma enaltecadora, a calça nova de uma grife famosa do vestuário que uma estudante veste para ir ao a escola.

Esse aspecto referente à piada é difícil de tratar. Todavia, é um modo de pensar os processos de naturalização das ofensas raciais e não-raciais entre esses grupos de estudantes que toma assento no que é vivido em cada escola, no que se naturaliza via experiência pedagógica intra-escolar, e fora da escola, também.

f) “Azulzão” – “Fabão feio”

Azulzão e Fabão feio são ofensas categóricas. O estudante ofendido de Azulzão, que chamarei de Breno foi assim designado por duas meninas e um menino. A entrevista realizada com Breno foi muito rápida. Esta rapidez deveu-se tanto por que não insisti com outras perguntas além das presentes no meu roteiro, quanto pelas respostas curtas de Breno. Percebi que o incomodei quando lhe perguntei sobre a situação ofensiva, definida por ele como “*encarnação*”, sobre a qual não quis falar. Breno tem 16 anos e se auto-classificou como moreno escuro. Estudante do 2º ano do turno vespertino do Zaca, Breno disse que a ofensa contra ele perpetrada foi por causa da “*minha cor que é muito escura*”.

Acho que o melhor caminho para tentar localizar o significado do termo Azulzão veio de uma respondente do questionário aplicado, oriunda da sala de aula em que Breno estuda, a 205. Quando escreveu sobre sua cor, a respondente que denomino Maria disse que não era negra porque “*negro mesmo tem a cor da palma da mão azul*”. Além disso, lembro de uma sentença popular que escutei inúmeras vezes: “*ele não é negro, é azul de negro*”.

Ricardo, o estudante ofendido como Fabão feio, relatou-me que os meninos que o “*xingaram*” “*(...) encarnam em todo mundo na escola. Sempre ‘tão’ por aí*”. Também tem 16 anos e estuda no Zaca no turno matutino, no primeiro ano. Ricardo se auto-classificou como moreno e disse ser “*muito tranquilo*”. Fabão é um jogador de futebol cuja foto está presente nos anexos desta dissertação (**anexo 6**).

Alan: Aqui na sua escola existe xingamento entre os estudantes?

Breno: tem, tem às vezes...

Alan: como são os xingamentos?

Breno: ah, tem vários, de tudo o pessoal fala. Uma vez teve comigo. O pessoal que fica ali na escada me chamou de Fabão feio...

Alan: porque Fabão?

Breno: por causa do jogador do São Paulo, aquele grandão...”.

O que aproxima estas ofensas, além de outros elementos similares as duas entrevistas (como a rapidez delas e o incômodo que acredito que lhes causei com perguntas referentes à situação ofensiva) é a explicação referente ao significado dos termos: os dois estudantes “*são ‘muito altão’ e tem a palma da mão roxa*”, alusão feita

por colegas de sala de aula. Em outras palavras, tais designações simbolizam o modo como ambos são vistos por alguns colegas deles: grandes, altos.

Mas são os outros colegas que dizem isso. Essa construção é muito similar ao processo de *autoconhecimento pelo outro* do negro que se dá pelo olhar do branco, sobretudo em termos de inferiorização do primeiro assinalado por Frantz Fanon (1983)⁸². Ser “*grandão e negro*” é ser apontado como um “acusado em potencial” cuja suposição de *força física* é relacionada à agressividade e violência como componentes de conduta individual, elementos presentes de modo subliminar na ofensa⁸³.

É um autoconhecimento que se dá no enfrentamento dialético, em uma percepção do eu *como corpo no centro de um mundo espacial e temporal (...) atingido em vários pontos, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial* (p. 105). Mesmo assim, o estudante ofendido como “Azulzão” classificou a fala das duas colegas e do outro estudante como encarnação.

Entendo que encarnação é facilmente absorvida entre os estudantes como piada, como uma pândega ritual que de modo burlesco expõem qualquer elemento do outro e de si mesmo ao grupo para ser tomado como objeto de riso, de “tiração de sarro”. A piada, sendo absorvida entre os grupos que a fazem como uma brincadeira que levanta a característica destacada pelo “encarnador” como um foco de motivo do riso, da “tiração”, se imiscui à própria encarnação como sendo “*a mesma coisa, é igual à encarnação*”. É essa ausência de delimitações, de distinções óbvias entre “piada” e “encarnação” que a ofensa aparece, muitas vezes, como brincadeira ritual.

Encarnação é um elemento importante na discussão sobre reconhecimento do que é não é racismo entre os estudantes, professores, gestores e funcionários. Posso dizer que encarnação serve para denominar e abarcar emicamente ações de jocosidade e de chistes que também podem ser percebidos como micro-mecanismos de naturalização das trocas de ofensas e insultos entre os entrevistados.

⁸²Frantz Fanon, ao escrever sobre o *ser negro* em um dilema de ser ontológico, imerso no mundo branco, numa dispersão da alteridade, registra que no processo de elaboração do seu esquema corporal, o conhecimento do próprio corpo é uma atividade negadora de si. *É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas* (p. 104).

⁸³Marília Pinto de Carvalho escreve sobre esta associação direta e estereotipada entre violência e estudantes negros, *transformados em potenciais suspeitos de toda indisciplina* (p. 26) em uma pesquisa na qual estudou formas cotidianas de produção do fracasso escolar, apontando a cultura educacional como uma fonte importante na construção de estereótipos e discriminações de gênero, classe e raça. CARVALHO, Marília Pinto de. *Quem são os Meninos que Fracassam na Escola?* São Paulo. In: cadernos de pesquisa, v. 31, nº 121, pp. 11-40, 2004.

As ofensas presentes na encarnação podem ser micro-mecanismos de discriminação eficientes no ataque da percepção de si em muitos dos envolvidos nas situações ofensivas. Esse ataque, embora retrucado, tem resultados diferentes conforme a percepção de cada estudante, consoante o contexto que ocorre a altercação de ofensas – quando outros colegas observam o situação ofensiva, a vergonha e humilhação parece ser maior para quem recebe, pois quem envia geralmente envia em grupo.

g) Cabelo de bucha de aço

Cabelo de bucha de aço é uma ofensa que me lembrou a recorrente remissão dos estudantes com os quais trabalhei nas oficinas temáticas em minha pesquisa de graduação aos traços fenotípicos, em especial a cor da pele e ao formato do cabelo quando se identificavam em termos raciais (RIBEIRO, 2008, p. 87-91). Com 18 anos, Flávia estuda no 2º ano do turno vespertino e se autoclassificou como negra. Ela não denominou o ato como encarnação ou ofensa, nem xingamento. Mas como “*uma discriminação*”. Declarou que as duas meninas que a ofenderam não eram do Zaca. Flávia disse que ambas eram estudantes do Madre.

A ofensa aconteceu na festa junina da escola em 2008, quando estudantes de outras escolas têm acesso livre ao espaço interno do Zaca. Muito similar a evocação dos estereótipos corporais presentes nas duas ofensas acima apresentadas, cabelo de bucha de aço se remete ao cabelo crespo – ou “*cabelo carapinha*”, assim definido por ela – que a estudante possui e que é tomado como marca identificadora, um tipo de sinal diacrítico racial e de cor.

È uma marca identificadora que é interpretada sob representações negativas na escola, em *sociabilidades studentis* que nelas acontecem diariamente, nas experiências escolares vividas cotidianamente. Um cotidiano marcado pela predominância de padrões estéticos que estão em todos os lugares, mas que na escola, na intensidade do que nela é *experienciado*, inscrevem auto-estimas ambivalentes, registradas em trajetórias que saem da escola e tomam a vida fora dela (GOMES, 1996, p. 89; 2000, p. 45-48). O sujeito normal⁸⁴ é reforçado quando se critica de modo injurioso o outro que é “o diferente”.

⁸⁴ Guacira Lopes Louro, no mesmo trabalho anteriormente citado, fala do sujeito normal como sendo um homem branco, de classe média, heterossexual, direitista e residente em centros urbanos. Minha posição é

Flávia: A gente tava aqui na frente e aí elas entraram aqui na escola. Tava uma galera aqui pra poder entrar e elas conseguiram entrar com uns meninos que tavam com elas aí e aí elas gritaram: ‘ei cabelo de bucha de aço’ pra mim.

Alan: mas se tinha muita gente porque você tem certeza que foi pra você que elas disseram isso?

Flávia: ah, porque era eu que tava lá no portão que entra os carros dos professores e elas ficaram olhando pra mim antes delas entrarem... E também eu conheço elas porque elas moram lá naquele prédio [edifício] José Bonifácio... Eu moro lá no fim da São Cristovão e eu vejo elas lá. Eu já discuti com a menina, sem ser a que gritou, mas com a outra... Eu reclamei no dia pra M., a professora de literatura aqui da escola, mas ela disse que não dava pra fazer nada porque a secretaria tava fechada, e que era pra eu esperar segunda-feira, e não sei o que..”.

Encontrei Flávia, que em 2010 finalizaria o ensino médio, em um Supermercado no Guamá, dia 03 de Agosto, dois dias depois de retomar a escrita desse capítulo. Grávida, falou que iria “*terminar e escola*”, porque o parto estava previsto para Dezembro de 2010. Flávia estava morando com o namorado “*na casa do pai dele*” e que “*tava querendo trabalhar logo*”. Disse-me que estava planejando fazer “*uns cursos*” para poder “*arranjar emprego*”. Parece que a escola não seria mais suficiente para ela.

h) “Safadinha” – “Surfistinha”.

As duas ofensas estão postas em um mesmo sub-item porque são muito similares. Dirigidas a duas estudantes auto-classificadas como brancas, que não se conhecem – a primeira, que chamo de Thais, estuda no segundo ano do turno matutino, na sala 202 e a segunda, Camila, no turno vespertino, na sala 302, no terceiro ano –, essas duas ofensas apresentam um conteúdo sexualizante, em termos de um arquétipo de beleza branca não-nomeada, “erotizada” tal qual um pastiche, um objeto de desejo muito valorizado (similar ao caso apresentado no item c).

Este meu modo de perceber as duas ofensas, que em princípio parecem não-raciais, podem ser vistas de modo “racializado” quando se deixa de associar metodologicamente o termo racial a negro ou a negritude; são raciais porque articulam a lembrança, via estereótipo sexual e de Gênero, do lugar da imagem do branco como um lugar de privilégio atravessado por uma gama de outros eixos de imunidades e

de que de algum modo, o sujeito normal também é um arquétipo inventado para analogias analíticas, embora exista concretamente, referido à branquidade como valor e moral identificadores de normalidade.

subordinações, uma zona de conforto, um lugar simbólico do qual se nomeia a todos os outros como diferentes, mas dificilmente deixa espaço para ser nomeado.

Esse lugar simbólico, que algumas estudiosas denominam de Branquidade (FRANKENBERG, 2004; WARE, 2004; SOVIK, 2004, 2009, PIZA, 2002, 2007 & BENTO 2002)⁸⁵ estabelece contornos muito políticos para estabelecer geografias sociais raciais desiguais. Para Liv Sovik (2009, p. 80-81), de outro modo, a branquidade é *incomodada* sim, às vezes, mas somente quando se exploram as construções de Gênero dessa posição no Brasil, para lembrar que a mulher branca, *mesmo branca, é mulher*; no caso aqui apresentado, esse incômodo acontece quando são encarnadas com epítetos referidos à imagem de prostituição como algo negativo.

Alan: Thais, você foi à diretoria da escola no começo desse ano pra fazer uma reclamação... Que você foi ofendida por colegas seus? Como é que foi isso, como foi essa situação?

Thais: Não, Foi que eles me chamaram de **safadinha**. Eu não gostei e fui lá com a Eneida.

Alan: o que aconteceu depois com eles?

Thais: nada! (risos) Eles nem tavam na escola mas, quando ela [diretora] foi lá atrás deles. Foi em Abril até isso. Se eu não me engano parece que foi!”

A estudante ofendida como “*surfistinha*”⁸⁶, a Camila, definiu um dos estudantes “ofensores” como negro e os outros dois como pardos. Precisei agendar quatro (4) vezes a data da entrevista. Ela não permitiu o uso do gravador, mas registrei em meu “cadernão de campo” a ofensa. Foi uma conversa muito lacônica da parte dela. Tentei provocá-la com minhas explicações sobre a universidade e o vestibular para tentar obter alguma coisa, pois ela me indagou sobre tais assuntos. O que consegui foi uma conversa em que apenas anotei de modo muito fragmentado algumas informações.

Consegui anotar alguns trechos de frases que para mim são emblemáticas sobre o que a estudante pensa sobre si: a) “*porque rola uma fofoca aqui que eu faço programa*”; b) “*porque meu namorado tem carro*”; c) “*eu me defino loira, branca*”; c) “*mas minha mãe é branca e meu pai moreno claro, dele que eu ‘peguei’ meus olhos*”

⁸⁵No caso do texto de Maria Aparecida Silva Bento, a noção de branquidade é a principal referência para o seu conceito de branquitude. Há particularidades nesse último conceito, mas, de modo geral, o sentido de *não-nomeação* e *lugar de privilégio social invisibilizado* estão presentes na pesquisa feita por ela. No quarto capítulo, retomo esses conceitos para pensar os discursos sobre cor e mestiçagem.

⁸⁶Acredito que o termo “Surfistinha” está referido à Raquel Pacheco, nascida em Sorocaba, São Paulo, em 28/11/1984. Mais conhecida como “Bruna Surfistinha”, ela é uma ex-garota de programa que escreveu um livro chamado “O Doce Veneno do Escorpião”, um dos livros mais vendidos em 2006 e que a tornou nacionalmente conhecida.

(azuis)”. O que parece ser ofensivo aqui não é a cor das estudantes, mas o que elas estimulam na imaginação dos “ofensores”.

A raça/cor das “ofendidas” não é *incomodada*, pois o que aparece é o estereótipo de “garota” que sai da escola e entra em um “*carrão todo peliculado*”, em pleno bairro de periferia atribuído, sobretudo, à Camila. Ela é “destaque” entre os estudantes, sobretudo os que sempre ficam na área de recreação do Zaca, enquanto caminha pelos espaços da escola; é alvo das cantadas, assobios e acenos repletos de galanteios. Mas é diferente das estudantes dos casos B e C. Essa diferença, está associada à possibilidade de não-nomeação e de neutralidade racial de ser “*branco*”, em razão da branquidade (FRANKENBERG, p. 312) que é atingida minimamente no campo do feminino.

Embora em outra situação ofensiva apareça o termo branquelo como reação a um insulto, a zona de conforto de quem se denomina branco, possível por conta da neutralidade racial (PIZA, p. 106) dessa autoclassificação, possibilitada pela imagem não-marcada da branquidade, não torna “*branquelo*” ofensivo tal qual “*macaco*”: parece que a marca de inferiorização do *self* e o incômodo psicossocial não acontece do mesmo modo naqueles que escutam os dois insultos.

