



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS:**  
**CULTURA, DESIGUALDADES E DESENVOLVIMENTO**

**CAMILA MOREIRA DE JESUS**

**O PRIVILÉGIO DA BRANCURA NA ESCOLA PÚBLICA: UMA**  
**ETNOGRAFIA NO COLÉGIO ESTADUAL EDVALDO BRANDÃO**  
**CORREIA EM CACHOEIRA – BA**

Cachoeira – BA

2014

CAMILA MOREIRA DE JESUS

**O PRIVILÉGIO DA BRANCURA NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ETNOGRAFIA NO  
COLÉGIO ESTADUAL EDVALDO BRANDÃO CORREIA EM CACHOEIRA – BA**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-graduação: Mestrado em Ciências Sociais – Cultura, Desigualdade e Desenvolvimento da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para à obtenção parcial do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Figueiredo.

Co-orientador: Prof. Drº Osmundo Pinho.

Cachoeira – BA

2014

CAMILA MOREIRA DE JESUS

O PRIVILÉGIO DA BRANCURA NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ETNOGRAFIA NO  
COLÉGIO ESTADUAL EDVALDO BRANDÃO CORREIA EM CACHOEIRA – BA

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Angela Figueiredo (orientadora)  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

---

Profa. Dra. Rosângela Araújo  
Universidade Federal da Bahia

---

Prof. Dr. Osmundo Pinho (co-orientador)  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, Lita e Vicente, que desde muito cedo, sacrificaram-se em nome de minha educação formal e me deram o privilégio de escolher estudar, mesmo com todas as dificuldades. Pelo amor, apoio e respeito, sou e serei sempre grata.

Ao meu irmão, Anderson, por entender, apoiar e acreditar sempre. Pelo amor incondicional mesmo nas minhas ausências.

Agradeço muito, aos meus orientadores, sim, porque foram dois nessa jornada. Ao professor Drº Osmundo Pinho que com empolgação iniciou este trabalho e por ter me apresentado ao tema branquidade, meu muito obrigada. À professora Drª Ângela Figueiredo, por termos finalizado este projeto e pela dedicação que teve, mesmo antes de ser formalmente minha orientadora. Agradeço pela generosidade, apoio e pelas críticas sinceras que me fazem melhor academicamente e como mulher.

Ao professor Drº Luis Flávio Godinho, que esteve presente na minha banca de qualificação, agradeço pela disposição contagiante, pelos comentários que alargaram os caminhos desta pesquisa e pela generosidade em apresentar referências enriquecedoras.

À professora Salete Nery, peça fundamental para meu ingresso na pós-graduação, agradeço a generosidade em partilhar seu conhecimento.

Aos amigos de antes, de agora e de sempre, aqueles que não só entendem e respeitam, mas também cuidam, ouvem e amparam. Em especial a Dani, a Gêu. Agradeço aos companheiros do Artigo 157 - Matheus, Valdir, Paulo, Cláudio e Ezequias. Agradeço muito, também, a Cintia, exemplo de mulher guerreira. Aos companheiros do PPGCS, em especial, Welington, Jôsy, Tainara, Flávia, Gery, Elton e Taliane.

Aos meninos e meninas do Projeto Empreendedorismo Étnico: muito obrigada por tornar minha trajetória ainda mais feliz.

À família Reconvexo, representada por Ezilda, Diêgo, Kamila e Luíse, pelos risos incontroláveis, pelas noites de alegria, comemorações, torcida, desespero e desabafo. Obrigada!

Agradeço imensamente a Antonio Fernando, por todo apoio, cuidado, companheirismo e muito amor nos momentos de graça e agonia.

Por fim, muito obrigado à CAPES e ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais: Mestrado em Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento, por tornarem possível a maioria destes encontros e realizações.

*Aos meninos e meninas do 3º ano do Ensino Médio, matutino, do Colégio Estadual Edvaldo Brandão que permitiram a realização desta pesquisa e, mais, me fizeram acreditar que a mudança é possível.*

## RESUMO

Neste trabalho apresento um estudo etnográfico resultado de nove meses de observação na turma de 3º ano do Ensino Médio, formação em Magistério, do Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia, na cidade de Cachoeira, Bahia. O objetivo desta pesquisa foi identificar as características do privilégio da brancura, entre adolescentes, em um ambiente escolar da rede pública de ensino no Recôncavo da Bahia, situando a discussão de branquidade em um local onde a maioria das pessoas são negras e pobres, o que nos permitiu descobrir quais são as estratégias utilizadas para que a vantagem estrutural branca se mantenha atravessando questões culturais, sociais e econômicas em um cenário onde, aparentemente, há um fortalecimento da negritude. Para isso, foram utilizados autores das correntes de ideologia de branqueamento, branquitude e branquidade, estabelecendo as diferenças conceituais entre os dois últimos termos. Também foram bastante utilizados pesquisadores do campo da educação, para compreender as implicações das questões referentes as relações raciais no campo educacional. As informações da pesquisa foram colhidas através da observação participante, aplicações de questionários e realização de entrevistas com os estudantes. Aqui, pretende-se compreender quais são os mecanismos responsáveis pela manutenção do privilégio da brancura, em um cenário escolar da rede pública de ensino, formado por uma maioria negra, além de refletir estratégias para o combate de práticas discriminatórias que mantêm o negro em situação de inferiorização neste cenário.

**Palavras- chave:** Raça, Branquidade, Educação.

## **ABSTRACT**

In this work I present an ethnographic study result of nine months of observation in the class of 3<sup>rd</sup> year of high school, training Magisterium, the State College Edvaldo Brandão Correia, in Cachoeira city, Bahia. The objective of this research was to identify the characteristics of the privilege of whiteness among adolescents in a school environment of public schools in the Reconcavo of Bahia, situating the discussion of whiteness in a place where most people are blacks and poors, which allowed us to discover what are the strategies used to that white structural advantage is maintained through cultural, social and economic issues in a scenario where, apparently, there is a strengthening of blackness. For this, the authors of the current ideology of whitening, whiteness and whitely were used, establishing the conceptual differences between the last two terms. Researchers were also widely used in the field of education, to understand the implications of the issues of race relations in the educational field. The survey information was collected through participant observation', questionnaires applications and conducting interviews with students. Here, intend to understand what are the mechanisms responsible for the maintenance of the privilege of whiteness in a school setting of public schools, formed by a black majority, besides reflecting strategies to combat a discriminatory practice that keeps the black in situation inferiority in this scenario.

**Keywords** : Race, Whiteness, Education.

## SUMÁRIO

<b>1 – INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 - BRANQUITUDE E BRANQUIDADE: O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS NO CENÁRIO BRASILEIRO. ....</b>	<b>19</b>
2.1 A contribuição de Guerreiro Ramos para compreensão do privilégio da brancura ...	21
2.2 A definição conceitual dos termos: Quando <i>branquitude</i> passa a ser <i>branquidade</i> , o que muda?.....	25
2.3 Branquitude x negritude – branquidade x negridade: relação histórica. ....	31
<b>3 – REPRESENTAÇÕES DA BRANCURA NO CENÁRIO ESCOLAR – DESCORTINANDO OS DADOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO. ....</b>	<b>36</b>
3.1 Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia – dados etnográficos. ....	40
3.2 Representações nos murais e o processo de “tornar-se branco”.....	43
3.3 Dados objetivos obtidos através de questionários. ....	47
3.4 Quando “ser” negro torna-se “vantagem” .....	53
<b>4. ESTÉTICA VILÃ: O PROCESSO DE REJEIÇÃO AOS VALORES NEGROS.57</b>	
4.1 “ <i>Eu queria que meu cabelo fosse liso!</i> ” – Rejeição do cabelo crespo. ....	60
4.2 As vantagens de ter uma pele clara – Relações de privilégio e inferiorização.....	63
4.3 “ <i>Se me vê com homem feio é macumba</i> ” – A difusão racismo através dos discursos estereotipados. ....	68
4.4 “ <i>Tem lobisomem no Viradouro!</i> ” – A culpa é do “pai – de – santo!” .....	72
4.5 “ <i>Eu não tenho preconceito</i> ” – As constantes negações acerca da raça.....	74

<b>5 – O TABU DA RAÇA: A DIFICULDADE EM TRAZER A DISCUSSÃO PARA A SALA DE AULA.</b> .....	<b>78</b>
5.1 A influência da relação professor/ estudante na formação da identidade inferiorizada.....	80
5.2 “ <i>Me chamaram de macaco e não fui roubar. Bullying é viadagem!</i> ” – O despreparo docente a favor do racismo.....	82
5.3 “ <i>A África não é só pobreza</i> ” – descobrindo o “novo continente” em sala de aula. ...	88
5.4 “ <i>Negro é negro!</i> ” – a reação da raça .....	92
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>97</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>104</b>
<b>8. ANEXOS</b> .....	<b>110</b>
ANEXO A .....	111
ANEXO B .....	112
ANEXO C .....	114

## 1. INTRODUÇÃO

Acompanhamos nas últimas décadas um aumento significativo de produções que colocam a situação do negro nas discussões em torno das relações raciais. Esses trabalhos não só se configuram como uma forma de reparação para uma época em que a maior parte das produções tinham por objetivo construir uma imagem depreciativa do negro, como também, são ferramentas indispensáveis para o combate ao racismo e a desmistificação da falsa ideia de democracia racial.

No entanto, dentro das discussões que evidenciam a situação do negro, naquilo que convencionalmente chama-se de estudo das relações raciais, é possível perceber uma espécie de “invisibilização” de qual é o papel do branco nestas mesmas relações. É claro que o processo de invisibilização não é caracterizado pela total ausência, a prova disso é que autores como W. B. Du Bois, Frantz Fanon e Alberto Guerreiro Ramos puseram em evidência às relações estabelecidas entre negros e brancos e como o segundo se comportava de modo a manter a situação favorável. (WARE, 2004).

O branco foi por toda história (auto)representado como o ser humano ideal, o que lhe conferiu ao longo de séculos uma situação de privilégio que é legitimada na sociedade até os dias atuais. Embora ao nível de produção acadêmica já tenhamos avançado bastante no que diz respeito a tentativa de desconstrução do estereótipo que, não por acaso, mantém o negro numa condição inferior, o espaço ainda mínimo que tem se dado para as discussões que ponham em evidência o privilégio do branco para a existência deste quadro social tem favorecido a legitimação de um status quo que consegue se manter mesmo com o crescimento de políticas de enfrentamento ao racismo.