Considerar essas ofensas, associadas aos sinais e marcadores que *conformam* conteúdos identificadores sexuais estereotipados é fazer uma digressão a partir de uma entrevista que está mais para uma conversa informal, com poucos registros concretos. Mas o que se sugere é que branco é um cognome não-assinalado, apenas lembrado na autodenominação do próprio sujeito por meio de outros marcadores simbólicos não controlados totalmente por ele (FRANKENBERG, p. 311). Por fim, o que deve incomodar é que, embora ofendidas por meio de termos sexualizantes, a branquidade é lembrada sim, mas sem ser nomeada como o é moreno, preto, índio ou negro; é representada na representação, como o são “*branquelo*” e “*azulado*”.

3.3. Ofender, Encarnar, Jogar: reconhecer o Racismo, ensaiar a Agência

Madre e Zaca, embora possam ser pensados *a priori* como espaços muito diferentes, até mesmo antagônicos, passam a ser, com base nestes aspectos até agora apontados, instituições nas quais se podem apontar aproximações significativas uma com a outra, sobretudo quando o elo se refere ao que seus estudantes realizam e constroem entre eles, dentro e fora dessas duas escolas, tanto no que se refere ao modo

de viver os espaços do bairro, como nas maneiras de sociabilidade, nos modos de construir ofensas verbais, por meio da ambivalente prática de encarnação, bem como pelas assimetrias, hierarquias e desigualdades intra-escolares decorrentes desta prática.

Mesmo que os relatos de alguns docentes e gestoras não mencionem a existência de “ofensas raciais” literais entre os estudantes em ambos os territórios escolares, essa inexistência é muitas vezes percebida em recorrentes posicionamentos de alguns docentes que enunciam tais práticas como referidas a um conceito ou concepção de racismo que é descrito de modo petrificado, como se fosse externo ao país, visto como um fenômeno estrangeiro, “*estranho à nossa cultura*”. Tal como me relatou um professor do Madre, cujo posicionamento à favor de um país mestiço se justifica pela própria história de ter vindo de família pobre e negra e ter conseguido entrar na universidade.

Tais idéias estão presentes em sentenças e expressões como “*forte demais para a realidade da escola*” ou como algo que “*não se dá assim como se vê por aí*”, presentes nos questionários preenchidos que distribuí aos docentes de ambas as escolas; elas são, de certo modo, contrárias a um modo de reconhecer ofensas e insultos verbais raciais *como racismo*, como emanções concretas do preconceito racial que acontece entre os estudantes destas instituições escolares.

Outro aspecto que quero chamar atenção é o modo como essa dinâmica relacional assimétrica e hierárquica existente entre os estudantes envolvidos nas situações ofensivas pode ser pensada. Remetendo-me a comentários de mães de estudantes de ambas as escolas, de colegas e professores da UFPA e a minha memória como ex-estudante do Zaca, parece que o contexto atual da troca de ofensas parece ser diferente de alguns anos atrás. Conforme tais informações, em décadas passadas as respostas imediatas dadas pelos “ofendidos” aos “ofensores”, as contra-ofensas, eram antes um motivo para o reforço das ofensas. Isto é, quanto mais se respondia às encarnações, mais se era encarnado. Retrucar a uma ofensa era decretar a sua cômoda continuidade durante todo o ano letivo, todo vez que se fosse visto pelos encarnadores.

Neste contexto atual parece que alguns fatores estão reforçando a ação de responder as investidas insultuosas. O acesso as informações referentes a respeito e tolerância, uma fragmentada mais presente noção de cidadania, do modo como ela chega à vida de cada estudante, seja pelos esforços dos professores em atividades

extraclasse sobre o tema e, sobretudo, nas feiras de cultura cuja temática é recorrentemente escolhida para intitular o evento, seja pelo acesso a discussões midiáticas que chegam à escola, fora dela, parecem ser elementos que modificaram aquela relação de aceitação passiva das ofensas, de modo que se responde à ofensa quase que automaticamente, mesmo que ela seja feita diariamente.

Desse modo, para além de uma lógica de ação-reação, de ofensa *versus* contra-ofensa, penso que há neste contexto o que Homi K. Bhabha – para pensar a lógica do discurso narrativo histórico – denominou de Agência. Como retorno do sujeito, mesmo que como ato contingente, mas contíguo, pois relacional, a Agência, tal como eu a interpreto, sugere uma maneira de perceber a ação histórica e suas narrações como uma possibilidade de cindir e repensar atos e posições individuais como simples ações de resistência diante da disjunção (separar, afastar) dessa história.

O que quero dizer é o seguinte: mesmo sabendo que essas reflexões de Homi K. Bhabha ainda estão no plano da luta política entre os discursos coloniais e pós-coloniais sobre narrativas de nação⁸⁷, é a perspectiva de *Agência* como contraponto a uma perspectiva de *resistência* sobre as ações dos sujeitos que quero furta do autor para assinalar e pensar as contra-ofensas e, sobretudo, a decisão em fazer o registro delas na diretoria.

Sem se preocupar em ser acusado como cagueta, “*amamãezado*” (que equivale, entre os estudantes, a “mimado”, protegido pela mãe, fraco, medroso, covarde) e continuar, depois disso, respondendo às ofensas em determinado momento e, mesmo até, sendo “o ofensor” em outros – como atos remissivos a uma *contingência que constitui a individuação – no retorno do sujeito como agente – que protege o interesse do domínio intersubjetivo* (p. 264) os estudantes “ofendidos” jogaram o jogo de estar na escola. Não saíram do jogo, trouxeram novas regras e maneiras de jogá-lo. O jogo de ofender e brincar denota o dinamismo da própria sociedade e das gerações por ela

⁸⁷Homi K. Bhabha fala de duas narrativas sobre a nação em tensão. O primeiro discurso é a *pedagógico, que funda sua autoridade narrativa em uma tradição de povo* (p. 209). O povo é tomado como *objeto* dos discursos nacionais que reafirmam origem e laços comuns entre compatriotas. O segundo é o *performático, que intervém na soberania da autogeração da nação (...) uma sombra entre o povo como 'imagem' e sua significação* (ibidem), isto é, faz do povo *sujeito* de uma permanente reinterpretação dos símbolos nacionais. Há uma tensão entre a mestiçagem como exemplo de narrativa pedagógica tal qual assinala o autor, com a existência de assimetrias sociais diversas e com as recorrentes ofensas verbais subordinadoras nas duas escolas. Sobre esse aspecto, faço menções no próximo capítulo.

produzidas nas duas escolas. Não é uma Agência indiferente ao social, ao intersubjetivo, pois é histórica e mutável.

A Agência acontece nas articulações do *estar-junto humano*, relacionadas à discriminação e a diferença cultural, sendo uma interrogação liminar dos dois últimos (p. 265), mas *re-age* ao que lhe incomoda, agindo. Não somente *contra-ofensas*, mas *ofensas*. Não somente reativas, resistentes, apenas, mas agentes, ativas, sobretudo.

Esta Agência é ambivalente, é ação e reação. É um modo com base no qual se pode ensaiar uma postura nova para lidar com aquela imagem, presente em Homi K. Bhabha, do *palimpsesto perverso* (p. 67) – inspiração profunda na idéia de conhecimento do corpo em terceira pessoa, da existência em triplo, apontada por Frantz Fanon –, que reforça a sobreposição de estereótipos suturados um ao outro, esquematizando no corpo uma história coletiva que passa a ser passível de estouro na medida em que a *costura* das camadas de estereótipos autoritários são detectados e definidos como tal pelos sujeitos.

Ouvir “prechoca chupona de pica” ou “macaco e urubu” não foi seguido de uma postura tácita e aquiescente com o que foi dito. Embora também interpretada no plano do chiste, da brincadeira, isto é, como encarnação, elas foram também decodificadas como ofensas, motivando estudantes de 16 a 19 anos a registrar na diretoria da escola ou no questionário algo que lhes incomoda. Esta *costura* passa a ser questionada, de algum modo, por outro tecido: o da Agência.

Para tentar parar por aqui, minha posição percebe a decisão em fazer o registro na diretoria e a realização incansável das contra-ofensas como decorrentes sim de uma reação, mas também como atos que podem ser vistos *como Agência*: independente do que se fale o resto do ano entre os outros colegas de escola sobre os estudantes “ofendidos”, que possivelmente serão alijados do contato, das atividades e sociabilidades com estes colegas, Larissa, Jorge, Mariana, Renata, Camila, Thais, Hélio, Breno, Flávia e Ricardo protagonizam nesse micro-cenário alguma mudança. Isto é, se eles foram “caguetar” os “encarnadores” da situação, se eles são “amamãezados” e saíram daquele “jogo de encarnação” requisitando ajuda externa, eles o fizeram, possivelmente, sabendo deste alijamento da sociabilidade cotidiana com os outros colegas. Mesmo assim foram à diretoria e *Agiram*, cada um ao seu modo. Saíram da resistência e atuaram na Agência.

CAPÍTULO 4: “COMO A GENTE APRENDEU”: DISCURSOS SOBRE COR E MISTIÇAGEM NO “ZACA” E NO “MADRE”.

Neste último capítulo tento apontar algumas modalidades de usos e significados da categoria moreno⁸⁸, bem como de suas derivações e gradações terminologias, tentando destacar os matizes de gênero que entrecortam o uso de tal categoria. Para isso, acredito que posso tratá-la como discurso, como procedimento de exclusão e de interdição⁸⁹ em relação ao uso de outras terminologias de cor “polarizadas”, como preto ou branco. Moreno viabiliza tipos de identificação conforme o marcador raça/cor e gênero, delineando e sendo delineado conforme terminologias de cor de modo abrangente nas duas escolas, em remissão a outras terminologias dentro do continuum, mas sempre no âmbito da mestiçagem como referência central em termos de discurso.

Presente no discurso escolar de professores e estudantes a partir de uma interpretação muito peculiar acerca da chamada identidade nacional, exercitada em práticas escolares e discursos docentes que referenciam e regulam discursos discentes (SOMMER, 2007, p.60), falar de mestiçagem nestas duas escolas é adotar moreno e, poucas vezes, pardo, como termos próximos terminologicamente, mas distintos em seus usos semânticos. Perceber moreno como uma “categoria discursiva” baseia-se no modo como a categoria circula nas escolas, na maneira como ela é dita para pensar quem é/pode ser mestiço e o que é mestiçagem racial, interditando discursivamente a existência do racismo.

Ou seja, os dois únicos questionários aplicados a docentes que obtive na pesquisa, preenchidos pela professora de História do Madre e pelo professor de Física do Zaca expressam idéias similares referenciadas na mestiçagem. Diante da pergunta “*Como você define a identidade étnico-racial dos estudantes da escola?*”, obtive as seguintes respostas:

⁸⁸Usarei a forma textual masculina em todas as terminologias de cor e em outras nomeações textuais para me referir genericamente tanto aos rapazes como às moças.

⁸⁹Em *A Ordem do Discurso*, Michel Foucault (2009, p. 8-9) assinala que o discurso se dispersa socialmente por meio de procedimentos que distribuem, selecionam, organizam e controlam o seu acontecimento aleatório e material. Isto é, define-se o que pode ou não pode ser dito, onde se pode dizer e quem pode dizer. O que quero apontar é que gestores e docentes têm um *poder de dizer e falar* que é maior do que o *poder de dizer e falar* apresentado pelo discente dentro da escola. Pressuponho a existência de efeitos de verdade de práticas discursivas de docentes em ambas as escolas sobre os modos de se perceber racialmente a partir da categoria cor entre os estudantes.

“Na minha perspectiva pessoal, penso que não há como definir categoricamente a etnia dos estudantes de nossa escola. Penso que a história da miscigenação é uma identidade que caracteriza todos nós, estudantes e professores, assim como a população nacional, negros, brancos e índios. Na Amazônia, a marca dos grupos indígenas é muito mais forte, como há também quilombolas, pessoas vindas de outros estados, etc. Em minhas aulas, procuro destacar nossa matriz indígena e negra, para mostrar nossa história de miscigenação em nossa região”. (Professora do Madre).

“Penso que são negros, mas dizem que são pardos. Mas acredito que existem negros, brancos e mestiços”. (Professor do Zaca)”.

Tomo estes dois escritos como falas remetidas a um conjunto de práticas discursivas referentes a questões raciais que nas escolas circulam entre o fazer e o falar de muitos professores e estudantes diante da sociabilidade conflitiva entre a presença das ofensas verbais raciais e não-raciais com o modo de classificação referenciado na mestiçagem como discurso abrangente. Isto é, não sei se os professores sabem dos registros de ofensas feitos pelos estudantes. Como escrevi, não consegui acessar os professores. Mas a convivência dos discursos de mestiçagem com as ofensas constitui uma sociabilidade ambivalente e ambígua: há polarização racial na ofensa, mas mistura identitária no discurso escolar.

Embora baseado apenas nestes dois escritos, sugiro pensar que professores tem um “poder de falar forte” em relação ao “poder de falar” dos estudantes. Acredito que o material etnográfico construído na pesquisa e o diálogo com a concepção de discurso de Michel Foucault (1986; 1987; 1998; 2009a; 2009b), sobretudo a dimensão do poder adjacente a tal concepção, fornece-me condições de afirmar que determinadas atividades pedagógicas e certos procedimentos didáticos de professores das duas escolas são *regularizados* para fornecer materiais visuais e recursos discursivos que são usados pelos estudantes para a construção de relações de si para consigo, no exercício da classificação de cor, baseada no discurso de mestiçagem no Zaca e no Madre.

Estas relações de si para consigo se dão em torno da percepção de si por meio de uma *cultura de si* que Michel Foucault definiu como *tecnologias do eu* (2009b, p. 49-50) cuja dimensão prática é, ao mesmo tempo, pessoal e social, constituindo-se em uma *comunicação com outrem* (2009, p. 57-59). Esta construção de si se dá no escopo da mestiçagem e de sua abrangência simbólica que orienta também, pedagogicamente, modos de identificação de cor. Para Fernando Álvarez-Uria (1996), pesquisador da educação inspirado em Michel Foucault, tais técnicas de si seriam instrumentos:

“(…) que permitem a um indivíduo efetuar um certo trabalho sobre si mesmo – sobre seu corpo, sua alma, seus pensamentos e condutas –, de modo que o transforme e lhe permita alcançar um certo estado de perfeição. O conhecimento das práticas discursivas e não discursivas que conformam a verdade de nós mesmos, quer dizer, que modelam a partir do interior do nosso eu, permitem-nos, de certo modo, desembaraçar-nos de nós mesmos para dar lugar a uma arte alternativa de vida, a uma nova ética da existência”. (ÁLVAREZ-URIA, 1996, p. 40)

Ao falar sobre si próprio quando o tema é a classificação de cor, tais estudantes realizam uma maneira de se perceber identitariamente, para além de ideologias raciais, mas a partir delas. Esse falar sobre si próprio carrega também consigo o modo institucionalizado de identificar as pessoas a partir do que está posto coletivamente na escola e fora dela em termos de discursos sobre cor.