No início da década de 90, os Estados Unidos começou a se destacar pela proliferação do que se chamou de *critical whiteness studies*, traduzido como estudos críticos da branquidade, teoria que se propõe a discutir, a grosso modo, o lugar de vantagem estrutural ocupado pelo branco nas sociedades que são estruturadas pela dominação racial. Como afirma Piza (2005), para brancos a branquidade, ou vantagem estrutural do branco, representa traços do racismo, já para negros significa uma barreira para a construção de uma identidade positiva, já que o modelo tido como superior é branco.

Discutir a branquidade, significa colocar em questão um padrão tido como normativo, um modelo universal e positivo de humanidade, significa discutir as dimensões de um privilégio que impõe aos demais, não-brancos, uma condição de inferioridade e

subalternidade seja dentro de suas próprias casas, nas escolas, áreas de lazer ou locais de trabalho.

A branquidade tem de fato um conteúdo, na medida em que gera normas, modo de compreender a história, modos de pensar o eu e o outro e sobre até modos de pensar sobre a própria ideia de cultura. Por isso, a branquidade precisa ser examinada e historicizada. Precisamos examinar mais de perto o conteúdo do que é normativo e tentar analisar sua história e suas consequências. A branquidade precisa ser delimitada e “localizada”. (FRANKENBERG apud STEYN, 2004, p. 121).

Embora tenha algumas definições para que possa ser identificada, a branquidade, não tem significados intrínsecos, eles são socialmente construídos. Assim sendo, de acordo com as singularidades dos locais em que ela se apresenta, a branquidade adquire características que podem ser mais ou menos complexas, se configurando de acordo com o cenário, assim como todo processo de formação identitária.

Neste sentido, a escola, como ambiente de socialização primária, exerce grande influência na construção da identidade dos indivíduos que passam por um importante momento de formação.

Os estudos apresentados pelas principais pesquisadoras de branquidade colocam em evidência a importância do branco se isolar em “ambientes de brancos” para assegurar a distância do que considera diferente, do outro, não-branco. E também, como o fator econômico é decisivo na manutenção da vantagem estrutural que o branco tem em relação ao negro, embora a pesquisadora Maria Aparecida Silva Bento afirme que o privilégio simbólico que o branco possui, apenas pelo fato de ser branco, não seja pouca coisa.

Identificar as características da branquidade em um ambiente escolar da rede pública de ensino no Recôncavo da Bahia é confrontá-la com uma situação adversa às analisadas pelos principais estudos que a definem. Situar a discussão de branquidade em um local onde a maioria das pessoas são negras e pobres nos permitirá descobrir quais são as variações que essa vantagem estrutural encontra para se manter atravessando questões culturais, sociais e econômicas. Ou seja, quais os mecanismos para a manutenção do privilégio da branquidade em um espaço onde a maioria é negra e compartilha, com pouca variação, a mesma condição socioeconômica? Para compreender esta questão foi preciso analisar melhor o contexto cachoeirano.

## **- REFLETINDO O PRIVILÉGIO DA BRANCURA EM CACHOEIRA NO RECÔNCAVO DA BAHIA**

O desafio de compreender as dimensões de uma problemática tão abordada como o racismo não é simples. É inegável que, a multiplicidade de contextos em que esta prática depreciativa acontece, impõe ao pesquisador a necessidade de atualizações constantes na busca pela compreensão de uma ação que se reconfigura cotidianamente. Refletir esse quadro, a partir de um viés pouco explorado, ainda em construção, como é a teoria de branquidade, torna o desafio ainda maior. Principalmente, quando o cenário em questão apresenta um número restrito de brancos.

A cidade de Cachoeira está localizada no Recôncavo da Bahia a 109 km da capital do Estado, Salvador. Com 32.026 mil habitantes, divididos entre a zona urbana e rural. Como em boa parte dos interiores do país, oferece aos seus visitantes uma hospitalidade ímpar, digna das cidades acostumadas com grande movimentação em todos os anos. Cachoeira é conhecida por suas festas populares que atraem turistas de todo o mundo.

É o caso da Festa da Irmandade da Boa Morte, Patrimônio Imaterial da Humanidade desde 2010, principal responsável por isto. Acontece no mês de agosto e, segundo a Secretaria do Turismo da Bahia, reúne cerca de 5.000 turistas estrangeiros todos os anos, mais centenas de jornalistas que vêm fazer a cobertura desta festa secular. Segundo a Secretaria de Turismo (2012, p. 01), a Irmandade da Boa Morte é “uma confraria de mulheres negras e mestiças que descendem e representam a ancestralidade dos povos africanos escravizados e libertos, no Recôncavo da Bahia”.

Cachoeira é uma cidade tipicamente negra. Foi considerada, em 2010, de acordo com os números divulgados pelo Censo, a quarta cidade brasileira com maior índice de pretos, foram 40,7% da população, sendo a maioria de pardos, 46,3% no total, e 10,3% de brancos. Isso significa que, 87% dos cachoeiranos são negros. Em uma cidade onde a maioria da população se autodeclara negra e as manifestações culturais são, em grande parte, formas de valorização da negritude, torna-se pertinente questionar a importância de pensar o privilégio de ser branco.

Morar na cidade de Cachoeira, e conviver com os habitantes locais, possibilita uma percepção diferenciada acerca dos hábitos da população. O grande número de festas populares e festivais, que nos últimos anos tem encontrando espaço para se realizar, atrai um público completamente diferente da população local. Tanto em termos estéticos, no que diz respeito às

formas de vestir, como na cor da pele. Os visitantes são em grande parte brancos, quando não brancos e estrangeiros.

Apesar de a população local ser formada, em maioria, por negros, a convivência com um público branco é rotineira e o contato se dá em diversos setores, sendo o turístico o mais favorecido deles. A presença de visitantes, lotando bares, restaurantes, hotéis, pousadas e consumindo os produtos locais, sejam alimentícios, vestes ou artesanatos, movimentam a economia local de uma cidade pouco desenvolvida economicamente, que tem cerca de 17% da população entre a linha da indigência e a pobreza, e 18% abaixo da linha da pobreza, ainda segundo os dados do Censo 2010.

O permanente contato com o “diferente” faz com que, apesar de todas as manifestações locais, o padrão normativo não esteja distante do imaginário popular – é claro que, não apenas a presença de estrangeiros e visitantes brancos são responsáveis por isto, mas também as demais estruturas sociais que corroboram para a manutenção do branco como condição ideal de ser humano.

Em que pese a maioria da população ser negra, é possível constatar na cidade de Cachoeira, a presença de uma elite branca formada por um grupo de empresários locais que tem a maior parte do controle administrativo da cidade, inclusive, ocupando cargos na gestão pública, como o é o caso do atual prefeito. Se por um lado, há em Cachoeira uma potencialização da negritude, que se dá através das manifestações culturais, ao mesmo tempo esta negritude é confrontada com os padrões hegemônicos presentes na região. Sendo assim, cabe compreender como se constitui o privilégio da branquidão e a influência desses padrões no cotidiano local.

Não é incomum ouvir, em conversas informais com adolescentes, relatos de adolescentes que preferem se envolver com aqueles que “são de fora”, podendo ser estrangeiros ou simplesmente de fora da cidade. O que remonta o trabalho etnográfico do pesquisador Lívio Sansone, realizada na cidade de Salvador. Sansone percebe em campo, a necessidade dos jovens em se relacionar com pessoas de fora das suas áreas de convivência, que são no geral, espaços negros.

Além disso, outra importante contribuição dada por Sansone para pensar este cenário, diz respeito às vantagens que são possíveis de obter de acordo com uma “escala cromática” que é criada cotidianamente, na constante negociação que a cor sofre. Isso se dá, também, escondendo as raízes culturais, principalmente quando estas estão ligadas a cultos afros. Explica Sansone (2007, p. 57): “Em minha pesquisa, os jovens abaixo de 25 anos poderiam

usar os símbolos do candomblé para reformular sua identidade negra, porém usavam essas práticas de modo muito menos sistemático do que seus pais para negociar status ou para conseguir empregos melhores”.

Embora a cidade de Cachoeira seja um berço cultural onde a negritude encontra espaço para se fortalecer, é visível, também, os traços da ideologia de branqueamento interferindo na dinâmica da população. Nos modos de vestir e agir, é perceptível as tentativas de aproximação do padrão normativo. Como Hofbauer define,

[...] o ideário de branqueamento postula a supremacia do branco e, ao mesmo tempo, induz aos indivíduos a se aproximar desse ideal. Traz em si um potencial de resistência contra qualquer tentativa de “essencializar” os limites de cor e/ou raça, uma vez que faz com que os indivíduos tendam a rejeitar os processos e mecanismos formais de delimitá-los. Essa prática social tem contribuído para encobrir o teor discriminatório embutido nesse esquema ideológico e também para abafar contra-reações coletivas (HOFBAUER, 2006, p. 27).

Pensar a branquidade em um cenário como o que se apresenta é, sobretudo, compreender as dimensões de uma prática que tem se perpetuado ao longo dos anos, mantendo o negro em situação de dominação mesmo no contexto em que ele é maioria. Entretanto, é preciso enfatizar que, de nenhuma forma, esta população está aqui sendo tratada como incapaz de qualquer capacidade reativa ou reflexiva acerca da posição que ocupa. Pelo contrário, vital aqui é compreender como o ideário de branqueamento e a branquidade encontram espaço e formas de existir, mesmo em um cenário onde as condições sociais e culturais poderiam representar uma barreira para a manutenção do status quo.

Compreender as dimensões da branquidade neste local é de suma importância para o desenvolvimento de ferramentas que possam combater a proliferação e consolidação de uma situação que não apenas mantém o negro em condição inferior, mas também apresenta esse quadro arbitrário como normativo e cultural. O que, em muitas situações, acaba por inviabilizar a tomada de decisões dos sujeitos que são inferiorizados nesse quadro de privilégio, criando novas formas de expressão do racismo na nossa sociedade e, cada vez mais, barreiras para que ele possa ser combatido.

Contudo, é importante destacar que, diferente de como se configura as práticas racistas cotidianas realizadas por brancos no contexto dos Estados Unidos, principal centro de estudo da temática, neste cenário, devido ao menor número de brancos, a manutenção do privilégio se dá, em maior parte, através daqueles que incorporam características da brancura, a partir da junção de características somáticas brancas adquiridas através do branqueamento social, e não necessariamente por brancos.

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo principal, compreender as dimensões do privilégio e suas configurações no cenário da cidade de Cachoeira – Ba, tomando como objeto de análise o Colégio Estadual Edvaldo Corrêia Brandão.

Dito isto, foram quatro os objetivos específicos desta pesquisa: 1) Compreender os significados da branquidade na escola, em um ambiente equivalente no que diz respeito a classe para os brancos e os negros; 2) Entender a relação de brancos e negros em um ambiente onde os negros são a maioria; 3) Compreender quais fatores legitimam a branquidade nesse ambiente; e 4) Identificar quais os significados da branquidade no Recôncavo da Bahia, a partir do contexto de uma escola pública na cidade de Cachoeira.

## **-- BARREIRAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO CAMPO**

As dificuldades na realização de uma pesquisa em uma escola da rede pública de ensino se apresentaram desde a primeira tentativa de ingresso em campo. A princípio, a barreira foi conseguir a autorização para a observação em sala de aula. A recusa imediata do primeiro colégio consultado veio com o questionamento da diretora: “E quem vai observar você?”. Após a autorização do segundo colégio consultado, a observação teve início no começo do ano letivo de 2013, em abril.

A princípio, a escolha do Colégio Edvaldo Brandão como campo de pesquisa não seguiu nenhuma norma específica. Diante do quadro de escolas estaduais da cidade de Cachoeira, são apenas dois, este foi o colégio em que a direção permitiu que a pesquisa fosse realizada. No entanto, após a inserção em campo, este se mostrou um espaço rico para pensar influências e conseqüências do privilégio da branquidade, já que, o Edvaldo Brandão possui uma maioria absoluta de negros, onde foi vital pensar influências e conseqüências da ideologia de branqueamento.

Para a realização desta pesquisa, a metodologia principal utilizada foi a realização de uma etnografia, com observação participante, aplicação de questionário e realização de pesquisas semi-estruturadas na turma do 3º ano do Ensino Médio – Formação Magistério, do Colégio Edvaldo Brandão, no período letivo do ano de 2013 que compreende os meses entre abril e dezembro.

O 3º ano do Ensino Médio foi escolhido devido ao fato de ser uma fase em que os adolescentes já estão numa idade em que é possível certa autonomia para outras práticas de lazer que extrapolem o cenário da escola.

Nesse sentido, o 4º ano foi excluído porque, por se tratar de uma formação em Magistério, o período de aula da turma torna-se menor para dar espaço aos estágios. Assim sendo, a realização da etnografia ficaria comprometida. A observação participante aconteceu no período de 03 (três) vezes por semana, durante o ano letivo de 2013. Além disso, foram aplicados questionários e entrevistas semi-estruturadas para buscar maior definição e fidelidade das opiniões expressas pelos estudantes observados.

O Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia recebe este nome em homenagem ao médico e ex-deputado estadual nascido na cidade de Cachoeira, em 1914. Conhecido por antigos estudantes e moradores do bairro, como “Colégio da Lama”, o Edvaldo Brandão recebe este apelido devido a demora na pavimentação da rua onde está situado.

A falta de pavimentação produzia um excesso de lama em épocas de chuva que deram a má fama de sujo ao colégio. Além disso, um local de abatimento de animais para consumo, conhecido como “matadouro”, que ficava localizado ao lado do colégio, associado a rua tida como perigosa, fizeram do Edvaldo Brandão um colégio historicamente preterido pela população local. Mesmo já estando em rua pavimentada e sem a presença de matadouros.

O colégio localiza-se na zona periférica na cidade de Cachoeira, na Rua São Diogo, mais conhecida como “Matinha” por ser uma região rodeada por matas que cobrem os morros que envolvem a cidade de Cachoeira. É um espaço estigmatizado e preterido por muitos estudantes locais que elegem o outro colégio, o Colégio Estadual da Cachoeira, localizado em uma das entradas da cidade, como melhor.

O Edvaldo Brandão é o único com formação em Magistério, o que justifica a conclusão do Ensino Médio em quatro anos. No ano de 2013, haviam dez turmas em funcionamento pela manhã, são elas a 5º, 6º, 7º e 8º séries do Ensino Fundamental (duas de cada), 3º e 4º ano do Ensino Médio. À tarde funcionaram apenas cinco turmas, a 5º, 7º, 8º do Fundamental e 3º e 4º ano do Ensino Médio (O Edvaldo Brandão em 2013 ainda não havia adotado a nova nomenclatura para séries do Ensino Fundamental). Pela manhã, as aulas tinham início às 07:20 e término às 11:30, com um intervalo de 20 minutos. Paredes cinzas altas, janelas grandes com vidros quebrados e portas gradeadas, algumas cadeiras e ventiladores também quebrados. Aparentemente, não destoa dos demais colégios da região.

O colégio possui 14 salas de aula distribuídas entre o térreo e primeiro andar, uma secretaria onde ficam depósitos, sala dos professores e da direção, e banheiro dos professores. Do lado de fora da secretaria, localiza-se a sala da coordenação, cantina e banheiros dos estudantes, um feminino e um masculino. Na parte de trás do colégio fica uma quadra de

esporte, já muito destruída com alambrados quebrados, traves caindo e buracos no chão. Apesar do grande terreno em que foi construído, não possui áreas de lazer exterior.

Foram 09 (nove) meses freqüentando o Colégio Edvaldo Brandão, assistindo aulas da turma do 3º ano frequentada por 25 estudantes. Nos dois primeiros meses, a aproximação com os estudantes foi lenta, isso porque, eles se mostravam bastante desconfiados com a presença de uma estranha fazendo anotações naquele espaço. No decorrer do tempo, aos poucos, eles se aproximavam mais e questionavam as anotações que estavam sendo feitas. A partir de julho, minha presença já era completamente aceita entre eles, que até questionavam a minha ausência nos dias em que não estava programada às observações.

A dificuldade imposta pelos estudantes, que em parte residem na zona rural, de não poderem estar presentes em turnos em que não houvesse aula, tornou o trabalho ainda mais criterioso. Já que, foi necessário colher o máximo de informações, principalmente, durante as conversas informais. Os intervalos entre as aulas e o cancelamento de algumas delas, tornou possível o estabelecimento dessas conversas. A partir delas, foi possível perceber as discordâncias de ideias entre os estudantes, o que foi bastante enriquecedor para o corpus do trabalho.

Pensando na melhor maneira de analisar este campo, levando em consideração as discussões em torno da raça e do campo educacional, aspectos históricos de ambos e seus desdobramentos, o trabalho se divide em duas partes: 1º) a demarcação do campo teórico de raça, principais teorias utilizadas para pensar a ideologia de branqueamento e a constituição da vantagem estrutural branca e 2º) etnografia do Colégio Estadual Edvaldo Brandão, discussões sobre educação, adolescência e demais apreciações do tema.

No 1º capítulo foi feita uma revisão teórica dos principais autores que discutem o tema branquitude e branquidade no cenário brasileiro, ressaltando a participação de um proeminente pesquisador, muitas vezes esquecido pela Ciências Sociais, que é Alberto Guerreiro Ramos. Além disso, há uma demarcação teórica das diferenças estabelecidas sobre os temas branquitude e branquidade, que comumente aparecem na literatura como se a diferença entre eles fosse apenas de tradução. Neste capítulo, há uma defesa, a partir da produção de Edith Piza, sobre as diferenciações históricas e conceituais da definição destes termos.

No capítulo seguinte, surgem os dados etnográficos com maior ênfase, os sujeitos de pesquisa são apresentados e busca-se a partir de então demonstrar como a vantagem estrutural de ser branco se apresenta em um cenário da rede pública de ensino. Neste capítulo, é válido

chamar a atenção para as representações nas paredes do Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia, para os dados sócio-econômicos dos estudantes obtidos através da aplicação de questionários, a recusa em afirmar-se negro e, principalmente, a percepção de que, para um – branco-, em determinado momento a classificação da sua cor como preta pode representar vantagem.

No 4º capítulo, há uma ênfase nas características físicas. Os traços fenotípicos negros são rejeitados, principalmente, entre as meninas que destacam os cabelos crespos com grande rejeição e as vantagens de ter uma pele mais clara, a partir das observações de uma estudante branca que, visivelmente, se destaca entre os demais negros, enquanto uma estudante negra é infantilizada e discriminada. Essas práticas que ganham os risos dos demais estudantes, muitos deles tão negra quanto a estudante discriminada, são silenciadas pelos professores. A aversão a religiosidade de matriz africana também é percebida entre os estudantes que utilizam a expressão “macumba” de forma distorcida e depreciada, em uma alusão nitidamente pejorativa ao candomblé.

No 5º capítulo, os professores e os recursos didáticos utilizados por eles são o ponto central da discussão. Neste capítulo, é possível perceber como uma prática equivocada e desprovida de conhecimento pode ser responsável pela perpetuação de práticas racistas, através dos relatos de professores que silenciam, quando não, ajudam a manter um imaginário negativo a respeito da identidade negra. Por outro lado, será possível constatar também, como a aplicação da Lei 10. 639 mesmo sendo uma prática isolada, pode encorajar os estudantes e despertar atitudes positivas em relação a cor, aguçando o senso crítico e promovendo reações a respeito de atitudes racistas e discriminatórias. Em especial, a atitude de uma estudante, inicialmente em dúvida sobre sua identidade, evidenciará como o conhecimento torna possível o empoderamento destes jovens.

Por último, as considerações finais trazem os resultados e conclusões das análises de 09 meses de observação participante, entrevistas, aplicações de questionários e diálogos informais.

É válido ressaltar que as informações contidas neste trabalho são decorrentes das observações e dos diálogos colhidos através de observação autorizada pela direção do Colégio Estadual e pelos estudantes envolvidos – ou seus responsáveis no caso dos menores de 18 anos – através das assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Os nomes utilizados para identificar estudantes e professores são fictícios.

## 2. BRANQUITUDE E BRANQUIDADE: O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS NO CENÁRIO BRASILEIRO

No final do século XIX, quando as teorias racialistas ganham mais força, o mundo toma conhecimento dos efeitos mais perversos da racionalidade que tem a Europa como centro do universo e, conseqüentemente, superior a todos os outros povos. A ciência que nesse momento trabalha mais como legitimadora de uma hierarquia classificatória, baseada no evolucionismo e darwinismo social, impede qualquer possibilidade de inclusão de epistemologias africanas, por exemplo, de participarem da construção do conhecimento científico das diferentes “raças”.

O projeto fracassado da 2ª Guerra Mundial deixou o mundo em alerta quanto aos efeitos destrutivos da consideração de superioridade de uma “raça” sob a outra, o que foi fundamental para a deslegitimação do racismo enquanto classificador racial. Isso não significa, no entanto, que esta tenha deixado de ser uma política social disseminada por todo o mundo. Este é o ponto de partida dos autores descoloniais como Aníbal Quijano, Walter Mingolo, Enrique Dussel, entre outros.