O Grupo de Dança e o concurso *Morena do Pará e o Mister Zaca*⁹⁰, organizados anualmente na Feira de Cultura do Zaca para eleger a estudante mais bonita na escola, bem como os trabalhos da disciplina Artes, apresentados no Workshop Cultural do Madre, nos grupos de trabalho “*Identidade Amazônida e Paraense*” e “*Povos Indígenas da Amazônia*” são exemplos (além de outros) que inicialmente apresento como atividades escolares que parecem institucionalizar, de modo contingente, este discurso da mistura racial em sua manifestação pedagógica escolar em termos estéticos. (ver anexos 1/2/3/4). Isto é, a eleição de quem é “bonita” e de quem é “bonito” entre os estudantes no Zaca têm no moreno um aporte racializado. De modo similar, o que identifica um “Amazônida” como tal é também sua morenidade, ancorada na mestiçagem. Retomo esta questão mais adiante.

Devo assinalar inicialmente que não pretendo realizar uma profunda discussão teórica sobre os conceitos de Michel Foucault. Faço um exercício de interpretação de suas idéias para esforçar-me na construção etnográfica deste capítulo⁹¹. As reflexões do

⁹⁰ O concurso “Morena do Pará” da Feira da Cultura é diferente do concurso realizado para eleger a “Miss Morena Cheirosa” da quadra junina. Neste, elege-se, além da “Morena Cheirosa”, a “Miss Mulata” e a “Miss Simpatia”. Naquele, escolhe-se a “Morena do Pará”, a “Garota Zacharias” e o “Mister Zaca”. Estes eventos são distintos, mas parecem correr para a mesma direção: marcar uma estética corporal, com manifestações também discursivas com um tropo racial, a saber, moreno (a).

⁹¹ Apesar da complexidade conceitual e da aura de autor inatingível que gira em torno de Foucault, acredito também que tal complexidade não é tão intocável e densa, de modo que eu posso “pensar antropológicamente” com base em alguns de seus textos para entender práticas sociais ditas contemporâneas dentro de *uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica* (FOUCAULT, 1998, p. 7), análise que ele denomina de *genealogia*. Por isso, lanço mão durante o texto de um diálogo com outros autores que estudaram Foucault no âmbito da educação ou dele se apropriaram para analisar outros temas para que possam me orientar nessa empreitada difícil.

autor são adequadas para orientar minha incursão neste estudo porque elas são tomadas por mim com a consciência de que são complexas, mas também operacionais e profícuas para os objetivos dissertativos registrados anteriormente.

Ao lado dessa linha central de raciocínio, posso dizer, inicialmente, que moreno pode ser definido, entre os estudantes entrevistados, como uma *palavra guarda-chuva*⁹² que pode funcionar de formas diferentes em distintos contextos, porque carrega consigo aquela ambigüidade multifuncional que Robin Sheriff (2002, p. 226) encontrou ao estipular a existência de *discursos indiciais descritivos* e *discursos pragmáticos* relativos à cor e a aparência, e não ao racial⁹³.

“Esse discurso pragmático constitui uma formalidade conscientemente mantida que estipula dever-se evitar referências diretas à negritude e seus complexos, basicamente associações pejorativas. Enquanto no descritivo, no estilo referencial de discurso (...) o termo moreno pode referir-se à uma pessoa de cor intermediária, talvez com ‘cabelo mais ou menos’, no estilo pragmático de discurso esse termo é freqüentemente usado como maneira educada de referir-se a alguém que é muito escuro.” (SHERIFF, 2002, p. 225-226).

Parafraçando esta autora, eu diria que moreno entre estudantes das escolas está mais para uma “ambigüidade polivalente”. Moreno é muito elástico em termos de definição semântica; ao mesmo tempo, ele pode ser um termo classificatório usado de modos distintos em diferentes situações e contextos relacionais, cuja escolha está remetida também a significados abrangentes de uma idéia de mistura racial. Assim, entre os estudantes das escolas há notavelmente um recorrente uso do moreno como uma “*terminologia preferencial*”⁹⁴ usada na classificação de cor pela maioria deles.

No quadro abaixo, para fins de exemplificação desta preferencialidade do uso da categoria e de suas derivações e gradações terminológicas por 66% dos estudantes do

⁹²A expressão *palavra guarda-chuva* é usada para se referir ao uso subjetivo do termo moreno entre alguns jovens da Bahia. Aqui, a “encarnação” serviu como guarda-chuva para denominar várias ações ofensivas de cunho racial, assim como o uso do moreno em vários contextos para deslindar diversas formas de classificação de cor. SANSONE, Lívio. *Negritude sem Etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Bahia. EDUFBA, 2003.

⁹³Encontrei entre muitos estudantes esse discurso de evitação da negritude, mas por meio da recorrência ao uso do moreno. Por meio dele, distancia-se dos “complexos pejorativos” da negritude para se construir dentro do escopo da mestiçagem.

⁹⁴Nelson do Valle e Silva (1999) demonstra que a preferência pelas denominações moreno e morena entre os brasileiros como decorrente de uma carga semântica negativa atribuída ao termo pardo é plausível, pois, mesmo indivíduos fenotipicamente brancos preferem se autodenominar morenos, sobretudo porque, segundo este autor, *a preferência pela morenidade parece ter um escopo maior do que uma simples rejeição ao termo pardo e preto* (p. 37).

Madre e 71 % dos estudantes do *Zaca*, respectivamente, expõem definições escritas no questionário de sete (7) estudantes de cada escola, registradas no questionário aplicado diante da pergunta “*Como você define sua cor?*”. Escolhi para a análise neste capítulo algumas definições dos estudantes envolvidos nas situações ofensivas que se auto-classificaram como “moreno”, “moreno claro”, “moreno escuro” e “moreninha”, bem como outras definições significativas presentes nos questionários:

Quadro 6: amostra de definições escritas de “moreno” e “morena” pelos estudantes.

Definições de “Moreno” e “Morena”.	
Escola de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Madre Zarife Sales	
“Acho minha cor normal, porque ela representa o Brasil, está no livro de história”	Larissa
“é morena clara, porque não me acho nem muito clara, nem muito escura, é misturação”	Renata
“Sou filho de mãe branca e pai moreno, mas eu sou mais Moreno do que Branco”	Hélio
“porque o meu pai é moreno, filho de índio e minha mãe é branca, eu puxei para o meu pai”	Luiz
“minha cor é normal. Mas tem outras cores que ainda sofrem muito do preconceito na sociedade”	João
“Porque é uma mistura de Preto com o branco. É uma cor bonita, tem a ver com o nosso país”	Luiza
“Defino como parda, ‘porquê’ meu pai é pardo, que vem do índio e mamãe é a cor Branca”	Romeu
Escola Estadual de Ensino Médio Alexandre Zacharias de Assumpção.	
“acho que sou morena clara, pois não sou Negra e nem branca, fica metade!”	Júlia
“sou Morena, pois, meus pais são morenos e também porque tenho ancestrais índios”	Priscila
“Sou morena porque minha mãe é branca, ‘mais’ é Mestiça de pai negro”	Soraia
“me defino morena ‘porque’ é essa minha etnia. Tenho muito orgulho dela, como a gente aprendeu na escola”	Ricardo
“Moreno, porque minha cor puxa mais pro negro do que pro branco ou índio, ou Pardo”	Breno
“pardo; porque não é nem branca e nem preta, mas mistura os dois com índio que é do ‘brasil’ da Amazônia”	Jorge
“a definição de minha cor é mista. Porque se mistura um pouco dos antepassados da pessoa”	Mariana

Fonte: pesquisa de campo: Maio/Junho/Agosto 2009.

A noção de “mistura racial” denotada pelo “*moreno*”, a presença da respectiva noção como uma das referências raciais identificadoras do país, uma ideologia narrativa de nação (ORTIZ, 2006, COSTA, 2001, p. 144, SKIDMORE, 1989; 1991; SEYFERTH, 1990) presente no discurso público em vários grupos e instituições sociais, faz do recorrente aparecimento das noções “*branco*” e “*claro*”, “*preto*” e “*negro*” termos associadas que fortalecem tal narrativa, cuja inferência também pode ser feita a partir das asserções destacadas. Os dois registros dos professores associam-se a um tipo de “desproblematização” das ofensas como elementos do cotidiano vivido nas escolas. Nas escolas, a regência de uma etiqueta das relações raciais (PAHIM PINTO, 1998, p. 8)⁹⁵

⁹⁵Citando um texto não publicado de Oracy Nogueira, Regina Pahim Pinto assinala a existência de uma ética de discricção e sigilo segundo a qual não se deve falar, perguntar e inquirir sobre a ascendência racial estigmatizada de alguém, sob o preço de torná-lo um inimigo e de ser indelicado. Entre os estudantes, o

não interdita e constrange o *falar sobre* cor e racismo. Essa “sem-cerimônia” do falar sobre cor e racismo é sustentada pelo discurso da mistura racial, porque aproxima os estudantes; implica em similitudes entre eles. Por consequência disto, a classificação de cor é uma variável que está atrelada ao prestígio social de quem classifica e é classificado na escola. Articula percepções diferenciadas sobre os traços físicos conforme o interlocutor e a subjetividade do respondente, assim como o lugar institucional no qual se enuncia a cor (CRISTINA COSTA, 1974, p. 100). Mesmo assim, tais aspectos não garantem estabilidade categórica da classificação de cor dentro de um processo histórico (WOOD, 1991, p. 101).

Tais elementos acima se aproximam daquele procedimento de enunciação do dito e do não-dito realizados conforme uma tríade de fatores. Para Michel Foucault, tais fatores seriam: **a)** tabu do objeto, **b)** ritual da circunstância e **c)** direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala (FOUCAULT, 2009a, p. 9). Tais fatores que norteiam o dito e o não-dito são entrecruzados e mutáveis, intercambiáveis uns com os outros. Assim, dizem respeito aos seguintes aspectos, considerando o processo de classificação de cor como um ato discursivo: **a)** o que pode ou não pode ser dito; **b)** onde se pode dizer e **c)** quem pode dizer.

Assim, falar sobre termos de cor entre os estudantes e classificar-se conforme tais termos parece ser uma ação que se constrói diante de muitos fatores. Isto é, esta ação considera, além da escolha do sujeito sobre os termos de cor, ideologias raciais que circulam nas escolas, marcadores de gênero e classe presentes nos discursos escolares – sobretudo no que o professor fala e faz –, elementos visuais reproduzidos nos trabalhos e atividades escolas, bem como imagens midiáticas referentes a modelos estéticos conforme raça/cor, gênero e classe.

Assim sendo, todos estes referenciais usados para a identificação de cor são elementos de própria dinâmica histórica local, presentes na trajetória individual e familiar dos estudantes, presentes como sinais simbólicos sociais que influenciam o sujeito na construção de si em termos raciais, que o acompanham em seu percurso escolar. Vale pensar que o que pode ou não pode ser dito na escola depende das experiências que cada um tem dentro e fora do Zaca e do Madre.

ato de falar sobre cor, mesmo que diante de provocações ambíguas e ofensivas, bem como em decorrência de minhas perguntas interessadas não foi, a meu ver, conduzido por esse padrão.

Depende também do como os colegas próximos se classificam conforme termos de cor, de modo regular. Desse modo, se um estudante está diante de algum colega com um mínimo de “discurso polarizado”, apreendido na família (como exemplo, o caso da estudante “ofendida” Flávia, cuja mãe é professora e que sempre lhe diz que “é negra”), ou em outros círculos sociais ou em mídias diversas (é comum ver estudantes no Zaca vendo vídeos baixados da internet de Rap e Hip-Hop em celulares, no intervalo e em outros momentos), sua identificação de cor consoante termos mestiços tende a ter um contraponto polarizado; porém, diante dos estudantes que vivenciam o discurso de mestiçagem, quem se classifica moreno encontrará concordância e similitude.

“Racismo”, por exemplo, é um tema logo invocado quando se começa e discutir sobre cor e raça conforme o interlocutor. Isto é, pedir aos estudantes que definam os termos de cor por eles escolhidos é ativar uma fácil conexão com racismo e, logo depois, ouvir uma declaração de incompatibilidade entre o que não deveria existir e o que existe: “não pode existir racismo, todos somos iguais”. Muitos dos meus interlocutores definiam que as entrevistas deveriam ser realizadas depois que seus colegas saíssem da escola ou estivessem longe do local em que ela aconteceria.

Acho que não é agradável falar sobre como foi ser ofendido para colegas que “encarnam” por causa de tudo, ainda mais por causa da cor, da “aparência”. Para um “estudante tirador de sarro”, ouvir as informações para mim fornecidas seria, possivelmente, um prato cheio para a “encarnação”. Saber que determinados professores ouviram a narração das ofensas também parecia ser algo não desejado pelos entrevistados enquanto acontecia a entrevista.

Diante do professor, diante dos “estudantes encarnadores” e dos “grupos de tiração de sarro”, diante de uma sala cheia de estudantes, falar sobre termos de cor e sobre as ofensas veiculadas na “encarnação” não é um ato nada fácil. Falar apenas para mim, que representava uma figura da universidade, instituição com prestígio, é pouco complicado. Falar sobre tais assuntos para colegas mais próximas não é tão complicado. Todavia, falar para o professor, diante de alguma circunstância em que o assunto surgiu e que demanda algum posicionamento acerca do tema, diante de uma sala cheia parece ser muito embaraçador.

Também por conta disso, moreno, para além de um termo de compromisso cujo uso varia entre *áreas duras* e *áreas moles* designadoras de momentos do dia, situações e

espaços sociais nos quais a cor é menos ou mais importante no orientar as relações de poder (SANSONE, 2003, p. 78-83; 1998, p. 210), pode ser usado dentro de um contínuun de cor que é situacional, opcional, mas que se torna preferencial por conta da força da mestiçagem como discurso abrangente e do incômodo que termos polarizados parecem carregar entre muitos estudantes.

Moreno, como outros termos de cor, é um discurso que se orienta por processos de classificação de cor multifatoriais, decorrentes da capacidade que cada estudante tem de invocar os termos classificatórios conforme a dinâmica e o momento do jogo social que se vivencia em cada escola. Isto é, há escolha de termos, mas dentro de um portfólio discursivo oferecido na escola, sempre remetido as ações pedagógicas – e fora delas, conduzidas para dentro. Esse portfólio não sai do âmbito da mestiçagem e se posiciona *em oposição* ao sistema de classificação polar (SANSONE, 1998, p. 207). Esta oposição à polarização está amplamente presente nas falas de muitos estudantes.

Com processo de classificação de cor multifatorial, quero recuperar todas as variáveis que assinalei anteriormente e que orientam os discursos sobre cor, referindo-me de modo aproximado a um movimento que carrega consigo vários motivos e orientações que Lívio Sansone assinala como configuradores do *momento* em que se fala sobre termos de cor, bem como determinam os termos que são *escolhidos* conforme o lugar, o local, os interlocutores, etc., que de certo modo se aproximam da tríade o que pode ou não pode ser dito, onde se pode dizer e quem pode dizer.