Para estes autores, mesmo após o período em que o conceito de “raça” é deslegitimado enquanto categoria biologizada demarcadora de diferença entre os indivíduos, o seu caráter social continuou a se disseminar por todo o mundo através do que eles chamam *colonialidade*.

Segundo Quijano (2000, p. 343), a colonialidade se trata da perspectiva cognitiva produzida no largo do tempo do conjunto do mundo eurocentrado, do capitalismo colonial/moderno que naturaliza a experiência das pessoas que fazem parte desse padrão. Quijano afirma:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (QUIJANO, 2000, p. 115).

No Brasil, explica Thomas Skidmore, a tese de branqueamento encontrou bases mais sólidas ainda na década de 20, através das ideias de Oliveira Viana. Importante teórico sobre o branqueamento, Oliveira Viana, segundo Skidmore, ia na contramão dos estudos sobre racismo científico, para afirmar que, ao invés do que a maioria dos estudiosos pensavam na

época, a pureza étnica brasileira viria através da miscigenação. No entanto, Skidmore relata que:

[...] pelo meado da década de 50, o branqueamento deixará de ser objeto respeitável para um país de Terceiro Mundo como o Brasil, se não por outras razões, pelo menos por causa do constrangimento a que isso levaria nas relações com os governos nacionais e não-brancos na África e na Ásia. Na década de 50, já o fato seria constrangedor também vis-à-vis dos Estados Unidos, onde a negritude começava a ser motivo de orgulho para os não-brancos. (SKIDMORE, 1976, p 234)

Apesar de ter se tornado um fato constrangedor para um país de Terceiro Mundo, a ideologia de branqueamento permaneceu vigente entre os indivíduos e, principalmente, entre as instituições que mantiveram seus princípios assentados numa lógica em que, ser branco era melhor que ser negro. E qualquer tentativa de transformação no sentido de embranquecer, tornava o sujeito mais digno de conviver em sociedade. Ou seja, se tornou necessário agregar uma série de valores para ser melhor aceito. Uma “imagem normativa somática ideal”, conceito de Hoetink apresentada a nós por Skidmore.

O autor nos mostra que se tornou preciso aderir a uma espécie de “brancura cultural”, ou seja, um conjunto de hábitos adquiridos que incluem status de boa educação, boas maneiras e situação econômica favorável. Somente assim, era permitido ao indivíduo, de alguma forma, ascender socialmente. Preferencialmente, se este fosse menos pigmentado. Para chegar a este ponto, vejamos como o a temática privilégio da brancura se desenvolve no cenário brasileiro.

Apesar de os Estados Unidos se apresentarem como importante propulsor dos estudos críticos da branquidade a partir dos anos 90, tornando-se o principal centro de estudos sobre o tema, o pesquisador Lourenço Cardoso (2010) atenta para o fato de que o pioneirismo na problematização da identidade racial branca caberia, primeiro, a W. B. Du Bois já em 1935 e, em seguida, a Frantz Fanon, em 1952, com a publicação de *Pele Negra, Máscaras Brancas*.

Nesta obra Fanon propõe uma análise da relação entre o negro e o branco, mostrando como um vê o outro, a necessidade instaurada no negro de ser branco, enquanto, por outro lado, o branco assume a condição de único ser humano. Mostrando assim, como as identidades raciais acabam por criar limitações para que o indivíduo alcance a condição humana. Além de Fanon e Du Bois, podemos incluir o ativista Steve Biko entre os percursores na análise da identidade racial branca entre as décadas de 60 e 70.

No Brasil, Cardoso (2008) afirma que o termo branquitude foi utilizado em primeiramente, em 1962, por Gilberto Freyre, que critica tanto a utilização do termo branquitude como negritude, já que defendia a existência da democracia racial brasileira. Para

Freyre, a utilização destes termos como forma de valorização do branco ou do negro, servia apenas para descaracterizar o caráter nacional da mestiçagem. Apesar de ser Freyre o primeiro a utilizar o termo branquitude, foi Alberto Guerreiro Ramos o primeiro a propor uma discussão sobre o assunto. Segundo Cardoso (2008, p.57): “Esse autor utilizava o termo ‘brancura’, que significaria para nossa literatura científica atual o conceito branquitude”.

## **2.1 A CONTRIBUIÇÃO DE GUERREIRO RAMOS PARA COMPREENSÃO DO PRIVILÉGIO DA BRANCURA**

Dentro das discussões sobre raça no Brasil, principalmente, no que diz respeito às questões referentes ao privilégio do branco é comum encontrarmos a presença maciça de pesquisadores brancos que discutem a temática. Entre eles, se encontram atualmente as pesquisadoras Edith Piza e Liv Sovik que são responsáveis por proeminentes trabalhos na área de branquitude e branquidade.

Interessa-nos aqui destacar a participação fundamental e propulsora dessa discussão a figura de Alberto Guerreiro Ramos que foi, no Brasil, o primeiro pesquisador a questionar o papel do branco na relação com o negro, suas implicações do ponto de vista social, econômico e intelectual e o papel determinante que a sociologia deveria assumir nesse sentido, isso ainda na década de 50.

Guerreiro Ramos foi um crítico das produções sobre o negro que até então vinham sendo publicadas no país. Para ele, o academicismo que cercava as produções estava dominado pelo eurocentrismo que impedia o avanço das pesquisas e o alcance de medidas práticas para solucionar as questões que envolviam a população negra.

Foi vasta a produção de Alberto Guerreiro Ramos, entre as dezenas de artigos de jornais e as demais produções intelectuais destacam-se *Introdução à Cultura*, publicada ainda em 1939 quando ele tinha 24 anos; *Contatos Raciais no Brasil*, publicado em 1948 pelo jornal Quilombo criado pelo TEN; *Relações de Raça no Brasil* publicado em 1950; *O Processo da Sociologia no Brasil* de 1953; e já em 1957 o autor publica o trabalho que iremos nos aprofundar mais aqui que é *Introdução Crítica a Sociologia Brasileira*.

Em *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*, Guerreiro Ramos se debruça nas produções sociológicas com seu olhar crítico e interventor de quem quer se afastar de todo processo eurocentrista e norteamericano de disseminação do colonialismo através da produção intelectual. É neste trabalho também que o autor analisa as produções de

pesquisadores negros que estavam se destacando na comunidade científica brasileira, como veremos a seguir.

Na obra, Guerreiro Ramos elabora uma dura crítica à forma como os estudos sócio-antrropológicos estão sendo conduzidos por pesquisadores que tomam como referências debates europeus.

Nesse sentido, a sociologia e antropologia nacional, para Guerreiro Ramos, até então se apresentavam como uma repetição de tudo aquilo que vinha sendo produzido na Europa, sendo assim, se tornava uma ciência incapaz de encontrar soluções ou sequer entender as reais problemáticas vividas pelos negros. “O negro tem sido estudado, no Brasil, a partir de categorias e valores induzidos predominante na realidade europeia. E assim, do ponto de vista da atitude ou da óptica, os autores nacionais não distinguem os estrangeiros, no campo em apreço” (RAMOS, 1982, p. 163).

Para o autor, tanto a antropologia quanto a sociologia caminhavam de forma muito geral, o que fez Guerreiro Ramos afirmar que só havia uma ciência brasileira se fosse levado em consideração uma pequeníssima escala que estava sendo produzida e não era fruto de uma repetição ou da falta de autenticidade que a produção brasileira apresentava.

Segundo Ramos (1982, p. 164), é possível afirma isto: “[...] porque o cientista indígena é, via de regra, um *répétiteur*, hábil muitas vezes, um utilizador de conceitos pré-fabricados, pobres de experiências cognitivas genuinamente vividas e, portanto, vítima de ‘prestígios’ dos centros europeus e norte-americanos de investigação”.

Nesta produção, ele faz referência a autores de grande destaque nacional como Oliveira Viana, Nina Rodrigues, Arthur Ramos e Euclides da Cunha falando sobre a postura destes em relação a produção estrangeira.

Em relação a Nina Rodrigues e Oliveira Viana, Guerreiro Ramos afirma terem sido estes os que mais se equivocaram em termos de relações raciais no Brasil, já que, ambos partem da premissa de inferioridade do negro e do mestiço. Oliveira Viana, segundo Ramos, equivoca-se em toda a sua produção com o que ele chama de “erros espetaculares” ao tratar as relações raciais como algo passageiro já que comungava da ideologia de branqueamento. “Tudo indica ter sido Oliveira Viana vítima da extremação de uma de suas qualidades: a de fazer sociologia instrumento de autodeterminação nacional [...] Ora, no que diz respeito ao nosso problema étnico a obra de Oliveira Viana foi, por assim dizer, uma reação infeliz do orgulho nacional ofendido. (RAMOS, 1982, p. 181).

Para Nina Rodrigues a crítica de Guerreiro Ramos é ainda mais severa, referindo-se a ele, Ramos (idem, p. 184) diz: “Não teve espírito científico. Foi beato e copista. Não cita escritor estrangeiro sem empregar adjetivo laudatório”. O autor afirma que a obra do “apologista branco”, como o definiu, não ia além da mera repetição do que os estrangeiros diziam: “O negro e o mestiço são inferiores porque... assim está escrito nos livros”, disse Ramos para justificar a ausência de uma análise crítico-reflexiva de Nina Rodrigues.

É com Nina Rodrigues que surge no Brasil a corrente brasileira que põe o negro como tema. E através de seu principal seguidor, Arthur Ramos – pessoa que Guerreiro Ramos afirma ter vários méritos mas que na ciência não conseguiu se estabelecer por não ter alcançado maturidade – que esta questão se difunde. “É ainda Arthur Ramos um dos responsáveis pelo prestígio que ainda gozam entre nós as correntes norte-americanas da sociologia e da antropologia, de nefasta influência entre os especialistas em formação quando adotadas de maneira literal” (RAMOS, 1982, p. 187).

Levando em consideração o momento em que foi elaborada, a produção intelectual de Guerreiro Ramos ainda é atual e pertinente para todo aquele que deseja compreender a gênese das relações raciais no país e as problematizações que a cercaram desde que esse pensamento ganha destaque nacional. Além disso, as análises feitas por ele acerca dos pesquisadores de grande destaque naquele momento nos ajudam a compreender com mais criticidade como o pensamento da época se formou e em que bases se consolidavam produções que até hoje permeiam com força o imaginário nacional e os trabalhos acadêmicos. Nas palavras de Lúcia Lippi Oliveira:

Guerreiro foi homem de seu tempo, comprometido com as lutas da época. Sua trajetória oscilou entre o comprometimento e o ceticismo. A consciência nacional e o messianismo estiveram presentes na vivência e nas obras de Guerreiro ao longo de toda sua trajetória. Ele foi porta-voz de propostas de salvação nacional. A sociedade brasileira cobrou deste “mulato baiano” soluções para inúmeros problemas nacionais. Ele comprou a cobrança e procurou respondê-la lançando mão de tudo que acumulou em termos de conhecimento, erudição, vivência. (OLIVEIRA, 2006, p. 01).