Assim, percebi que, embora autoclassificados para mim nas entrevistas e questionários de um modo, e heteroclassificados na ofensa de modo distoante da autoclassificação, eu classificava os estudantes com termos diferentes daqueles que cada um escolheu. Porém, tais estudantes eram, ocasionalmente, heteroclassificados por colegas de escola de modo diferente das anteriores: a dele, a da ofensa e a minha.

Jorge, um dos entrevistados do Zaca, em uma alteração de encarnação, chamou um colega, que identificarei aqui como Milton, de *couro de boi* (segundo me explicou outro estudante, “couro é marrom, não é preto”). Jorge, que foi ofendido como “macaco” e autoclassificou-se como “*moreno escuro*” na entrevista, nesta situação disse que era “*marrom bombom*”, diante das gargalhadas e sorrisos de outros colegas. Milton, de modo anedótico, disse que Jorge era “*a mulata bombom*”. Jorge retrucou dizendo que

Milton era “*encardido*” como “*aquele que não tem cor, lá da biologia*”⁹⁶. Nesta alteração, “*encardido*”, “*moreno escuro*”, “*couro de boi*” e “*albino*” são termos que denotam mistura. Podem também ser discursos descritivos da cor distantes da negritude e, de algum modo, “*branqueados*”.

Em dada situação, o estudante que se classifica de um modo dentro do continuum de cor não procederá do mesmo modo em outro contexto. A variabilidade, entretanto, não sai de um gradiente de cor que centraliza os termos em torno do discurso abrangente da mestiçagem: é em torno da idéia de mistura racial, remissiva ao que se vive dentro e fora da escola, que os termos classificatórios são acionados (vale pensar metaforicamente no *furta-cor*, um tipo de material visual que conforme a posição diante da luz e de seu próprio movimento, sua cor se modifica sutilmente, sem definição exata da cor que aparece. Porém as possibilidades de cor são sempre determinadas pelas cores misturas ou não que estão delimitadas no material visual do *furta-cor*).

4.1. “Minha cor é Mista”: da branquidade para a morenidade?

Retomando os conceitos de Branquidade ou Branquitude assinalados no capítulo anterior, o primeiro registro que faço acerca das definições apresentados no quadro acima diz respeito exatamente a um modo de conceber o significado de algumas delas em consonância com tais conceitos. Branquidade é definida como uma visão de mundo cujo poder simbólico atua como significante da corporificação do privilégio racial (WARE, 2004, p. 10); é conceituada como um lugar de vantagem estrutural em sociedades edificadas na dominação, assim como um ponto de vista através do qual se vê os outros e a própria ordem social (FRANKENBERG, 2004, p. 312).

De outro modo, no contexto nacional, branquidade foi delineada como um conjunto de *traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das idéias sobre branqueamento, um dos temas mais recorrentes quando se estuda as relações raciais no Brasil* (BENTO, 2007, p. 25). Isto é, para Maria Aparecida Silva Bento, que discutiu noções de pertença identitária na análise de oportunidades de emprego e trabalho em

⁹⁶ Acredito que Jorge se refere ao fenômeno biológico do Albinismo ou, especificamente, ao Albino, um distúrbio congênito caracterizado pela ausência completa ou parcial de pigmento na pele devido a defeitos na produção de melanina. A falta de pigmentação da pele faz com que o organismo fique mais suscetível a queimaduras solares e câncer de pele. Fonte: Sônia Lopes & Sergio Rosso, *BIOLOGIA: ensino médio*, volume único, 2005. Este livro é usado por um dos professores da disciplina Biologia do Zaca.

Belo Horizonte e em São Paulo, estes traços são constituintes de uma espécie de pacto tácito entre brancos para o não-reconhecimento de privilégios e desigualdades raciais no mercado de trabalho. A discriminação racial, além de um sentimento de rejeição, é uma ação política movida por interesses. É uma conduta mobilizada para fins específicos.

Para a autora, *mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura* (p. 27), isto é, a dimensão simbólica da branquidade é vertical e horizontal dentro da estratificação social brasileira. Ser branco é poder circular em vários espaços e lugares. Branquidade viabiliza ao branco um privilégio de silenciamento e de omissão que lhe confere condições de distorcer o seu próprio posicionamento concreto na situação desigual das relações raciais brasileiras. Este privilégio *tem um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana* (p. 30). Por ser uma norma, a branquidade parece conferir a quem se define como “branco” a possibilidade de se denominar a partir de outros cognomes raciais não-brancos, pois a dimensão relacional e mutável da *brancura* faz do outro um similar, mas nunca igual no sentido de equânime e semelhante.

Edith Piza (2000) retoma postulados conceituais de Ruth Frankenberg para instrumentalizar o conceito de branquidade no contexto das relações raciais brasileiras, no âmbito da educação, em sua pesquisa também realizada no Estado de São Paulo. A branquidade é usada para chamar a atenção ao poder de uma suposta invisibilidade conferida aos sujeitos brancos que a autora entrevistou. Para a autora, é a *branquitude* que lhe possibilita entender a falácia ideológica possibilitada pelos traços de conforto que brancos, como ela, usam para racializar o mundo em sua volta, sem se perceber e se denominar de modo racializado.

A autora lança mão da imagem metafórica da *porta de vidro* para decifrar a posição das mulheres brancas por ela entrevistada para depois descrever, de modo geral, o comportamento racial do branco brasileiro. Este comportamento é concebido para pensar o “lugar” da raça enquanto um espaço de visibilidade do outro grupal, em oposição a uma intensa individualização do eu.

“Assim, o lugar do negro é o seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo. Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços

fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns, e a neutralidade racial, para outros”. (PIZA, 2000, p. 72)

Em outro artigo, em que apresenta alguns primeiros resultados sobre a percepção das mulheres brancas sobre mulheres negras em espaços escolares e de lazer em Itapetininga, a autora se prende especificamente a análise da neutralidade racial como um dado marcante da ausência de questionamentos sobre a racialidade das primeiras (PIZA, 2007, p. 97). A distância entre ser branco e ser racializado está presente em um processo psicossocial que o próprio Guerreiro Ramos, citado por ela, denominou de *ideologia da brancura* (1995, p. 197). Intimamente relacionada ao branqueamento como uma identidade racial positivada, um conjunto de normas, valores e atitudes perseguidas e copiadas pelos não-brancos, a branquitude é neutralidade racial, que, por ser não-demarcada, possibilita aos seus sujeitos um tráfego por outras circunscrições identitárias não-brancas (2007, p. 103-106).

De modo geral, Maria Aparecida Silva Bento e Edith Piza chamam a atenção para o poder da branquidade no processo de branqueamento social, para além da mistura biológica, que implica em percepções branqueadas da diferença pelos “não-brancos”. Todavia, é em relação à presença desse conceito sobre a temática da mestiçagem no Brasil que quero destacar e que me interessa. Essa discussão é feita por Yvon Ware (2004), mas depois de apontar dificuldades no uso da teoria que advém exatamente do objeto que esta autora quer pensar.

“O primeiro problema dessa teoria é que a imagem da ‘mobilidade dos mulatos’ no Brasil é essencialmente um mito. De modo mais significativo, houve nos Estados Unidos e na África do Sul populações intermediárias, porém elas foram classificadas como separadas ou negras. A miscigenação não foi marcante em parte alguma das colônias européias, mas o que se mostrou crucial foi o modo como a categoria resultante de pessoas ‘mestiças’ foi construída e como esse fenômeno foi interpretado”. (WARE, 2004, p. 20)

Liv Sovik (2004, 2009) irá nos trazer, em suas análises sobre a mídia no Brasil, em dois trabalhos contínuos, outras possibilidades operacionais para pensar a construção da branquidade na pesquisa em âmbito brasileiro com recortes de gênero. Sovik realiza uma descrição interessante e instigante sobre a presença do conceito de branquidade no contexto político brasileiro.

“A branquidade faz parte de uma ficção, um discurso identitário pouco explícito e não por isso menos poderoso. Levar em conta a branquidade, no contexto brasileiro, implica em uma releitura do conhecimento e dos posicionamentos sobre relações raciais, em que a negritude sempre foi o foco, fazendo estudos dos contextos, relações e conjunturas que definem as identidades raciais e os valores que as sustentam. Como todos os discursos identitários brasileiros, tem simultaneamente um público interno e outro estrangeiro, procurando estabelecer semelhanças e diferenças. Marca a aliança do atlântico branco, centrada em torno dessa herança, para reproduzir hierarquias internas” (SOVIK, 2004, p. 383-384)

Pensar em branquidade como instrumento conceitual para indagar sobre a morenidade é se orientar por outras interpretações do termo. Desse modo, além de um termo preferencial, de uma palavra guarda-chuva, de um termo de compromisso com uma postura de ascensão diagonal para evitar um conflito polarizante ou de um termo ambíguo multifuncional, *moreno* é, nestas duas escolas, componente fundamental da mestiçagem como um discurso abrangente que mesmo estudantes que se heteroclassificam como “*brancos*” podem escolher como opção classificatória.

Em determinadas conversas informais com grupos de estudantes para os quais lançava arbitrariamente algumas perguntas sobre cor, classificações comparativas com colegas suscitavam a emergência deste potencial de circularidade destes estudantes “*brancos*”. Isto é, o tráfego em qualquer denominação racial possibilitado pela branquidade, por um lado, não demarca contornos simbólicos categóricos não tendo gradações, isto é, “branco claro”, “branco escuro”, “brancão”.

- a. “Branco, porque meu avô era alemão.” (Madre; Patrício).
- b. “normal e não é diferente de ninguém.” (Zaca; Antônia).
- c. “Normal, porque todos somos iguais, independente da cor.” (Madre, Joana).
- d. “Porque minha mãe e meu pai são brancos.” (Zaca; Alexandre).
- e. “Uma definição diferente, ser branco é normal mesmo porque eu queria ser morena” (Madre; Fabíola).

Por ser relacional, “*branco*” é definido em remissão a idéia de *normalidade*, de *positividade*, mas não de superioridade aparente. Carrega consigo termos como *igual*, *comum*, para elaborar uma definição em si mesma, com poucos elementos textuais;

invoca ascendência de pais e avós de origem européia. “*Branco*” está imerso na normalidade, de modo que se pode ser “*moreno*”, caso se queira ser.

O conceito de Branquidade ajuda a “colocar para fora”, a partir destas definições, registros de posições simbólicas de poder, de um lugar social de mando estruturalmente hierarquizado, do qual se vê a todos os outros não-brancos e a si mesmo com um olhar de superioridade, um lugar não-nomeado e recorrentemente negado, (PIZA, 2007, p. 108). Desse modo, as noções de normalidade e de igualdade se tornam recorrentes e pertinentes quando se *identifica a identificação*, quando se nomeia o que é dificilmente nomeável. Ao mesmo tempo, ser branco é ser flexível, permite ser o outro que é nomeável por meio do olhar assimétrico que a branquidade representa e possibilita àqueles que nela podem circular. (FRANKENBERG, 2004, p. 319).

Assim, quando comparo o número de estudantes que se auto-classificaram como “*brancos*” no Zaca quando realizei minha pesquisa de graduação em 2006-2007 com o obtido por meio do questionário que apliquei em ambas as escolas em 2009, percebo que há um aumento de 18% nesse percentual quando considero apenas os números relativos ao Zaca. No Madre, o percentual de estudantes auto-classificados como “*brancos*” corresponde a 31% do total, atrás dos 66% que se auto-identificaram como “*pardos*”, “*morenos*”, “*pretos*” e “*negros*”.

Os estudantes que se classificam como “*brancos*” dentro da abrangência da mestiçagem, mas que podem em outros momentos autodenominar-se como *morenos*, também estão remetidos aos processos de classificação de cor multifatoriais. Mesmo assim, a escolha pela auto-definição “*brancos*” parece resultar do privilégio simbólico que esta posição lhes confere, mesmo que, em algumas situações o termo *moreno* seja usado de modo fortuito. Este privilégio pode ser encontrado, por exemplo, entre alguns estudantes do Madre que saíram do Zaca para estudar no turno vespertino da primeira. Dentre estes, que eu classifiquei como “*pretos*”, muitos se definiram como “*morenos*” ou “*morenos claros*” no questionário.

Não posso dizer se quando eram estudantes do Zaca, eles se classificavam como *morenos*. Porém, me arrisco a dizer que viver o prestígio de estar no Madre é ver o reflexo na porta de vidro da branquidade que, diante dos antigos colegas do Zaca, “*branqueia-os*”, pois estar no Madre, na “*melhor escola do Bairro*” é “*pagar mensalidade*”, mesmo que com bolsa de estudos parcial ou integral.

Não sei se diante dos colegas do matutino da Madre, estes antigos estudantes do Zaca serão vistos como “brancos”. Suspeito que sair do Zaca e entrar no Madre é, de certo modo, branquear-se, é deixar de ser “moreno”, estritamente “moreno”, “moreno escuro”, “preto” ou “negro” e tornar-se, pelo menos, “moreno claro”, e, deste modo, mover na escala de cor, sem sair do escopo da abrangência da mestiçagem.

4.2. “Morena”, “moreno”, “morenaça”, “morenaço”: quando quem é quem?

Falar de “moreno” e “morena” é falar de um discurso de certo modo institucionalizado nas escolas. Esta institucionalização é emblematicamente simbolizada no Zaca pela eleição anual da *Morena do Pará e do Mister Zaca*, na eleição das “misses” da quadra junina e nas apresentações do grupo de dança. No Madre, no Workshop Cultural, são apresentados cartazes, fotos, confecções, exposições orais e folders nos grupos de trabalho “*Identidade Amazônida e Paraense*” e “*Povos Indígenas da Amazônia*” durante o mês de Novembro.

Estes eventos anuais do calendário escolar, além de outros elementos discursivos, informam os processos de classificação de cor multifatorial dos estudantes. De algum modo, fornecem materiais discursivos e recursos visuais usados na confecção dos discursos sobre cor, dentro da abrangência da mestiçagem. Estes discursos sobre cor são “generificados”. Como exemplo, destaco as seguintes definições de “morena” e de “moreno” escritos nos questionários:

- f. "é morena clara, porque não me acho nem muito *clara*, nem muito escura, é misturação!" (Madre, Renata).
- g. "Sou morena porque minha mãe é *branca*, mais é mestiça de pai negro" (Zaca, Soraia).
- h. "Sou morena, pois, meus pais, são morenos, e, também, porque tenho ancestrais indígenas" (Zaca, Priscila).
- i. "Moreno, porque minha cor puxa mais pro negro do que pro *branco* ou índio, ou pardo". (Zaca, Breno).

Esta generificação do moreno, informada pelo discurso escolar, distingue “moreno” de “morena”. Assim, “morena”, nestas definições, não apresenta sinais “sexualizantes” explícitos. Porém, se recorrermos aos casos de ofensas de Renata e Mariana, autoclassificadas como morena e mulata, respectivamente, para pensar naquela

invenção da mulata como personagem no nível simbólico que Antônio Herculano Lopes (2009, p.81) definiu, a partir da arena teatral, como sendo uma construção ideológica de nação e de moral social artística sobre a mulher negra, sem qualquer corresponde masculino.

Priscila, como Mariana e Renata, exprimem por meio dos termos de cor, por um lado, aquela *essencialização da mestiçagem, fiel da balança da unidade cultural nacional* (PINHO, 2004, p. 92) que circula na escola e nela adquire os contornos da mitificação de ascendência indígena emblematizada pelo Grupo de Dança do Zaca e pelo Grupo de Trabalhos no Madre, anualmente realizados. Moreno, quando definido em relação à categoria branco, apresenta algumas distinções quando é definido em relação às terminologias preto e negro. Quando categoria é remetida ao primeiro, a idéia de mistura se faz presente mais recorrentemente. Quando relacionada ao segundo e terceiro, a noção de afastamento e distância é mais comum.

- j. "Defino como parda, 'porquê' meu pai é pardo, que vem do índio e mamãe é da cor branca" (Madre, Romeu).
- k. "Preto é raça, e negro é raça que tem o preto, como tem o moreno escuro e o retinto, que é oposição de claro, que fica no meio" (Madre, José).
- l. "Negro é uma cor que é bem longe de branco, mas todos somos iguais, não têm diferença entre as pessoas" (Madre, Arthur).⁹⁷

Diria metaforicamente que "*moreno*" é, por conta da dinamicidade do discurso de mestiçagem, *afastamento* e *movimento*. Pode ser evitação, negação, eufemização e substituição conforme o contexto da tríade *o que pode, onde se pode e quem pode* falar sobre termos de cor e mestiçagem, mas parece ser um movimento em direção ao campo positivo da branquidade, movimento que suscita a polarização, mas que dificilmente termina e se conclui, posto que esta conclusão seria um contra-senso: explicitaria uma polarização que implicaria em oposição. Porém, pela via da mistura, não se pode preconizar esta oposição, pois ela procura ser evitada discursivamente.

"A mestiçagem representa o movimento contra o imobilismo das castas ou do regime patriarcal e uma vitória da urbanização e da modernização da sociedade. O mestiço, conceitual e concreto, é o portador da mudança e da passagem, de uma passagem que nunca se completa, mas se repõe

⁹⁷As duas últimas definições não estão destacadas no quadro, mas foram escolhidas por mim porque foram elaboradas por dois dos estudantes que se auto-identificaram como negros.

constantemente. É, além do mais, o símbolo da mobilidade social permitida por uma sociedade que se representa fluida, aberta e dinamizada pela mestiçagem.” (PINHO, 2004, p. 98)

“*Morena*” é diferente de “*moreno*”. Não somente por que nas duas escolas, a “morena bonita” é adjetivada como um epítome racializado e generificado para descrever a bela aparência de todas que “escapam pro moreno”, mas que podem também, conforme a posição do furta-cor, ser “*brancas*” ou “*morenas escuras*”. Porém, é porque possuem “*um corpão*” e são “*bundudinhas*” que podem ser “*morenaças*”, definidas como *puro corpo*, a meio caminho em direção à branquidade, sempre caminhando (CORRÊA, 1996, p. 47). Sempre no âmbito do feminino, a morena se elabora em remissão à abrangência de uma suposta identidade paraense difusa que, quando conveniente, recorre à imagem do indígena mitificado não-dito, mas dito para se “peculiarizar” regionalmente, por meio da expressão “*Amazônida*”⁹⁸.

Ser “*morenaça*”, em galanteios e cantadas dos colegas, é sinalizada pela posse de um “*corpaço*” – um tipo de “capital simbólico ambíguo e ambivalente” – que não é somente imputação ou atribuição unilateral *nas* estudantes do Zaca e do Madre por parte de quem as define assim. É um “capital” com o qual se precisa lida para obter, no jogo de estar na escola, um tipo de imagem de si situado neste limiar ambivalente e ambíguo entre prestígio-reconhecimento e depreciação-negativização.

Entre os estudantes homens, “*morenaça*” é beleza, polarizada com a “*preta feia*” (ou com “*prethoca chupona de pica*”, quando dita) um não-dito que se diz quando se tenta ocultá-lo discursivamente (Ibidem, 1996, p. 50). Este raciocínio lembra aquele movimento que se refere à cobrança *que a condição de cor* da imagem de mulata sensual exerce sobre a mulher definida como negra ou mestiça, posicionando-a em uma liminaridade simbólica ambígua entre prostituição *versus* profissionalização (GIACOMINI, 2006, p. 990). Esta “mulatização” me ajuda a pensar que a morena, que tem “*ancestrais indígenas*” fortalece o *doce vínculo da miscigenação* que Osmundo Pinho (2004, p. 101) exemplifica na figura de uma *mestiçagem ontologizada*.

⁹⁸Um dos temas da disciplina “Estudos Amazônicos” é *Identidade Paraense*. Em quatro aulas no Zaca e duas no Madre, observei que ao falar muitas vezes da presença demográfica de indígenas, de “caboclos Amazônidas” e dos quilombolas (pensados como “caboclos” e, portanto, mestiços) no espaço local, a professora parece reforçar discursivamente a fábula de nação referida às três raças, sem citar a suposta neutralidade racial da branquidade.

Ao ser discursivamente concebido como um símbolo referente à mistura racial, “*moreno*” elogia implicitamente a figura do indígena em cada escola, que é concebido de modo mitificado para falar de uma “morenidade”. Partindo de uma definição inicial que consiste na díade “moreno é força” - “morena é beleza”, sobretudo quando esta “*é morena do cabelo lisinho, que é daqui*”, quero dizer que “*morena*” não é sempre sexualizada⁹⁹. Porém, ela é assim explicitada deste modo quando nomeada como “*morenaça*”, pois este termo não é usado neste tom para as estudantes “*brancas*”. As estudantes “*brancas*”, como Thais e Camila, não foram ofendidas, por exemplo, com o termo “*morenaça*”, mas sim por cognomes referentes à estereótipos sexuais que não explicitam tropos raciais – como “*safadinha*” e “*surfistinha*”.

Quando é assim definida no afastamento de tornar-se uma “*morenaça*”, ela é superlativizada na fala, cuja beleza é definida como “*daqui*” e que carrega consigo aqueles traços identificadores do indígena mitificado, que é usado para se identificar em termos de cor e raça – quando se classificam como “*índio*”, nenhum estudante declara a etnia de pertencimento, embora escrevam que pais ou avós são “*índios*” ou filhos de “*índios*”. Desse modo, quando a morena é “*Morenaça*”, ela parece estar sendo, sem pretensão de elaborar um conceito, apenas explicitando uma percepção própria, concebida dentro de uma espécie de “metasexualização”:

“Não, não é assim ‘toda’ elas que são bonitas não... Não acho que toda morena não que é bonita, ela é bonita assim uma ‘morenaça’ do cabelão, assim, um corpaço, com o cabelão encaracoladinho, mas têm umas que é liso e umas que é ‘alisado’ (risos). ‘Têm’ negra bonita sim, mas a morena tem uma pele que não é muito escura, que têm nos cliques.”¹⁰⁰

Com o “meta”, quero exprimir a existência de uma sutil naturalização desse movimento de sexualização pela identificação interseccionalizada, um efeito do sexo, como escreve Osmundo Pinho, no entremeio de Raça e Gênero, diferenciação que se dá quando as estudantes são classificadas como “*morenaças*”. Esta naturalização opera ao estabelecer um “em si mesmo”, como metalinguagem, mas como um *a posteriori*. Isto é, “*morena*” é discursivamente acionada de modo explicitamente sexualizada quando é

⁹⁹ A vencedora do concurso “Garota Fantástico” da Rede Globo de Televisão, no Programa Dominical noturno “Fantástico”, no final de 2010, a paraense Tainá pode ser um exemplo deste modelo fenotípico da “*morena Amazônida*”, a “*morena daqui*” sobre a qual se fala na escola.

¹⁰⁰ Trecho de entrevista com Thais, uma das estudantes ofendidas do Zaca.

acionada como “*morenaça*”. Mesmo em expressões interjetivas compostas como “*égua da morena*” ou “*ô morena*”, falada lentamente nos galanteios e encarnações dos grupos de encarnação e de outros estudantes, a “*morenaça*” é evocada, mas não *por si mesma*.

Nos comentários que escutei, a “*morenaça*” é “*gostosa*”, tem um “*rabão*” e um “*bucetão*”. É o puro corpo na fala de outrem, de meninos e meninas, denota felação explícita. Porém, quando recebido, este “puro corpo” é posto no avesso para lidar de perto (com os galanteios de meninos e de meninas) com ele mesmo. Ele é percebido como um capital ambivalente e ambíguo para receber os elogios e cantadas que estimulam uma espécie de estima de si. “*Esses meninos daqui da escola só falam merda*”. Porém, crivam-se destas falas os ditos pertinentes para uma auto-avaliação do que se pode aproveitar e do que interessa para si. Deixa-se de lado o que não é interessante para o cultivo de si. Aproveita-se o que é bom para se sentir bem, para ser melhor e mais bonita.

Em outras palavras, penso que quando definidas como “*morenaças*” no olhar masculino dos meninos que enunciaram este termo, esta definição é ressignificada e usada para apreciar-se e se cultivar cada uma ao seu modo, a partir de um ideal de beleza por elas interpretado como padrão (“*que a gente vê na televisão né*”) –, e oriunda das falas dos meninos. Assim, esta “metasexualização” se constrói pelo olhar do outro, similar aquele olhar em terceira pessoa tal qual aponta Frantz Fanon, marcado por uma dicotomia entre o que os meninos falam e o que as meninas aproveitam para si. Desconfio, portanto, que as meninas não *se vêem* como o puro corpo imputado à mulata, pois “*morenaça*” não é negativo para elas.

Ademais, a posse de um “corpo bonito” é visto como positivo, usado para se apreciar e se auto-valorizar, para si mesma, sobre si mesma, a partir de outrem, da fala do outro, mesmo que uma “*merda*”, mesmo que chula ou ofensiva, sempre crivada por critérios de si para si. A frase “*se eu não me achar bonita quem vai me achar*”, que escutei fora das duas escolas, mas também dentro delas, é emblemática dessa triagem do que é pertinente para si pelos rapazes e pelas moças.

Falar sobre a “*morenaça*”, dar a atenção que estou dando para este *status* da morena (“quando ela parece estar ‘metasexualizada’”) resulta do modo como se deu minha inserção e presença nas escolas, ouvindo muito mais as coisas ditas pelos rapazes, nas rodas de conversa deles, assim como nos grupos de encarnação (pois sou

homem e essa presença era permitida), como pela recorrência com que escutei o termo, muito mais que outros dois: o “morenã” e “morenaço”.

Porém, posso dizer que o “morenaço” – que têm um “corpão malhado”, “uma bunda”, “cabelo raspadinho” ou cabelo “com luzes”, isto é com mechas pintadas, é sexualizado de modo similar à “metasexualização” da morenaça. Quando ouvi alguma estudante, nas duas escolas, elogiar um rapaz como moreno, a interjeição “ô!” e a expressão regional “égua”, sempre exclamativas, apareceram antecedendo o que seria um “moreno bonito”. Ou seja, “ô moreno” pode ser elogio, como pode ser “égua da morena”. Mas é no moreno que as interjeições mais foram ditas quando eu estava por perto ou foi a que eu mais ouvi. Eram auxiliares expressivas para a construção do “morenaço” e da “morenaça”, *status* diferenciadores do “moreno” e da “morena”, respectivamente.

Mas o “ô moreno” é, na minha percepção de homem negro, usado sobejamente para os que podem ser “morenos” ou “morenos claros”. Para os estudantes que são classificados como “morenos escuros”, “negros” ou “pretos” e que possuem algumas características assinaladas do “morenaço” o termo usado é “negão”, que também carrega consigo as duas interjeições. Isto é, “égua do negão” é “ô negão” são termos usados por algumas estudantes e alguns estudantes para designar elogiosamente – com pressuposições sexuais – o “moreno bonito”, com o “corpo malhado”, “altão” e “grandão”. Esta diferenciação parece estar presente, também, em “égua da negona”.

Porém, não é a mera “posse” destes atributos que torna alguém desejável e elogiável no jogo de estar na escola. É a escolha relacional e individual *a partir destes atributos* que é muito importante. Isto é, não adianta “ter” tais atributos, mas sim saber jogar com eles diante dos colegas e das colegas na dinamicidade do padrão estético de beleza que circula nas escolas. Deste modo, os vários modelos, cores e ajustes de calças jeans, os diversos cortes e penteados do cabelo, bem como os adereços e adornos usados pelos rapazes e moças podem ser utilizados para se diferenciar de todo mundo, tornando-se diferente diante dos outros, conforme técnicas de construção de si que articulam os atributos e elementos estéticos – informados por semânticas raciais e de gênero – usados pelas meninas e pelos rapazes.

“Morena”, “moreno”, “morenaça” e “morenaço” são *status* distintos de performances de identidade ambivalentes e ambíguas. A construção cotidiana destas

performances incorpora técnicas corporais como partes de um processo de individuação, de formação do indivíduo e do ideal de *self* (PINHO, 2004, p. 106). Para este autor, a formação do corpo individualizado é a reprodução de um corpo socializado, de um padrão coletivo, marcado por uma racialização discursiva. Entre os estudantes, o que vi foi muito similar a isso, mas com o “*Égua*” e o “*Ô*” exclamativo prefixado, ao lado da “superlativização” corporal da “*morenaça*” e do “*morenaço*”.

4.3. Uma pedagogia da “*morenidade*”?

Usando novamente um tom de sugestão, neste último subitem quero trazer à baila, somente em tom de indagação, se há uma espécie de pedagogia dispersa, contingente e não-sistemática, mas pensada e vivida discursivamente a partir da exterioridade dos discursos escolares que ensina a construir o moreno como termo preferencial de identificação de si. Embora eu tenha pensado no sentido de tomar os discursos sobre cor e mestiçagem neles mesmos, acredito que nestas duas escolas, por meio da recorrência do moreno e das ofensas verbais raciais, há a possibilidade de supor a existência de uma intencionalidade subjacente como um modo de ensinar esta “preferencialidade”.

Essa remissão ao que é aprendido institucionalmente diz respeito aos dois tipos de discursos escolares que Luis Henrique Sommer identificou como práticas discursivas pedagógicas e práticas discursivas escolares. As primeiras referem-se à ampla produção acadêmica no campo da educação que focaliza a escola e que nela chega por meio das práticas de ensino docente em sala de aula e fora dela. As segundas seriam o caderno do aluno, o boletim, o quadro de giz, as falas de alunos e de professores, em suma, o que acontece ordinariamente na escola. (p. 58)

Um exemplo deste discurso é o registro de uma estudante do Madre, cuja cor “*representa o Brasil*”, posto que “*está no livro de História*”. Desse modo, o que se fala, onde se fala e com quem se fala são elementos que também devem ser considerados para pensar as tecnologias de si em termos de percepção racial – para além do racial. Mas, ao mesmo tempo, estas maneiras de se perceber a partir da noção cor estão atreladas ao que circula na escola em termos de discursos sobre cor e mestiçagem.