Apesar de sua grande contribuição às Ciências Sociais, Guerreiro Ramos também foi vítima do *epistemicídio*, como nos mostra a produção de Angela Figueiredo e Ramon Grosfóguel: *Porque não Guerreiro Ramos?* Suas produções não tiveram o devido reconhecimento e por muito tempo, e ainda hoje, são excluídas dos centros acadêmicos em nome do favorecimento de pesquisadores estrangeiros.

Diante de um cenário onde o conceito de raça surge em decorrência do evolucionismo cultural em que uma cultura e um povo é tomado como superior aos demais, seguido de uma produção intelectual que permeia imaginários impedindo que o processo exclusão e segregação seja compreendido tal como se vivencia, não é difícil de entender as dificuldades dos próprios sujeitos negros, vítimas da exclusão, em se identificarem como tal e aceitarem que são parte deste grupo. As discussões teóricas sobre branquidade, branquitude, nos ajudam a compreender ainda mais como a vantagem estrutural branca se fortalece.

Em 1957, Guerreiro Ramos já discutia o que chamou de “patologia branca no Brasil”. Para Guerreiro Ramos, a utilização do negro como tema por pesquisadores brancos era uma forma de assegurar o privilégio da brancura. Exaltando seus traços europeus, estes pesquisadores mantinham o status de superioridade e a situação de privilégio da qual desfrutavam. Entre os pesquisadores que adotavam essa prática, denominada por ele como “*patologia-protesto*”, estão Nina Rodrigues e Gilberto Freyre citados anteriormente.

Embora a produção de Guerreiro Ramos tenha sido de vital importância para iniciar a problematização do branco no cenário nacional, a autora Liv Sovik (2004, p. 368) afirma que ela está ultrapassada em alguns pontos. De acordo com Sovik, ao colocar a discussão no plano da necessidade de afirmação de traços europeus em busca da manutenção do privilégio e a preservação condição de ser humano ideal do branco, o autor não leva em consideração o real motivo para que os europeus não considerem qualquer outra nacionalidade. Seria ele, o fato de que só os europeus terem direito ao seu eurocentrismo. O que não corresponderia as práticas de manutenção de privilégio coexistentes baseadas na discriminação direta de traços fenotípicos, já que, pouco importaria as características físicas desde que o indivíduo tivesse nacionalidade europeia.

Além disso, a autora afirma que no contexto atual de discriminação no Brasil já é comum as pessoas admitirem que têm um “pé na cozinha”, na tentativa de forjar uma falsa ideia de democracia racial, o que não diminui, pelo contrário, o poder e o prestígio concedido pela branquitude. Ou seja, os resquícios coloniais já não são o principal problema nessa discussão. No entanto, afirma Sovik (2004, p. 369): “É um texto anacrônico, mas nem tanto. Guerreiro Ramos abriu frentes que ainda estão presentes na discussão”.

A autora reconhece também que, embora não seja o principal problema, a ascendência europeia ainda é utilizada como um triunfo para muitos ciosos pela manutenção da diferenciação que assegura o poder. Como também aponta a pesquisa desenvolvida pelo pesquisador John Nervell (2001). Ao entrevistar moradores de classe média da zona sul do

Rio de Janeiro, Nervell percebeu uma contradição freqüente nos discursos de pessoas que ao mesmo tempo em que identificam a mistura de raças como fonte da nação brasileira, utilizam esse ideal de mistura para identificar em suas origens traços que lhe deixam praticamente de fora desta “nação”.

O autor utiliza exemplo de pessoas que evitam o termo “branco” para identificar sua cor, mas resgatam em sua árvore genealógica europeus que justificam a ausência de suas características mais brasileiras que lhes aproximem da cultura negra, como o gosto pelo samba ou carnaval. Levantamento que confirma as explanações feitas por Guerreiro Ramos, ainda na década de 50, acerca da necessidade de reivindicação da ascendência. Isto que Nervell chama de “brancura desconfortável”, ajuda a compor o leque de informações para compreender melhor os mecanismos utilizados para fugir da ideia de brancura, ainda assim perpetuando o ideal do racismo e mantendo o branco como condição ideal de ser humano.

## **2.2 A DEFINIÇÃO CONCEITUAL DOS TERMOS: QUANDO *BRANQUITUDE* PASSA A SER *BRANQUIDADE*, O QUE MUDA?**

Apesar de Guerreiro Ramos ter iniciado a discussão na década de 50, é somente no ano de 2000, de acordo com o pesquisador Lourenço Cardoso, que as discussões sobre a branquitude voltam a ganhar destaque no Brasil com o trabalho da pesquisadora Edith Piza. Com a publicação dos artigos, “*Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu*” e “*Porta de Vidro: entrada para branquitude*”, a branquitude volta ao cenário nacional.

Lourenço Cardoso (2010), em seu trabalho, apresenta uma lista das principais publicações em que o branco surgiu como tema de pesquisa, tendo a branquitude como principal discussão. De acordo com a sua relação, após a publicação do livro de Guerreiro Ramos, os principais trabalhos que destacam o papel do branco foram realizados pela autora Edith Piza.

Em suas obras, Piza desenvolve a ideia que compartilhava com a pesquisadora norte-americana Ruth Frankenberg. Para elas, até então, a branquitude era não-marcada e invisível, ou seja, aqueles que a praticavam podiam estar cometendo as ações sem consciência sobre seus atos já que não se enxergavam racializados. Esta definição, como veremos mais adiante, será reelaborada.

O segundo artigo de Edith Piza é publicado em um importante livro organizado pelas autoras Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento. Intitulado *Psicologia Social do Racismo:*

*estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, o livro reúne trabalhos relevantes sobre a temática. De acordo com Bento (2002, p. 29), a branquitude pode ser definida como “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento.”

Na obra é possível encontrar uma reunião de trabalhos que discutem o silenciamento do branco diante da história como forma de manter o status quo. A estratégia é aumentar a visibilidade sobre o negro enquanto o branco permanece omissa na história. Discussões sobre conceitos como “medo do outro” e “pacto narcísicos” chamam atenção no livro. O primeiro diz respeito ao medo constante que o branco nutre de perder o privilégio e a condição de superioridade, o que lhe conduz ao segundo conceito que a autora define como o isolamento de brancos em locais de brancos para fortalecer os laços de branquitude, a cumplicidade entre os iguais (brancos) favorecendo uns aos outros, deixando o não-branco à margem, afastado.

Até então o termo branquitude é utilizado para dar nome às práticas realizadas por portadores da branquitude com o objetivo de manter o privilégio que o branco possui nas sociedades estruturadas pela hierarquia racial. Através de práticas que justificam e consolidam a vantagem estrutural, o branco assume a postura de ser humano ideal e cria condições para que o status seja mantido.

Em 2004 chega às livrarias brasileiras um livro organizado pela pesquisadora Vron Ware, intitulado *Branquitude: Identidade branca e multiculturalismo*, que reúne os principais estudos sobre a identidade racial branca, principalmente nos Estados Unidos. Apesar da riqueza de informações coletadas por pesquisadores renomados nessa área de estudo é a própria organizadora da obra, Vron Ware, que chama atenção para os cuidados que é preciso ter ao tomar tais dados como referência, isso porque é preciso levar em consideração os contextos em que os estudos foram realizados.

A estrutura das pesquisas nos permite sugerir, por um lado, que, segundo Ware (2004, p. 11): “a dinâmica da supremacia branca [...] está de algum modo isolada e desvinculada do resto do mundo; por outro lado, pode sugerir a pressuposição de que o resto do mundo é igual aos Estados Unidos, ou, pior ainda, de que deveria ser.”

O livro tem o mérito de pensar a Branquitude e a análise do comportamento do indivíduo branco como forma de incentivar a criação de políticas antirracistas. Além de apresentar as diferentes formas como a branquitude se manifesta, os autores analisam cenários diversificados que denotam a complexidade de se pensar o tema. Com as devidas ressalvas, as definições apresentadas em *Branquitude* nos permitem conhecer a dimensão e

complexidade do tema, que se modela e configura de acordo com o contexto em que está inserido.

Embora o título do livro tenha sido traduzido para o português como *Branquidade* e não Branquitude, nota-se, nas publicações que a palavra branquidade deseja exprimir o mesmo conceito que pesquisadores aqui no Brasil estavam utilizando. Ao que parece, a mudança é apenas de nomenclatura. Característica importante que reforça esta ideia é o fato de que mesmo pesquisadores brasileiros que referenciam publicações contidas em *Branquidade*, substituem a tradução original, branquidade, para o termo branquitude, como faz, por exemplo, Lúcio Oliveira (2007, p.137) em sua dissertação.

Vejamos mais adiante algumas definições fundamentais na discussão apresentadas por pesquisadores influentes no cenário brasileiro, como é o caso da Ruth Frankenberg que notoriamente influenciou o trabalho da brasileira Edith Piza.

Como foi dito anteriormente, as duas autoras compartilhavam a ideia de que a identidade racial branca era não-marcada e invisível para aqueles que a praticavam, por isso, mais facilmente perpetuadas. Ou seja, diziam respeito a um conjunto de práticas internalizadas pelos brancos nos processos de socialização em que, na maioria das vezes, o branco não tem consciência da sua posição de superioridade e privilégio, nem o negro consegue distinguir as situações em que é desfavorecido pela raça.

Ruth Frankenberg, no entanto, reelabora seu pensamento ao longo de anos de pesquisa. A autora reconsidera a construção anterior, afirmando que a expressão “invisibilidade da branquidade” refere-se apenas aos momentos em que a branquidade se esconde atrás de uma característica de normatividade. Frankenberg (2004, p. 313) ainda complementa: “[...] é lícito sugerir que a branquidade é muito visível para os homens e mulheres de cor, mesmo quando os ‘microclimas culturais’ permitem que esse conceito desapareça da visão de alguns brancos, diluindo-se numa falsa universalidade.”

A partir de então Frankenberg define o conceito de branquidade em oito pontos cruciais para a compreensão do tema.