Mesmo pensando que estes discursos são práticas recursivas em vários lugares fora da escola, suponho que eles se “pedagogizam” dentro dela e se “reificam” em

atividades escolares, em discursos de professores, gestores e estudantes, bem como na definição do que é moreno entre os estudantes.

Tais definições sobre moreno feitas pelos estudantes nos questionários, diferentemente da pesquisa de 2005-2007, aparecem fazendo alusões e remissões aos vocábulos “*branco*” e “*claro*” quando alguns estudantes relacionam imagens e informações didático-pedagógicas apreendidas em algumas “*matérias*” do currículo de suas séries, com as definições da cor por eles registradas para se auto-identificar.

- m. "Pardo; porque não é nem *branca* e nem *preta*, mas mistura os dois com índio que é do Brasil". (Zaca, Jorge).
- n. "Acho minha cor normal, porque ela representa o Brasil, está no livro de história". (Madre, Larissa).
- o. "Porque é uma mistura de *preto* com o *branco*. É uma cor bonita, tem a ver com o nosso país" (Madre, Luiza).
- p. "Moreno, porque é essa é minha etnia. Tenho muito orgulho dela, *foi como a gente aprendeu na escola*" (Zaca; Ricardo)

O que pude perceber a partir do que presenciei no Zaca e no Madre, com base na proposta metodológica deste autor, foi uma relação de retroalimentação entre as práticas discursivas escolares com as práticas discursivas pedagógicas. Isto é, citar o livro da disciplina História¹⁰¹ e registrar que o modo de se identificar decorre de um “aprendizado na escola” é um tipo de invocação dos discursos escolares que, de modo geral, são *práticas organizadoras da realidade* (FOUCAULT, 1986, p. 57).

Porém, o que é dito pelos estudantes não pode ser definido, a meu ver, apenas como uma *repetição* do que o professor faz e fala dentro da escola. Principalmente, sugiro pensar que tais registros estudantis são, simultaneamente, um tipo de interdição de se falar sobre as ofensas raciais e outros acontecimentos indesejados existentes nas escolas, por um lado, e repercussões remissivas ao que é *referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso. Palavras na educação, o uso de algumas delas e a "proibição" do uso de outras tantas* (SOMMER, 2007, p. 59). Isto é, o que o estudante diz, remete-se também ao que o corpo docente – que de certo modo reproduz políticas curriculares mais amplas – pensa e diz nas escolas.

¹⁰¹ *A Escrita da História* é o livro didático citado por Larissa, usado pelos estudantes do Madre. Ver: GARCIA, R. & CAMPOS, F. *A Escrita da História*. Editora Albuquerque, São Paulo, Livro Didático Único, Ensino Médio, 2005.

O que se pode induzir das definições destacadas no quadro é uma remissão a conteúdos pedagógicos apreendidos nas escolas e uma referência a ascendências indígenas na figura de pais e avós cuja intenção discursiva está mais para denotar uma descrição explicativa, legitimadora da figura do eu. Invocar uma ancestralidade de pais, mães e avós negros, morenos, brancos, indígenas e alemães cuja localização no passado está no plano do místico e do próprio discurso de mestiçagem oferecido na escola também faz parte dessa percepção de si que eu acredito existir entre os estudantes.

Estas identificações são tangenciadas por um *discurso escolar abrangente*,¹⁰² expressão que acredito ser adequada para deslindar especificamente o discurso sobre mestiçagem racial em ambas as escolas, para possivelmente poder pensar, em hipótese, na presença de um *discurso de morenidade* nos dois espaços citados; esse discurso articula consigo outros discursos sobre cor e mestiçagem ao construí-la como escopo elaborado a partir de percepções fenotípicas, cujo sentido é também construído em torno de ideologias raciais.

Com isso, quero dizer que há espaço para uma percepção de si dentro da abrangência da mestiçagem que vivencia a polarização no plano das ofensas, mas advoga a mistura; troca injúrias verbais como encarnações e brincadeiras, mas hierarquiza as pessoas cotidianamente, a partir das maneiras pelas quais os grupos de estudantes se constroem e são construídos identitariamente dentro e fora da escola.

A noção de mistura denotada por moreno está presente no que é escolar, sendo usada como identificação de “*povo brasileiro*”. Ao mesmo tempo, moreno aparece recorrentemente relacionado aos termos branco e claro, sempre concebidas como epítetos adjuntados e associados, isto é, *conjuntivos* – no dizer de Homi K. Bhabha – com moreno, preto e negro, bem como índio, pardo e asiático entre os estudantes de ambas a escola. Desse modo, confirma-se a força da mestiçagem como um discurso fundador de nação amarrado fortemente à fábula das três Raças (DAMATTA, 1987). Atualiza-se, desse modo, a lógica relacional “juntos, misturados e desiguais”, assentado no que Carlos Hasenbalg denomina de *branqueamento social* (op. Cit. p. 248), que

¹⁰²No dizer de Manuel Castells (2000), um tipo de *identidade legitimadora* que, ao se articular com o poder instituído na figura da prática discursiva de alguns docentes, gestores e mensagens midiáticas racionaliza e expande práticas de dominação. A meu ver, há também expressões das duas outras tipologias de identidades assinaladas por ele, a *de resistência* e *de projeto*, tanto entre os estudantes como entre alguns professores que se esforçam em construir, no âmbito da mestiçagem, afirmações de estima positiva entre os estudantes.

sanciona ideologicamente o contínuun de cor como expressão concreta da democracia racial – do “junto e misturado”, (re) produzido discursivamente.

Por isso, pensar como *virtual* qualquer oposição dentro e fora da escola, que é mantida para a sustentação oficial da instituição, mas que em termos de prática social é muito fluida, não é proposição nova, mas confirmação do que muitos autores já mostraram (BARCELOS, 1992; CAVALLEIRO, 2001; COELHO, 2009; DURKHEIM, [1922] 1985; MUNANGA, 2005). Porém, não se pode deixar de ressaltar que no espaço intra-escolar há sociabilidades que acontecem, *do modo como acontecem*, porque existe o *dentro da escola*, com uma dinâmica social própria. Essa dinamicidade pode ser percebida, por exemplo, na recorrência das sete terminologias de cor registradas entre os estudantes do Zaca e do Madre – sem esquecer das gradações de cor assinaladas no primeiro capítulo. Esta recorrência está associada, para mim, aos seguintes fatores:

1) Uma possível troca de informações inter-escolares referente a este aspecto, de modo que pude encontrar poucas variações além das sete terminologias mais recorrentes. Essa relação muito próxima entre os estudantes e, possivelmente, entre professores e gestores, além do trânsito de estudantes entre as escolas pode estar acarretando certa troca de informações e experiências entre elas com relação a este aspecto.

2) O censo escolar respondido pelo menos duas vezes por tais estudantes nos últimos cinco anos pode ter comprimido as possibilidades de resposta, mesmo na pergunta aberta, restringindo-as às sete terminologias.

3) Essa troca de informações pode estar acontecendo também por meio de algum outro evento ou regularidade discursiva por meio deste trânsito inter-escolar que não identifiquei na pesquisa.

4) Uma influência de mensagens midiáticas apreendidas em qualquer outro lugar fora da escola e trazidas para o que se vive dentro delas, que de algum modo foram registradas durante a pesquisa, e trazidas para o pergunta referente à cor/raça/etnia de meu questionário. Lembro de duas ocasiões em que os estudantes do Madre, ao discutirem sobre a política de ação afirmativa, na figura destacada da reserva de vagas, em uma aula da disciplina História, concordavam com a impossibilidade de classificação de cor de uma pessoa para definir quem poderia se candidatar às vagas.

Optar pela simultaneidade destas possibilidades é o mais adequado e cômodo. Porém, o que quero ressaltar novamente é que os significados das terminologias e a escolha delas são confeccionados pelos estudantes dentro de percepções de si e do outro que tomam como referencialidades os discursos escolares como práticas que circulam por ambas as escolas e em ditos docentes; circulam no que se faz e fala, em materiais pedagógicos, em comunicações midiáticas e em tudo o que é absorvido na pedagogia do aprender a aprender (DEMO, 2007, p. 211) feito pelos estudantes, que não é escolar.

Isto é, discursos sobre cor entre os estudantes são construídos de modo chistoso, lúdico, pilhérico. Às vezes com ironia, de modo burlesco, mas com intencionalidades ambivalentes e ambíguas. Porém são importantes para se construir como marcações do que se é para si mesmo, na relação com os outros, fora da escola e dentro dela.

Desse modo, ao procurar dar alguns contornos etnográficos para este fenômeno que chamei de discurso abrangente nas duas escolas, tentei neste capítulo dar alguma visibilidade para um elemento que, em muitos outros lugares além da escola, “dá muito que falar” quando o assunto é processo de identificação de cor: a mestiçagem.

Tentei identificar como ela se apresenta nas escolas, como é (re) produzida pedagogicamente e transformado em discurso legitimador identitário padrão entre os estudantes por meio do que falam e fazem docentes e gestores como agentes institucionais, bem como a dinamicidade de suas modalidades nativas e de suas expressões imagéticas, além de tentar apontar algumas maneiras de como ela é (re) elaborada discursivamente e vivenciada politicamente.

Evidência para uns, obstáculo para outros, pensar em mestiçagem como prática social é pensar em uma dimensão da vida e da própria *auto-percepção* dos sujeitos na escola que, de algum modo, é crucial para pensarmos a mobilidade dos discursos sobre raça e cor no âmbito pedagógico escolar, no modo como tais discursos circulam nas duas escolas, na maneira como este âmbito reelabora e reconstrói outros discursos sobre cor e raça.

Desse modo, pensar em como o corpo institucional se posiciona ou não diante do racismo é se indagar sobre o modo como a recorrência das ofensas raciais e de outros tipos de discriminações ocorridos nas escolas, em convivência conflituosa com os discursos sobre cor e mestiçagem é pensada por professores, gestores e funcionários.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES.

O que escrever aqui? Foi esta frase que me provocou demais quando, depois de organizar os capítulos da dissertação, verifiquei que precisaria construir as *considerações finais* (dificilmente finalizadas) de um texto acadêmico tão liminar e fundamental para a formação de um pesquisador como é, para mim, uma dissertação de mestrado. Permito-me apresentar, em um tom confessional, estas *últimas considerações*.

- “Pau de Big-Big” – (pênis pequeno).
- “Batom” (só quer boca e “boquete”).
- “Pin” (Pinóquio – mente muito).
- “Jabuti de Xuxa” – (baixinha e corcunda).
- “Think wink” – (cara de doida);
- “Pânico preto” / “escravinha” – (ela é um “tissão”).

Voltei para as palavras acima escritas em uma folha de papel por uma estudante do Zaca, de uma turma do terceiro ano do turno vespertino, identificada como “*Lista dos doidos da 301*” para mostrar a recorrência das ofensas na vida escolar. Veiculadas nas práticas de “encarnações” e na “tiração de sarro” como elementos que circulam entre a paródia e a ofensa, entre a pândega-estroinice e o insulto com conteúdos raciais, sexuais, misóginos e homofóbicos, estes codinomes estão remetidos ao que é percebido discursivamente, dentro e fora da escola, a partir de sinais fenotípicos e corporais.

A estudante mora próximo de minha residência no Guamá. Depois de tanto tempo no Zaca, as relações de confiança que estabeleci com muitos estudantes culminou na amizade que construí nas duas escolas. Esta folha de papel somente me foi dada, acredito eu, porque existia confiança entre mim e esta estudante.

Por outro lado, quero sugerir com esse destaque acima, de modo muito introdutório, que alguns recursos imagéticos midiáticos – como músicas e vídeo-clips de Rap e Hip-Hop norte americano e paulistano, músicas de tecnobrega e vídeos de festas de aparelhagem, bem como vídeos pornô – são ouvidos e assistidos diariamente em celulares por estudantes do Madre e do Zaca. Estes recursos parecem informar algumas falas de estudantes que estão presentes nos termos insultuosos como imagens estereotipadas usadas para encarnar alguém.

Mencionar uma circulação destes recursos é uma tentativa de aludir às maneiras que cada estudante recebe o que se vê fora e dentro da escola, por meio de muitos

veículos midiáticos, mas, sobretudo, aos discursos escolares e pedagógicos. Tais recursos imagéticos são “pedagógicos”, mesmo que não curriculares, não escolares, mas pedagógicos no sentido de um aprender a aprender intensivo em uma atitude cotidiana, que suplanta a extensão da lógica ensino-aprendizagem presente na docência realizada nas duas escolas. (DEMO, 2007, p. 220)

Embora me esforçando a estudar *nas* escolas as contendas de encarnação, que veiculam ofensas e chistes dentro de uma lógica relacional ambivalente e ambígua, contendas que convivem de modo conflitivo com discursos sobre cor e mestiçagem, o que posso considerar é que ser/estar “*moreno*” e “*morena*” é um exercício relacional de aproximação diante do que afasta. Ofender e classificar alguém de modo estereotipado por meio da “*tiração de sarro*” em um dado contexto convive de modo conflitivo com o discurso da mistura racial.

No Madre, a possibilidade de circular nos espaços internos da escola em outros horários senão o do intervalo é muito menor que no Zaca, pois o controle sobre essa circulação é muito grande: existem quatro inspetores que controlam a saída e entrada das salas de aula e de quase tudo que os estudantes fazem na escola.

Falar e fazer coisas que somente acontecem longe dos olhos de alguns professores, funcionários e gestores não as impedem de ocorrer dentro da sala de aula entre o intervalo de uma disciplina para a outra. Nesse momento, os vários celulares começam a “falar”; os grupos de “*tiração de sarro*” e os estudantes encarnadores aparecem para atuar e, além do que acontece nos vinte minutos de intervalo, a ausência dos professores em sala da aula é propícia para se dizer e se falar o que não se diz e se faz na presença deles.

Acho que o fato de estar na sala de aula em várias semanas, de morar próximo de muitos estudantes das duas escolas e ter sido ex-aluno do Zaca e de estar nelas como um pesquisador da UFPA para fazer um “*estágio de pesquisa na escola*” ou “*fazer uma observação sobre os alunos*” (foi como a coordenadora do Madre e a vice-diretora do Zaca, respectivamente, apresentaram-me aos estudantes no primeiro dia em que entrei em salas de aula nas escolas) podem ter sido motivos que me possibilitaram o estar nestes momentos sem ser estranhado. Não quero dizer com isso que ouvir música e ver vídeos em celulares nas escolas não é uma prática conhecida por professores e gestores.

O quero dizer é que embora estivesse nas salas de aula para observar o “comportamento dos alunos”, consegui ver o que professores e gestores também vêem, mas de um modo interessado: estava lá para etnografar, a partir de uma leitura “racializada” e “generificada” do que vi e ouvi, elementos que compõem a sociabilidade entre os estudantes, imersas no cotidiano da escola. Estava nas escolas para tentar decifrar questões muito difíceis de entender para quem está sempre aprendendo a fazer pesquisa antropológica: como se constroem diferenças culturais entre as pessoas.

Tenho a impressão de que meu esforço em dialogar com o que ouvi, vi e li nas duas escolas conviveu com os meus próprios limites de pesquisador. Sobretudo quando o tema é relações raciais, a complexidade deste aspecto da vida faz de quem pesquisa sobre o tema um decifrador sempre em evidência, pois, ao mesmo tempo em que se tenta estudar as maneiras como construímos diferenças raciais, de gênero e de classe, toca-se em um valor social e um tema de discussão que todos nós estamos aprendendo a lidar e que eu, como homem preto, interessado no tema, em torno dele me posiciono.

Tentar suplantar a oposição dentro *x* fora da vida escolar no Zaca e no Madre é tentar mostrar que, de algum modo, algumas coisas que ouvi e vivenciei quando estudante do Zaca não são vividas do modo como eu as vi acontecer como pesquisador. Chamar a atenção para as Errâncias–Trajetos como partes do que é escolar, que dinamiza a vida de muitos estudantes do Guamá, foi também um exercício de recuperação de coisas que fiz e que vejo acontecer nas ruas do bairro diariamente.

Falar do modo como professores, estudante, gestores, funcionários e moradores constroem a história cotidiana e a identidade social do Zaca e do Madre, no Guamá, por meio de livros, documentos escolares, sites e blogs na internet é reconstruir, embora sob a minha versão pessoal, um texto com pretensão de sugerir algum tipo de reflexão renovadora dentro dos limites autorais de uma dissertação de mestrado.

Ensaiai uma referência à branquidade é acreditar na possibilidade de, ao invés de propor a completa erradicação do conceito de raça para pensar diferenças nas escolas, reconstruí-lo e repensá-lo para entender de que modo ele modela formas de representação, relações sociais e estruturas institucionais na vida política prática (GIROUX, 1999, p. 109). Pedagogicamente, esta proposição consiste em pensar a branquidade como marcador de privilégio, bem como uma condição para expansão de realidades ideológicas e materiais da vida pública democrática.

“Em lugar de propor a erradicação do conceito de raça em si mesmo, educadores e outros profissionais da cultura necessitam estruturar práticas pedagógicas que promovam uma reviravolta na questão da raça a fim de indicar de que maneira a branquidade poderia ser renegociada como uma força produtiva dentro de uma política de apoio às diferenças ligadas a um projeto democrático radical.” (GIROUX, p. 110)

Ao ler a mestiçagem via branquidade, tentei mexer com uma operação, sobretudo, complexa. Embora sabendo que branquidade é construção, tampouco uma oposição à idéia de negritude, muito menos um conceito pronto e operacional para mobilizar pesquisa, tentei ensaiar a noção para entender a questão do que chamei de “discurso de mestiçagem”. Caso este discurso fosse tomado por mim como um impedimento ou princípio axiológico intocável, de antemão poderia diluir qualquer possibilidade de querer saber sobre ele, mesmo que em tom ensaístico. Para isso, lancei mão acerca da noção de “branquidade” e do potencial de circularidade que ela confere àqueles que nela podem circular.

Para decifrar esta e outras questões presentes nos quatro capítulos da dissertação, tentei abarcar um número, para mim adequado, de falas, entrevistas, depoimentos e outros materiais documentais e etnográficos para deixar uma mensagem: existem diferenças e desigualdades nas escolas, mas há possibilidade de mudança e minimização destas desigualdades para efetivar convivências equânimes entre os diferentes.

Meu posicionamento é de que estas mudanças já estão acontecendo diariamente, em um movimento da História ainda lento, às vezes retroativo, mais em plena realização. É com esse posicionamento que procurei tratar das contendas de ofensas como um jogo relacional e dinâmico marcado pela ambivalência conflitiva: ofende e brinca, insulta e caçoa.

Esse jogo relacional de ofender pela encarnação, por meio da tiração de sarro é anverso por que tem outra face com a qual convive quase de modo inerente: os discursos sobre mestiçagem. Classificar alguém em tom preempatório com um insulto e se perceber de modo ambíguo no discurso da mistura do moreno e da morena é expressar maneiras de viver as diferenças de um jeito complexo, difuso, como identificações rasuradas, como palimpsestos perversos, como rabiscos de algo sempre em construção: o eu e o modo como o eu pensa e experiencia o outro, cotidianamente.

Se posso ainda usar uma metáfora, essas maneiras de viver e de construir diferenças podem ser pensadas como um rabisco de nomes e coisas em um quadro

negro com giz branco, azul, vermelho, amarelo, etc. ou no quadro branco com pincel preto, verde, lilás ou róseo. Neste quadro, colam-se papéis e pedaços de cartazes coloridos, imiscuídos com as cores dos pincéis e gizes. O acúmulo de cores distintas no quadro negro ou no quadro branco é um palimpsesto: uma sobreposição de materiais de cores, formas e volumes diferentes, confusos quando vistos de longe, mas ressaltados e percebidos quando olhados de perto. Por isso, é possível ver qual é a cor, o tipo de cada material e a espessura do volume de cada rabisco presente no palimpsesto. Porém, estes elementos estarão atrelados, com partes mescladas e misturadas umas nas outras, imiscuídas nos diferentes materiais, sem distinções claras e óbvias. É preciso olhar bem de perto para ver como é cada componente do palimpsesto.

Vi de perto, mas não entendi muita coisa do que vi. Do mesmo modo, acredito também que deixei de ver muita coisa. Não podia ser diferente. Olhar a vida das pessoas, durante algumas horas do dia, mesmo que em vários dias, em poucos meses, é olhar para um palimpsesto feito e refeito durante muitos anos. È preciso (re)ver a (re)feitura cotidiana deste palimpsesto para tentar entender o que ele *está sendo*.

A pergunta que para mim permanece é se o discurso de mestiçagem é uma válvula de escape valorativa para *não* lidar pedagogicamente com o problema das ofensas verbais ou se ele é um posicionamento discursivo para dizer que o problema *não pode existir* na escola ou fora dela? Com essa pergunta não quero responsabilizar a escola, atribuindo a ela e aos seus profissionais a responsabilidade de melhorar os problemas da sociedade, obviamente. Quero com essa pergunta posicionar-me no sentido de dizer que ela é, no limite, um lugar para se construir como pessoa, como individualidade, mas de modo paradoxalmente assimétrico, tenso e desigual, mas dinâmico, relacional e, para mim, repleto de possibilidades de mudança. A escola é um lugar do encontro das diferenças, da construção de si mesmo, diante dos outros

Não sei se consegui alcançar os objetivos que tracei em meu projeto de mestrado. Todavia, procurei dar conta de uma complexidade de informações, de experiências práticas (minhas e dos outros, dos estudantes e professores das escolas) e de referenciais bibliográficos lidos e relidos desde a pesquisa de graduação até a pesquisa para o mestrado, que para mim ajudam a dizer um pouco, por meio da etnografia que realizei, sobre as duas escolas, sobre os estudantes, no Guamá, sempre o meu lugar.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.

ALTMANN, Helena. *Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero*. Campinas In: Cadernos Pagu, nº 21. p. 281-315, 2003.

AGIER, Michel. *Distúrbios identitários em tempos de globalização*. MANA 7 (2) :7-33, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v7n2/a01v07n2.pdf>.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *Geopolítica da Mestiçagem*. Novos Estudos CEBRAP, nº 11, janeiro de 1985.

ALFREDO GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Preconceito e Discriminação: queixa de ofensas e tratamento desigual aos negros no Brasil*. Novos Toques, Salvador, pág. 17-29. 1998

_____. *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo, Editora 34. 1999

_____. *O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação* Estudos. Afro-asiáticos. n.38, Rio de Janeiro, dez. 2000.

_____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo, Editora 34. 2002

_____. *Preconceito Racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

ÁLVAREZ-URIA, Fernando. *Microfísica da Escola*. Porto Alegre, Revista Educação & Realidade, nº 21 (2), Jul./Dez. p. 31-42, 1996.

BARCELOS, Luis Cláudio. *Educação: um quadro de desigualdades raciais*. In: Cadernos Cândido Mendes, estudos afro-asiáticos nº. 23, p. 37-69. 1992

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Branqueamento e Branquitude no Brasil*. In: *Psicologia Social do Racismo*. BENTO, M. A. S. & CARONE, Iray. (Orgs.). Petrópolis: Editora Vozes, pp. 25-58, 2007.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: editora UFMG, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Los Tres Estados del Capital Cultural*. In: *Sociológica*, UAM. Azcapotzalco: México, nº 5, pp 11-17, 1996. [1979].

BRAH, Avtar. *Diferença, diversidade e diferenciação*, Campinas. In: Cadernos Pagu, nº 26, p. 329-376, 2006.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. 2ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. *Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor*. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e Anti-racismo na educação: repensando a nossa escola Cadernos de Educação. São Paulo, Selo Negro, pág. 141-161.2001

CARVALHO, Marília Pinto de. *O Fracasso Escolar de Meninos e Meninas: Articulações entre Gênero e Cor/Raça*. Campinas. In: Cadernos Pagu, nº 22, 2004, pp. 247-290.

_____. *Quem são os Meninos que Fracassam na Escola?* São Paulo. In: cadernos de pesquisa, v. 31, nº 121, pp. 11-40, 2004.

_____. *Trabalho Docente e Relações de Gênero: algumas indagações*. In: Revista Brasileira de Educação. nº 2, pp. 77-84. 1996.

_____. *Mau aluno, Boa aluna? Como os professores avaliam meninos e meninas*. In: Estudos Feministas, ano nº 9, 2º semestre / 2001.

SILVA DA COSTA, Marcilene. *Negros, morenos ou quilombolas: memórias e identidades em Macapazinho, Pará*. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Belém: Universidade Federal do Pará (UFPA). 2004.

COSTA, Sérgio. *A mestiçagem e seus contrários: Etnicidade e Nacionalidade no Brasil Contemporâneo*. In: Revista Tempo Social (Revista de Sociologia da USP), nº. 13 (1), 2001, pp. 143-158.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A Cor Ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970 – 1989*. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Mazza edições, 2009.

CONRADO, Mônica Prates. *A Juventude negociada entre a vida adulta e a adolescência: uma abordagem sobre gênero, cor, violência e sexualidade em Belém*. In: Revista Humanitas: UFPA, nº 23, p. 30-44. 2007.

CONNEL, Robert William. *Políticas da Masculinidade*. In: Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, nº 2, 185-206, Jul-Dez, 1995.

CORRÊA, Mariza. *Sobre a Invenção da Mulata*. Cadernos Pagu (6/7), Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 1996, pp. 35-50.

CRISTINA COSTA, Tereza. *O Princípio classificatório “Cor”, sua complexidade e implicações para um estudo censitário*. São Paulo, Revista Brasileira de Geografia, n. 36, pág. 91-103. 1974.

DAMATTA, Roberto. *Digressão: a Fábula das Três Raças, ou o Problema do Racismo à Brasileira*. In: *Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social*. Editora Rocco. Rio de Janeiro, pág. 58-86. 1987.

DEUS, Zélia Amador de *et al.* *Como se manifesta o racismo anti-negro na instituição escola*. In: Caderno de Pesquisas n.º. 18, (CFCH-UFPA). p. 69-97. 1980.

DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. *Desafios Modernos da Educação*. 14ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Edições 70. 1985

EDMUND, Leach. *Aspectos Antropológicos da Linguagem: categorias animais e insulto verbal*. In: DAMATTA, Roberto (org.), Edmund Leach. São Paulo: Ática, 1983, pp. 170-198.

FADUL, Graça. *Madre Zarife Sales: exemplo de amor e coragem*. Belém, 1999.

FANON, Frantz. *Peles Negras, Máscaras Brancas*. Rio de Janeiro. Ed. Fator, 1983

FERNANDES, Florestan. *O Negro no Mundo dos Brancos*. São Paulo, Global Editora, 2ª Edição, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Editora, 1986.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. *Verdade e Poder*. In: *Microfísica do poder*. 13. Edição. (Org. & trad.) Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 1-14.

_____. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 18ª edição, 2009a.

_____. *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*. São Paulo. Editora Graal. 10ª Edição, 2009b.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. (Org.): WARE, Vron. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

GIACOMINI, Sonia Maria. *Mulatas profissionais: raça, gênero e ocupação*. Revista. Estudos. Feministas. Vol.14, n.1, pp. 85-101. 2006.

GIROUX, Henry A. *Por uma Pedagogia e Política da Branquidade*. In: Cadernos de Pesquisa, n.º 107, p. 97-132, julho, 1999.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro. Editora LTC, 1989.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: *Superando o racismo Na escola*, MUNANGA, Kabengele (Org.) Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) /MEC, p. 155-173, 2005.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. São Paulo, Editora Jorge Zahar. 1981.

GONÇALVES, Luis Alberto de Oliveira. A Discriminação Racial na Escola. In: MELLO, Regina Lúcia Couto de, COELHO, Rita de Cássia Freitas (Orgs.). *Educação e Discriminação dos Negros*, Belo Horizonte: IRHJP, pág. 59-62. 1988

GOMES, Nilma Lino. *A Mulher Negra Que Vi de Perto*. Belo Horizonte, Mazza Editora. 1996

_____. *Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade*. Cadernos Pagu. São Paulo, n. 6, pág. 67-82. 2000.

_____. *Educação e Diversidade Êtnico-Cultural*. In: *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. (Org.) RAMOS, Marise Nogueira, Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, pág. 67-77. 2003.

HALEY, Alex. *Raízes*. Edições livros do Brasil – Lisboa. 1976.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2ª Edição, 2009.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

JACQUES, Paola Berenstein. *Elogio aos errantes, breve histórico das Errâncias Urbanas*, São Paulo. In: Revista Arquitectos, nº 53, Portal Vitruvius, outubro 2004.

_____. *Corpografias Urbanas*. São Paulo. In: Revista Arquitectos, nº 93, Portal Vitruvius, [on line] fevereiro 2008.

JOHNSON, Allan G. *The Blackwell Dictionary of sociology: a user's guide to sociological language*. Massachusetts. (Editora Metodista/São Paulo), [2000] 2005.

LÓPEZ, Nancy. *Rewriting Race and Gender High School Lessons: Second-Generation Dominicans in New York City*. Teachers College Record. Columbia University. Volume 104, n.6, September 2002, pp. 1187-1203, 2002.

LOPES, Antonio Herculano. *Vem cá, mulata!* Revista Tempo [online]. Rio de Janeiro, vol.13, n.26, pp. 80-100. 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *Corpos que Escapam*. Florianópolis. Anais da IV Encontro da ANPED. 2002

MABORDI, Sabine. *The Ambivalence of Homi Bhabha*. In: Critical Inquiry. University OfChicagoPress.Site:www.press.uchicago.edu/presssite/author.epl?fullauthor=Homi%20K.%20Bhabha, 1985.

MAGGIE, Yvone. “Aqueles a quem foi negada a cor do dia”: as categorias de cor e raça na cultura brasileira. In: MAIO, Marcos C.; SANTOS, Ricardo V. (org.), *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/ Centro Cultural Banco do Brasil, 1998.