1. A branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial;
2. A branquidade é um ‘ponto de vista’, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais; [...];
3. A branquidade é um lócus de elaboração;
4. A branquidade é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe; [...];
5. Muitas vezes, a inclusão na categoria “branco” é uma questão controversa e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquidade são marcadores de fronteira da própria categoria;

6. Como lugar de privilégio, a branquidade não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio e subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam;

7. A branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquidade tem camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis;

8. O caráter relacional e socialmente construído da branquidade não significa, convém enfatizar, que esses e outros lugares raciais sejam irrealis em seus efeitos materiais e discursivos. (FRANKENBERG, 2004, p. 312 – 313).

Nesses pontos, Frankenberg ressalta o caráter flexível da branquidade. Embora o conceito, de modo geral, refira-se a uma situação de superioridade e privilégio do branco, a branquidade deve ser analisada levando em consideração que os seus conceitos variam de acordo com o meio em que o indivíduo esteja inserido.

Ainda em *Branquidade*, Peter Rachleff afirma que a discussão sobre o privilégio da branquidade alterou a percepção dos estudiosos de raça nos Estados Unidos, e ao mostrar como a base dessa branquidade é construída, comprova como pesquisadores brasileiros e norte-americanos caminham juntos na discussão sobre como é formada a identidade racial branca:

A branquidade de que falam e escrevem [...] não teve conteúdo cultural próprio nem existência independente de uma relação com a “negritude”. Essa branquidade foi criada – e recriada – a partir de uma relação não com a cultura historicamente negra ou africana, ou afro-americana, mas com uma “cultura negra” inventada a partir dos recalques, projeções, desejos e fantasias dos não-negros (RACHLEFF, 2004, p. 100).

As formas de classificação e interação dos indivíduos que tomam o modelo branco como ideal, são causadas também por influência dos meios de comunicação, é o que afirma Liv Sovik (2004) na mesma obra. A pesquisadora mostra como a questão da mestiçagem é utilizada para encobrir o caráter racista da sociedade que nega a branquidade.

Em seu artigo *Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil*, Sovik mostra a importância de se pensar os meios de comunicação como agentes formadores de opiniões e estereótipos que tendem a manter o status de superioridade do branco em favor da depreciação da imagem do negro. Segundo Sovik (2004, p. 370): “Os produtos culturais de massa veiculam a cultura hegemônica, em sua articulação instável de diferenças internas à sociedade. O resultado, em geral, é de aparência branca, pois a branquidade continua sendo uma espécie de projeto para a Nação.”

Em sua explanação, a autora retoma as discussões de Guerreiro Ramos e de autoras como Edith Piza, Maria Aparecida Silva Bento e Iray Carone, para mostrar como a branquidade se constitui no contexto brasileiro.

Tomando como referências as definições apresentadas no livro, a nomenclatura branquidade não difere (conceitualmente) do termo branquitude que é utilizado com mais frequência pelos pesquisadores da área.

Outros trabalhos surgem, principalmente no campo da psicologia, discutindo o conceito de branquitude após o lançamento da coletânea de Vron Ware. Apesar da tradução de 2004 dar a nomenclatura de *Branquidade* a teoria, as pesquisas seguiram utilizando o termo branquitude. Entre os trabalhos que trazem importantes contribuições para a continuidade da discussão sobre a identidade racial branca, podemos destacar: a dissertações de Lúcio Oliveira (2007), discutindo as representações de indivíduos brancos através de suas próprias experiências de vida, e do pesquisador Lourenço Cardoso (2008).

Temos ainda, a dissertação da pesquisadora Luciane Alves (2010) que apresenta um viés diferenciado sobre a perspectiva de brancos pobres, como classifica a autora, em relação aos negros. O trabalho de Alves tem por objetivo entender as dimensões da branquidade entre professores da educação básica. Diferente de algumas pesquisas, Alves constatou que embora haja uma aproximação entre brancos e negros, pobres, que é intensificada quando há um interesse mútuo na luta pelos direitos, mas em situação de conflitos o privilégio da branquidade volta a se destacar.

No entanto, nos interessa aqui focar na discussão proposta pela pesquisadora Edith Piza ainda em 2005 onde ela sugere uma nova perspectiva para pensar a definição de branquitude.

Embora até os dias atuais, em grande parte das pesquisas apresentadas, os termos branquitude e branquidade tenham sido utilizados para falar da situação de privilégio que o branco detém nas sociedades estruturadas pelas hierarquias raciais, como define Frankenberg, em 2005 Edith Piza propõe uma nova forma de pensar as nomenclaturas. Forma esta que é adotada por esta pesquisa em seu desenvolvimento.

No texto publicado no Simpósio Internacional do Adolescente a autora utiliza o termo branquidade, como foi utilizada na publicação da coletânea de Vron Ware, e estabelece a seguinte definição:

Ainda que necessite amadurecer em muito esta proposta, sugere-se aqui que *branquitude* seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquidade (termo que está ligado também a *negridade*, no que se refere aos negros), *branquitude* é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política anti-racista (PIZA, 2005, p. 07).

A autora sugere que, diferente da forma como vem sendo trabalhada até então, a branquitude seja trabalhada como uma fase de superação da branquidade. Em outras palavras, a branquitude não representaria uma situação em que os brancos julguem todos iguais independente da cor da pele, muito pelo contrário, significa que este indivíduo branco reconhece a situação de vantagem estrutural que possui baseado na sua brancura e nega este privilégios através de práticas antirracistas, principalmente, no interior do “universo” branco.

É primeiramente o esforço de compreender os processos de constituição da branquidade para estabelecer uma ação consciente para fora do comportamento hegemônico e para o interior de uma postura política anti-racista e, a partir daí, uma ação que se expressa em discursos sobre as desigualdades e sobre os privilégios de ser branco, em espaços brancos e para brancos; e em ações de apoio à plena igualdade (PIZA, 2005, 07).

Edith Piza chama ainda atenção para o esforço que o branco precisa realizar no sentido de negar a posição de superioridade para alcançar uma branquitude e compara esta situação com o período da adolescência em que questionamentos como “o que sou e o que não sou” são frequentes.

“Este movimento exige que nos questionemos em termos não apenas de relação, mas de interação, pois só na interação, não mediada pelos mecanismos institucionais e pela racionalização em torno dos nossos processos conscientes e inconscientes, é que poderemos observar o quanto, na branquidade, nos deixamos enganar pelos jogos de espelho, nos quais sempre aparecemos maiores e melhores do que realmente somos” (PIZA, 2005, p. 07-08).

A autora Ruth Frankenberg (2004) no livro *Branquidade* já chamava atenção para o esforço contínuo e diário que o branco precisa ter para se tornar vigilante e contrário a atitudes que vão de encontro a manutenção da superioridade.

O trabalho do pesquisador Lourenço Cardoso (2010) estabelece uma diferenciação que se aproxima do conceito sugerido por Edith Piza. Cardoso desenvolve duas categorias para situar a branquitude no quadro social: branquitude crítica e branquitude acrítica. Segundo o autor, “a branquitude crítica refere-se ao indivíduo que desaprova publicamente o racismo”. Já branquitude acrítica refere-se ao indivíduo ou coletividade que luta pela manutenção do

status de superioridade racial branca. Cardoso (2010, p. 63) afirma: “Apesar do apoio as práticas racistas ou da inação diante delas, a branquitude acrítica pode não se considerar racista porque, segundo sua concepção, a superioridade racial branca seria uma realidade inquestionável.”

Cardoso afirma que uma das razões para distinguir a branquitude em crítica e acrítica, se sustenta pelo fato de que os principais estudiosos estabelecem uma diferenciação ao tratar as diversas formas de racismos, mas ao definir a branquitude o fazem de maneira genérica o que não é suficiente para compreender como se configura o conflito racial que tem se perpetuado. Cardoso (2010, p. 63) diz: “Ao observar o grupo branco de longe, de repente, pode surgir a impressão de que a branquitude é homogênea, porém, com a aproximação percebe-se o quanto os brancos são diversos.” Dito isto, o autor atesta a necessidade de se pensar a branquitude nos seus aspectos mais específicos e mutáveis.

### **2.3 BRANQUITUDE X NEGRITUDE – BRANQUIDADE X NEGRIDADE: RELAÇÃO HISTÓRICA**

Retomando a proposta de Edith Piza, vemos que ela estabelece uma relação entre os termos branquitude e negritude, branquidade e negridade para situar a discussão em torno da identidade racial branca historicamente. Ao fazer essa relação é preciso retomar a construção de negritude e negridade.

Diferente da branquidade que ganha maior destaque apenas na década de 90, de acordo com a pesquisadora Lígia Ferreira, a palavra negritude é criada pelo poeta martinicano Aimé Césaire, em 1938, com uma definição ainda imprecisa. Na poesia de Césaire, negritude ganha três significados, refere-se ao povo negro, a vivência íntima do negro e como revolta. Segundo Ferreira, a partir dali, a palavra que ainda estava sendo utilizada de forma imprecisa ficou intimamente ligada com o trabalho reivindicativo de estudantes africanos da década de 30 que se tornaram os principais responsáveis pela dinamização da palavra. São eles: o senegalês Léopold Sédar Senghor, o martinicano Aimé Césaire e o ganês Leon Damas.

Apesar disso, o dicionário francês, de acordo com Ferreira, data a criação de negritude em 1933 e dá a sua autoria a Senghor, embora as definições apresentadas por ele e Césaire confundam-se. Lígia Ferreira (2006, p. 172) afirma: “Conscientização, atitudes, sentimentos, posições políticas, valores morais, espirituais, psicológicos: os sentidos a que remete

negritude perturbam toda investigação sobre a origem de fenômenos que pré-existiram à criação da palavra, genialmente cunhada por Césaire.”

Somente em 1975, a palavra negritude chega aos dicionários brasileiros e permanece com a mesma definição até hoje.

1.Estado ou condição das pessoas da raça negra; 2. Ideologia característica da fase de conscientização, pelos povos negros africanos, da opressão colonialista, a qual busca reencontrar a subjetividade negra, observada objetivamente (sic) na fase pré-colonial e perdida pela dominação da cultura branca ocidental. (FERREIRA, 2007, p. 173).

Como aponta Munanga (2003, p. 02): “um dos objetivos fundamentais da negritude era a afirmação e a reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos povos negros” (MUNANGA, p. 02). O autor chama atenção também para o aspecto plural que o termo adquire reunindo diversas definições. Negritude pode ser tanto movimento ideológico quanto formação mitológica. (MUNANGA, 2003). A negritude surge como um movimento de reparação aos valores culturais e individuais do negro, além de um forte propulsor da descolonização da África.