_____. *Cor, Hierarquia e Sistema de Classificação: a diferença fora do lugar*. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 14, 1994, pp. 149-160.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Festa no Pedaco: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo, Editora UNESP. 2º Edição. 1998

_____. *Da Periferia ao centro: pedaços & trajetos*. In: Revista de Antropologia, v. 35, p. 191-203. USP. São Paulo, 1992.

_____. *De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana*. Revista Brasileira de Ciências Sociais: Sociologia. vol. 17 nº 49, São Paulo: Junho. 2002.

_____. *Rua, símbolo e suporte da experiência urbana*. [online]. In: NAU-Núcleo de Antropologia Urbana da USP Disponível no URL: <http://www.n-a-u.org/ruasimboloesuporte.html>. Capturado em 17/12/2009.

MOURA, Glória. O direito a diferença. In: *Superando o racismo na escola*. MUNANGA, Kabengele. (org.) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) /MEC, p. 69-83. 2005.

MOTTA-MAUÉS, Maria Angélica; IGREJA, Daniele; DANTAS, Luisa. *De casa em casa, de rua em rua... Na cidade: Circulação de crianças*. In: 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2008, Porto Seguro-BA. 26ª Reunião Brasileira de Antropologia. Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2008, vol. 1, p. 1-19.

MOTTA-MAUÉS, M. A.. *Uma vez "Cria" sempre "Cria" (?): adoção, gênero e geração na Amazônia*. In: LEITÃO, Wilma Marques; MAUÉS, R. Herald. (Orgs.). *Nortes Antropológicos: trajetos, trajetórias*. 1ª ed. Belém: EDUFPA, 2009, p. 157-170.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, pág. 9-118. 1999.

_____. Algumas Considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. (Org.) RAMOS, Marise Nogueira, Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, pág. 35-51. 2003.

_____. Apresentação. In: *Superando o racismo na escola*. MUNANGA, Kabengele (Org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) /MEC, p. 15-21. 2005.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de Marca e Preconceito racial de Origem. In: *Tanto Preto, Quanto Branco: estudos de relações raciais*. T. A. Queiroz Editor. 1985.

OLIVEIRA, Andréia Machado & FONSECA, Tania Mara Galli. *Os Devires do Território-Escola: trajetos, agenciamento e suas múltiplas paisagens*. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 31, vol. 2, p. 135-154, Jul./Dez., 2006.

ORTIZ, Renato. *Cultura e Identidade Nacional*, Brasiliense: São Paulo, 5ª Edição. 2006.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade Racial e Mobilidade Social no Brasil: um balanço das teorias. In: *As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 Anos Após a Abolição*. THEODORO, Mário. (Org.). Brasília, IPEA, 2008.

PALHETA, Clélio. *Sociabilidade Festiva e espaço público: o caso da passagem Pedreirinha do Guamá*. Pará. Trabalho de Conclusão de Curso, UFPA, IFCH, FCS. 2008.

PAHIM PINTO, Regina. “Os Problemas Subjacentes ao Processo de Classificação da Cor na População no Brasil” In: *A Classificação da Cor no Brasil*, (Org.): Fúlvia Rosemberg, Regina Pahim Pinto, Eliana de Oliveira e Edith Piza. XXI ANPOCS. 1998.

PINHO, Osmundo de Araújo. *O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação*. *Cadernos Pagu*. [online]. Campinas, n.23, pp. 89-119. 2004.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém Sabe, Ninguém Viu. In: *Tirando a Máscara: ensaios sobre o Racismo no Brasil*. ALFREDO GUIMARÃES, Antônio Sérgio & Linn Huntley (Orgs.). São Paulo: Paz e Terra, p. 97-126. 2000.

_____. Porta de Vidro: entrada para a Branquidade. In: *Psicologia Social do Racismo*. BENTO, M. A. S. & CARONE, Iray. (Orgs.). Petrópolis: Editora Vozes, pp. 59-90, 2007.

PORTELA, Adélia Luiza. Escola pública e Multirrepetência: um problema superável? In: *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. (Org.): Jocélio Teles dos Santos. Programa a Cor da Bahia, Novos Toques: Salvador. 2002.

PORTER, Judith R. & WASHINGTON, Robert E. *Black Identity e Self-Esteem: a Review of Studies of Black Self-Concept 1968-1978*. In: *Annual Review of Sociology*. Pennsylvania, Nº 5, 53-74. 1979.

RAMOS, Arthur. *A Mestiçagem no Brasil*. Maceió, EDUFAL (1952) 2004.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O Problema do Negro na Sociologia Brasileira. In: *Introdução Crítica à Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RADCLIFFE-BROWN, E. *Estrutura e função na sociedade primitiva*. Vozes, Rio de Janeiro: 1974.

RIBEIRO, A. A. Moraes. *È no Guamá que vou à Escola: racismo e identificação de cor entre estudantes de uma escola pública da periferia de Belém*. Trabalho de Conclusão de Curso. FCS-IFCH-UFPA, Belém. 2008.

SANSONE, Lívio. *Negritude sem Etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Bahia. EDUFBA, pág. 9-87. 2003.

_____. *As relações raciais em Casa Grande & Senzala revisitadas à luz do processo de Internacionalização e Globalização*. In: MAIO, Marcos C.; SANTOS, Ricardo V. (org.), *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/ Centro Cultural Banco do Brasil, 1998.

SIMÃO, Angela Schirmer. *Por que Choras? O lugar da sensibilidade em uma tribo juvenil contemporânea: os Emos*. Porto Alegre, TCC, Faculdade de Educação, UFRGS, 2008.

SIMMEL, George. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: *George Simmel, Sociologia*. Evaristo de Moraes Filho (org.) São Paulo: Ática, 1983.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SEYFERTH, Giralda. As Ciências Sociais no Brasil e a questão racial. In: SILVA, Jaime da; BIRMAN, Patrícia e WANDERLEY, Regina (org.). *Cativeiro e Liberdade*. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1989.

_____. *Os Paradoxos da Miscigenação: observações sobre o tema imigração e raça no Brasil*. Trabalho apresentado na mesa redonda “Raça, Cultura e Classe no Brasil. XVII Reunião Brasileira de Antropologia, Florianópolis, 1990.

SHERIFF, Robin E. *Como os senhores chamavam os escravos: discursos sobre cor, raça e racismo num morro carioca*. In: MAGGIE, Ivone e BARCELOS, Claudia Rezende. (org.) *Raça Como Retórica: a construção da diferença*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro. 2002.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro. 2ª Edição. Paz e Terra. 1989.

_____. *Fato e Mito: descobrindo um problema racial no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 79. P. 5-16. Nov. 1991.

SILVA JÚNIOR, Hédio. *Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. *Direito e Legislação Educacional Para a Diversidade Étnica – Breve Histórico*. In: RAMOS, Marise Nogueira (Org.). *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília, MEC/SEMETS, pág. 13-27. 2003.

SOMMER, Luis Henrique. *A ordem do discurso escolar*. In: Revista Brasileira de Educação, v.12 n.34 Rio de Janeiro jan./abr. 2007.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e média no Brasil. In: *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. WARE, Yvon (org.), p. 363-386. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2004.

_____. *Aqui Ninguém é Branco*. Rio de Janeiro. Aeroplano, 2009.

TRINDADE RAMOS, José Messiano. *Entre dois Tempos: um estudo sobre o bairro do Guamá, a escola "Frei Daniel" e seu Patrono*. Belém, 2002.

TURNER, Victor. *Floresta dos Símbolos: Aspectos do ritual Ndembu*. Niterói: EDUFF, 2005.

VALLE E SILVA, Nelson do. *Morenidade: modos de usar*. In: Cadernos Afro-asiáticos, Fundação Carlos Chagas, 1999.

VELHO, Gilberto. Projeto, Emoção e Orientação em Sociedades Complexas. In: *Individualismo e Cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 7ª edição. 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Michel Foucault e os Estudos Culturais*. Rio Grande do Sul. Texto de circulação restrita. 1999.

WARE, Yvon. (Org.) O poder duradouro da branquidade: "um problema a solucionar". In: *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*, p. 7-41. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2004.

WELZER-LANG, Daniel. *A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia*, Florianópolis, Revista Estudos Feministas. vol. 9 nº 2. 2001.

WOOD, Charles. *Categorias Censitárias e Classificações Subjetivas de raça no Brasil Contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, p. 93-111, 1991.

ZALUAR, Alba. *"A máquina e a revolta": as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ZAMPARONI, Valdemir. *As "escravas perpétuas" & o "ensino prático": raça, gênero e educação no Moçambique colonial, 1910-1930*. Estudos afro-asiáticos. [online]. 2002, vol.24, n.3, pp. 459-482. 2002.

ANEXOS:

Anexo 1: apresentação do Grupo de dança do “Zaca” em 2005.



Fonte: pesquisa de Campo 2009/2010.

Anexo 2: apresentação do Grupo de dança do “Zaca” em 2002.



Fonte: pesquisa de campo 2009/2010.

Anexo 3: estudantes do grupo de trabalho sobre “Cultura indígena” do “Madre”.



Fonte: pesquisa de campo. 2009/2010.

Anexo 4: pintura feita no “Zaca” em 2007 para a disciplina Artes. Título: “Brasileiros”



Fonte: pesquisa de campo 2009/2010.

Anexo 5: cartaz de apresentação do workshop cultural no “Madre” na entrada da escola.



Fonte: pesquisa de Campo 2009/2010.

Anexo 6: pintura em Homenagem à Madre Maria Bucchi/Foto do Jogador fabão



Fonte: pesquisa de Campo 2009/2010.

Anexo 7: questionário aplicado aos estudantes das duas escolas.

<u>MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA. UFPA/PPGCS.</u>		
NOME DE SUA ESCOLA:		
IDADE:	SÉRIE – TURMA – TURNO:	TEMPO DE ESCOLA:
BAIRRO EM QUE RESIDE:		
QUAIS SÃO AS RUAS QUE VOCÊ ANDA QUANDO VEM PARA A SUA ESCOLA?		
COMO VOCÊ DEFINE ESTAS RUAS?		
COMO É SUA RELAÇÃO COM OS SEUS COLEGAS DA ESCOLA? EXPLIQUE.		
QUAL É A COR DE SUA PELE?		
COMO DEFINE SUA COR? POR QUÊ?		
CONHECE ALGUÉM QUE SOFREU ALGUM TIPO DE OFENSA VERBAL EM SUA ESCOLA? EXPLIQUE COMO FOI?		
REALIZA ATIVIDADES NA SALA DE VÍDEO, BIBLIOTECA OU LABORATÓRIO DA ESCOLA?		
QUAL O OBJETIVO APÓS FINALIZAR OS ESTUDOS NA ESCOLA.		
QUAIS SÃO AS ATIVIDADES QUE PRÁTICA QUANDO ESTÁ FORA DA ESCOLA?		
VOÇÊ ENCONTRA SEUS COLEGAS PARA REALIZAR ATIVIDADES FORA DE SUA ESCOLA?		
QUAIS SÃO AS ATIVIDADES QUE REALIZA?		
TEM COLEGAS QUE ESTUDAM EM OUTRA ESCOLA DO BAIRRO? QUAL ESCOLA?		
QUAL É A OCUPAÇÃO/PROFISSÃO DO SEU PAI E DA MÃE?		

Anexo 8: questionário proposto aos professores.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – PPGCS – UFPA.
ALAN AUGUSTO MORAES RIBEIRO – MESTRANDO.
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 2 PARA PROFESSORES.
QUAIS SÃO AS ESCOLAS EM QUE O (A) SENHOR (A) TRABALHA:
QUAL É (SÃO) A (S) DISCIPLINA (S) QUE O SENHOR (A) LECIONA:
QUANTO TEMPO DE DOCÊNCIA:
QUAL É A SUA COR/RAÇA/ETNIA:
QUAL É A SUA OPINIÃO SOBRE O ENSINO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA?
COMO O SENHOR (A) DEFINE A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS ESTUDANTES DA ESCOLA EM QUE TRABALHA? POR QUÊ?

Anexo 9: roteiro de entrevistas para estudantes “ofendidos” e “ofensores”.

ALAN AUGUSTO MORAES RIBEIRO.
ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTES.
1. IDADE.
2. SÉRIE – TURMA – TURNO.
3. TEMPO DE ESCOLA.
4. BAIRRO EM QUE RESIDE.
5. COMO (GOSTA) AVALIA O ENSINO DA ESCOLA.
6. COMO (GOSTA) AVALIA OS PROFESSORES.
7. COMO (GOSTA) AVALIA O CORPO DIRETOR DA ESCOLA.
8. CM É A RELAÇÃO COM OS SEUS COLEGAS DA ESCOLA.
9. QUAL A COR DO ENTREVISTADO. (CRITÉRIO LIVRE)
10. COMO DEFINE SUA COR?
11. JÁ FOI OU CONHECE ALGUÉM QUE FOI VÍTIMA DE DISCRIMINAÇÃO/RACISMO/PRECONCEITO NA ESCOLA.
12. REALIZA ATIVIDADES NA SALA DE VÍDEO, BIBLIOTECA, LABORATÓRIO DA ESCOLA. (FREQUÊNCIA DESSAS ATIVIDADES).
13. QUAL O OBJETIVO APÓS FINALIZAR OS ESTUDOS NA ESCOLA.
14. QUAIS SÃO AS ATIVIDADES QUE PRATICA QUANDO ESTÁ FORA DA ESCOLA, DENTRO OU FORA NO BAIRRO.
15. TEM AMIGOS OU CONHECIDOS QUE ESTUDAM NO MADRE ZARIFE/ZACHARIAS DE ASSUMÇÃO.
16. OCUPAÇÃO DO RESPONSÁVEL DO ESTUDANTE.

Anexo 10: roteiro de entrevistas para professores e gestores.

<i>MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES – CORPO DIRETOR.</i>
1. TEMPO DE DOCÊNCIA NA ESCOLA. EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHA. DIFERENÇAS ENTRE A ESCOLA E OUTRAS EM QUE LECIONA.
2.
3. DISCIPLINA QUE LECIONA.
4.
5. BAIRRO EM QUE RESIDE.
6. COMO AVALIA O PRÓPRIO TRABALHO.
7. COMO AVALIA O ENSINO DA ESCOLA.
8. COMO AVALIA O CORPO DIRETOR DA ESCOLA.
9. COR DO ENTREVISTADO. (CRITÉRIO LIVRE).
10. COMO ANALISA CADA TURNO DA ESCOLA EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES.
11. CONHECE ALGUM CASO DE DISCRIMINAÇÃO, PRECONCEITO, RACISMO NA ESCOLA.
12. O QUE DEFINE COMO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO, PRECONCEITO.
13. JÁ REALIZOU ALGUMA ATIVIDADE COM SEUS ALUNOS NA SALA DE VÍDEO, BIBLIOTECA, LABORATÓRIO DA ESCOLA. QUAL A FREQUÊNCIA.
14. QUAIS OS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS DE SUA DOCÊNCIA.
15. COMO DEFINE A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA ESCOLA.
16. COMO AVALIA A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DOS ESTUDANTES, EM CADA TURNO.