Já a negridade, segundo Lígia Ferreira, foi utilizada pela primeira vez pelo fundador e presidente da Frente Negra Brasileira, Arlindo Veiga, que falava sobre o objetivo da FNB em integrar os negros de forma digna e completa na sociedade brasileira. Por ser um monarquista declarado, de acordo com a autora, Arlindo Veiga possuía um discurso integralista, e a presença maciça de imigrantes na capital paulista reforçava o discurso de Veiga. Como afirma Ferreira (2007, p. 167): “A FNB jamais externou uma atitude francamente hostil em relação à sociedade branca, procurando inclusive obter reconhecimento, legitimação e respeitabilidade junto a alguns de seus membros mais esclarecidos.”

Piza ainda contribui:

“[Negridade] foi um termo utilizado pelo movimento negro das décadas entre 20 e 30, que reivindica a inclusão do negro na sociedade branca através da negação de sua origem e por um comportamento ditado e aprovado por brancos. Negridade refere - se a "parecer" branco para ser aceito entre brancos” (PIZA, 2005, Nota de rodapé 06).

Segundo Piza, a negridade opõe-se a negritude no que diz respeito ao resgate dos valores individuais e coletivos dos negros através do ponto de vista do próprio negro, na busca pelo combate ao racismo, proposto pela conceituação do segundo.

Ao trabalhar com as associações destes termos, retomados por Piza, é importante ressaltar, como afirma o pesquisador Lúcio Oliveira (2007), que há uma assimetria na

construção da etnicidade branca e negra. Além de terem sido desenvolvidos em momentos históricos diferentes (os conceitos de branquitude e negritude), a branquitude não vem sendo construída baseada em sentimentos de valorização cultural ou de orgulho e conscientização, como no caso da negritude, o que torna o tema ainda mais complexo de ser abordado.

Além disso, afirma Oliveira (2007, p.40): “Outro grande diferencial em relação a negritude é o caráter hegemônico do qual se reveste a branquitude e o fato de que sua manutenção e desenvolvimento não necessitaram de uma organização, digamos, de cunho etno-político para se afirmarem.” Isso porque, a eficácia da branquitude está em seu silenciamento que visa a manutenção do privilégio. Desta maneira, o caráter de normatividade das práticas racistas de brancos não lhe conferem uma necessidade de organização, já que, ser branco, por si só, é a ordem e todos que não se enquadram neste perfil é que estão desorganizados.

No entanto, é válido ressaltar que, ainda que estes conceitos surjam em momentos diferentes e com definições diferentes, eles estão completamente imbricados. De um modo geral, é no silenciamento da branquitude, pensada já aqui a partir da perspectiva de Piza, que a branquitude mantém-se hegemônica, exigindo a manifestação da negritude como única forma de aceitação, o que acaba por criar barreiras para a constituição da negritude.

Ou seja, enquanto indivíduos brancos que reconhecem que a supremacia branca não tem razão de existir permanecem omissos no processo, o privilégio destes e daqueles brancos que acreditam na branquitude como condição ideal de ser humano é mantido, o que faz com que negro sem qualquer conhecimento sobre seus valores culturais e sociais encontrem no processo de branqueamento a única forma de integração social. Assim, são impedidos de formar uma identidade negra positiva, baseada no resgate de valores individuais e coletivos em nome de uma nova percepção de si e do mundo social, perpetuando valores depreciativos e estereotipados que se arrastam ao longo dos anos.

Sendo assim, não há como falar de branquitude sem levar em consideração todo o processo histórico em que ela esteve inserida, ajudou a fomentar e consolidar. Tão pouco, falar de branquitude sem pesar as implicações das suas ações ao longo da história, principalmente no que diz respeito aos indivíduos negros.

Embora o pesquisador Lourenço Cardoso tenha atentado para uma importante distinção que representa um avanço significativo na forma de examinar a dimensão que a identidade racial branca adquire na nossa sociedade, abrindo espaço para a compreensão das diversas manifestações do privilégio e racismo (branquitude crítica e acrítica), não é suficiente

para dar conta de um aspecto preponderante que permeia a construção da branquitude, ou branquidade a partir da definição colocada por Edith Piza,: a branquidade é um produto da história.

É neste ponto que está a importância e abrangência da proposta de Piza, pensar a branquidade como categoria histórica portanto não dissociada dos demais construtos raciais que lhe dão sentido e o localizam historicamente, como é o caso da negritude e negridade.

Ao estabelecer as associações com outros temas históricos, a autora situa a discussão e consolida um tema que, muitas vezes, tenta apresentar-se flutuante em relação as demais discussões de raça que acompanhamos com maior frequência. Isso porque, o caráter mutável e flexível da branquidade parece, e só parece, deslocá-lo de um sentido mais intrínseco como as discussões sobre o negro, por exemplo. O indivíduo branco que vive em locais de brancos e lida diretamente apenas com os mesmos, pode acreditar que a vantagem estrutural da qual lança mão não tem qualquer influência sobre os demais não-brancos.

O fato de a branquidade ora disfarçar-se de privilégio, ora de “direito adquirido”, gera confusões numa abordagem que pode facilmente ser usada como forma de chamar atenção positivamente e erroneamente para o papel do indivíduo branco na história, como sublinha Ruth Frankenberg (2004).

Portanto, é neste sentido que a abordagem proposta por Edith Piza ganha relevância preponderante. Ainda que desenvolvidos em momentos históricos diferentes, branquitude, negritude, branquidade e negridade são categorias históricas relacionais que precisam ser combatidas e desenvolvidas cada um ao seu modo. Mesmo que de maneira contrária, já que estamos falando de um poder hegemônico e uma maioria marginalizada, tanto branquitude quanto negritude se direcionam para a construção de uma identidade positiva, embora a negritude já tenha se consolidado como tal enquanto a branquidade se configura como a problematização de uma identidade já constituída de forma negativa.

A branquitude caminha no sentido de um reconhecimento da existência de um privilégio seguido de ações de combate a ele, por parte do branco, da supremacia branca, através da conscientização do indivíduo transformada em práticas que vão de encontro com a branquidade. Como afirma Piza (2005, p.06): Branquitude não diz respeito aos discursos ingênuos que afirmam: “‘somos todos iguais perante Deus, ou perante as leis’; ao contrário, reconhece que ‘alguns são mais iguais do que os outros’ e reverte o processo de se situar no espaço dos mais iguais para reivindicar a igualdade plena e de fato, para todos”.

Se do ponto de vista histórico a proposta de Piza percorre um caminho relevante na construção do conhecimento acerca do privilégio da brancura, é de suma importância enfatizar que a inexistência, ou precariedade, de exemplos empíricos para tornar real e concreta a proposta elaborada pela autora a respeito da branquidade, faz com que a expressão, como categoria analítica não tenha força. “Branços reivindicando em espaços de brancos”, como supõe Piza é um local desconhecido, quando não de desconfiança, para grande parte daqueles que estão envolvidos cotidianamente com a luta contra o privilégio e todas as suas manifestações racistas, estes em maioria absoluta negros. Nesse sentido a escolha por boa parte dos pesquisadores pelo termo branquitude justifica-se por este termo ter se tornado concreto do ponto de vista das vivências cotidianas a respeito do privilégio e seus prejuízos.

Em todo caso, neste trabalho o termo branquidade é utilizado como propõe Edith Piza (2005), representando a parcela daqueles brancos que acreditam e exercem o privilégio, não pela crença inquestionável em amplos espaços de lutas concretas de brancos em espaços de brancos questionando o privilégio (que seria a branquitude), mas por levar em consideração o levantamento histórico e conceitual sugerido pela autora, e sobretudo por considerar que a identidade branca não pode ser considerada como única, linear e sem possibilidade de transformações, como também propôs o pesquisador Lourenço Cardoso (2008).

Ainda assim, a expressão eleita para representar a vantagem estrutural branca nesta pesquisa é “privilégio da brancura”, expressão cunhada pelo proeminente baiano, do Recôncavo, Alberto Guerreiro Ramos. Não apenas por reconhecer a importância que este autor assume nos estudos críticos da vantagem branca, mas também como forma de reconhecimento a um autor que, muitas vezes, e não por acaso, foi e é esquecido nas produções acadêmicas.

### 3. REPRESENTAÇÕES DA BRANCURA NO CENÁRIO ESCOLAR – DESCORTINANDO OS DADOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Embora há muito, a ideologia de branqueamento tenha se tornado um assunto considerado superado, principalmente, entre os que outrora foram responsáveis pela constituição de políticas públicas para a efetivação de um projeto nacional, no imaginário popular – e não apenas nele como vimos no levantamento anterior – essa corrente permanece viva, moldando ações e definindo comportamentos.

Apesar da negociação frequente que a cor sofre nos espaços negros, como nos explica Lívio Sansone, onde é possível uma mesma pessoa ser classificada de diversas formas, a depender do interesse que cerca a ação, para além desses espaços a cor é um traço mais fixo que não consegue ser diluída pela condição de classe. O resultado disso é que, mesmo ascendendo socialmente a busca por aproximar-se do padrão normativo é incessante e “embranquecer” torna-se uma questão de sobrevivência.

As formas de classificação e interação dos indivíduos que tomam o modelo branco como ideal, são formadas também por influência dos meios de comunicação, como afirma Liv Sovik (2004). Em seu artigo *Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil*, a autora mostra a importância de se pensar os meios de comunicação como agentes formadores de opiniões e estereótipos que tendem a manter o status de superioridade do branco em favor da depreciação da imagem do negro. “Os produtos culturais de massa veiculam a cultura hegemônica, em sua articulação instável de diferenças internas à sociedade. O resultado, em geral, é de aparência branca, pois a branquidade continua sendo uma espécie de projeto para a Nação”. (SOVIK, 2004, p. 370).

Os veículos de comunicação também são responsáveis por fomentar nos indivíduos negros a necessidade de parecer branco para enquadrar-se nos padrões que são considerados como ideais. Desde os comerciais de televisão, passando pelas novelas até chegar as grandes produções cinematográficas que movimentam milhões, são imagens brancas que estão diariamente representando os principais papéis. Restando ao negro a invisibilidade das telas. Como a invisibilidade não se dá por total ausência, apesar de longos anos de embates físicos, intelectuais e acadêmicos, ainda podemos acompanhar hoje o negro em espaços depreciativos, em papéis subalternos ou simplesmente submissos, como se anos de luta não fossem suficientes para a assunção de que negros também ocupam posições de comando.

As relações cotidianas refletem as representações midiáticas – ou o contrário. Negros tendem a se aproximar a todo custo destas imagens, desvalorizando sua própria cultura numa tentativa desesperada de aceitação. Enquanto isto, a identidade branca permanece pouco questionada. Eliane Cavalleiro (2001, p. 22) alerta: “A inconsciência e a insensibilidade (inconsciente ou consciente em alguns casos) manifestam uma experiência incapaz de dar nomes aos sentimentos e às atitudes diante do outro visto como invisível”.

Entre os jovens, essa questão parece ainda mais gritante. Como nos mostra Piza, em *Adolescência e Racismo: uma breve reflexão* (2005), embora haja controvérsias, é na adolescência um dos primeiros momentos em que o jovem começa a perceber-se racializado e encara as primeiras dificuldades apresentadas pelos preconceitos raciais. É neste período que os problemas com a auto-estima e a distorção da percepção de si começam a se apresentar. A solução que as instituições apresentam nesse sentido, é o processo de embranquecimento que se dá a partir da aquisição de características brancas.

“O processo de tornar-se homem efetua-se na correlação com o ambiente”. A frase utilizada por Berger e Luckmann (2008, p. 71) para falar da influência do meio nos processos de socialização que formam as identidades dos indivíduos parece-nos óbvia, no entanto, é extremamente elucidativa para pensarmos a forte e, muitas vezes, determinante relação que as instituições mantêm com a formação da subjetividade, principalmente, na adolescência.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência é a fase cronológica dos 10 aos 19 anos, período permeado por uma série de transformações não apenas físicas mas, também, psicológicas. Até os 29 anos, os indivíduos se enquadram, segundo a OMS, na categoria *juventude*. Segundo a pesquisadora Edith Piza, a adolescência é uma fase em que o indivíduo está em maior conflito com as questões psicossociais. “De todos os ciclos da vida, a adolescência é tida como aquele em que se definem muitos dos traços de nossas identidades sociais, embora nossa identidade seja constantemente redefinida em outras fases do desenvolvimento humano”. (PIZA, 2005, p.04).

Juarez Dayrell (2007), no entanto, defende que a categoria juventude precisa ser melhor problematizada, principalmente, no que diz respeito a formação desta identidade. A primeira observação a apresentar sobre o trabalho de Dayrell (2007) diz respeito ao período em que se concentra esta categoria. Segundo o autor, que retoma a produção de Debert (2000), a juventude é produzida socialmente. “Na perspectiva antropológica, é necessário levar em conta que as representações sobre a juventude, a posição social dos jovens e o

tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos” (DAYRELL, 2007, p. 02).

Para Dayrell, a juventude surge em um momento determinado, mas não está presa a período rígido de iniciação ou término, ela se constrói e reconstrói de acordo com as experiências e subjetividades. É um processo social que se desenvolve e constrói seus próprios modos de ser para que o jovem possa assim ser definido.

Pela dupla dimensão que a categoria juventude assume, seu caráter historio-geracional associado a possibilidade de construção e reconstrução social a partir das características específicas de cada indivíduo – classe, gênero, etnia e etc, o autor sugere a utilização do termo *condição juvenil*. Dayrell (2007, p. 1108) define: “Do latim, *conditio* [condição] refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação”.

Há múltiplas dimensões da condição juvenil e sua construção. Para os jovens pobres, as limitações vividas pelo baixo poder aquisitivo, associado, para muitos, a experiências de violência podem ser determinantes na formação de uma identidade considerada “problemática”. A relação da juventude com a escola, alerta Dayrell, tem sido conturbada.

Para a escola, e os profissionais que a compõem, os problemas de um mau desempenho escolar são em grande medida dos jovens. Por outro lado, para os jovens é a escola que se apresenta como enfadonha, distante de seus interesses e, conseqüentemente, apenas uma “obrigação necessária”, como classifica o autor, para chegar a um nível educacional mais elevado, exigido socialmente. Sobre este debate, Dayrell afirma:

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mudanças profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Diferente do que acontece em países europeus, explica Dayrell, a condição juvenil não pode ser definida pela moratória em relação ao trabalho, pelo contrário, o baixo poder aquisitivo de muitas famílias impõe aos filhos a única possibilidade de viver a condição juvenil através do trabalho para garantir mínimas condições de lazer. Isso não significa, no entanto, que necessariamente a escola será abandonada embora o desempenho escolar seja

influenciado negativamente. O trabalho torna-se assim, mediação efetiva para a permanência na escola. (Dayrell, 2005).

Diante de um momento conflitante em relação a formação e fortalecimento da identidade, a escola se apresenta como um ambiente de socialização de grande influência na construção desse indivíduo, principalmente no que diz respeito a “raça”. A escola, como instituição responsável por parte da educação deste grupo, desde a infância até a juventude, caracteriza-se como o espaço em que as diferenças são evidenciadas e os preconceitos e discriminações aparecem com maior intensidade. É o que apontam estudos de diversos pesquisadores que se destacam na área de educação e relações raciais.

Entre estes, podemos destacar, mais uma vez, produções de Eliane Cavalleiro (2000; 2001) que faz uma abordagem de como são desenvolvidos os preconceitos e a discriminação nas escolas, e quais os mecanismos utilizados pela instituição no fortalecimento de tais práticas que acabam por ser reproduzidas pelos estudantes dentro e fora deste meio. A autora revela ainda como a omissão sobre atitudes racistas são perpetuadas nos locais de socialização primária. O silêncio começa dentro dos lares e se estende pelas escolas e outros lugares de convívio.

Em uma retomada histórica da literatura sobre relações raciais e escola, em *Diploma de Brancura*, Jerry D’Ávila nos dá um importante panorama de como essa ideologia faz parte das bases curriculares da escola pública brasileira, que se configura como uma das instituições fundamentais para a formação identitária dos indivíduos. Analisando um período que vai de 1917 – 1945, D’ávilla mostra como as políticas de higienização e eugeniação fizeram parte da reforma escolar, em um período onde se considerava mais importante que o estudante agregasse valores mais próximos possíveis da brancura, do que ter um bom desempenho escolar. D’ávilla (2006, p. 56) afirma que: “os professores ensinavam aos alunos que ser parte da raça era a chave para a cidadania e o sucesso. Na prática, isso significava o branqueamento comportamental: ou seja, descartar as práticas culturais africanas e indígenas”.

Através de análises de documentos e até fotografias, o autor nos mostra como os professores negros, que antes desse período eram presenças frequentes a frente das turmas, foram desaparecendo deste cenário que tornava-se cada vez mais embranquecido. O bom desempenho nas atividades físicas, a limpeza dos uniformes, a postura de sentar e as formas de expressão, tudo estava associado a uma imagem branca de pureza e inteligência que o Estado desejava incorporar às classes mais baixas da sociedade, objetivando assim o progresso nacional. Branquear passou a ser um projeto da nação.

Para Cesar Rossato (2001), a partir de análises atuais do contexto, é importante reconhecer que a escola não pode ser compreendida apenas como instituição que reflete demandas sociais exteriores, mas é inegável que ela acaba refletindo e reproduzindo o que é exterior a ela, tornando-se, em grande medida, um recorte da sociedade. É importante salientar que, a formação escolar depende de um conjunto de fatores que compreendem a atuação do professor, o material didático utilizado, a relação com os funcionários, assim como as atividades empreendidas neste cenário.

Nilma Lino Gomes (2005, p. 45) diz ainda que, embora seja na escola onde predomine os discursos discriminatórios acerca do negro é também fora deste espaço que tais ideias ganham mais força: “[...] as práticas cotidianas mostram para a criança e para o adolescente negro que o *status* social não é determinado somente pelo emprego, renda e grau de escolaridade, mas também pela posição da pessoa na classificação racial”. No entanto, a experiência de alteridade se dá com mais intensidade na relação família/escola, quando a criança ou adolescente negro se vê confrontada com o oposto.

“O ‘eu’ negro e o ‘outro’ branco que, acrescento, quando não está presente fisicamente está nas representações e discursos”, acrescenta a autora (idem). A afirmação de Gomes torna-se ainda mais representativa quando confrontada com os dados colhidos através da observação no Colégio Edvaldo Brandão.

### **3.1 COLÉGIO ESTADUAL EDVALDO BRANDÃO CORREIA - DADOS ETNOGRÁFICOS**

A inserção de uma pesquisadora no Edvaldo Brandão não passou despercebida pelos estudantes. Nos primeiros momentos era nítido o desconforto dos adolescentes ao perceberem que suas atitudes geravam anotações, por esse motivo, o olhar de desconfiança era visível em muitos deles. No entanto, em poucos minutos, eles acabavam se distraíndo com o jogo mais disputado do início do ano letivo.

Os estudantes nas horas vagas, geralmente, se concentram em um pátio coberto dentro da escola onde estão mesas e cadeiras acopladas. Séries se misturam nas horas do intervalo ou entre uma aula e outra. A atividade que foi frequente nestes espaços de horário é o jogo de dominó. Cedidos pela escola, os dominós foram uma verdadeira febre entre alguns estudantes

no início do ano, principalmente os meninos, que, muitas vezes, se atrasaram para as aulas por estarem jogando.

Nesses momentos, foi possível identificar o aumento dos insultos raciais entre eles. Como aponta Antônio Sérgio Guimarães (2002, p. 173), “como instrumento de humilhação, sua eficácia reside justamente em demarcar o afastamento do insultador em relação ao insultado, remetendo este último para o terreno da pobreza, da anomia social, da sujeira e da anormalidade”.

Não é novidade, no entanto, perceber que os insultos que, no geral, representam os estigmas que Antônio Sérgio Guimarães define como “inferior racial” no Brasil, se apresentam justamente nos momentos que eles identificam como desonestos – onde alguém está “roubando” no jogo, por exemplo. Os insultos são direcionados de negros para negros, daqueles com pele menos escura para os de pele mais escura, revelando a face da negociação da cor abordada tão amplamente por Lívio Sansone. Além disso, revelando a estima geral por aqueles que aparentam feições mais claras.

Numa dessas rodas, um jovem que observava o jogo, negro um pouco mais escuro que os demais, perde sua identidade nominal e enquanto todos os outros são chamados pelo nome por um dos jogadores da mesa, ele é chamado apenas de “*Negão*”, principalmente quando o “*Negão*” dá dicas do jogo que aparentemente prejudicam o jogador que o apelidou. O que nos remete diretamente a passagem em que Sansone afirma:

[...] a terminologia racial é sumamente subjetiva e situacional. Essa terminologia popular reflete uma “pigmentocracia” organizada segundo um continuum de cor que vai do “claro” ao “escuro”, tendo o louro nórdico na extremidade “melhor” e o africano puro na extremidade “mais feia”. (SANSONE, 2007, p. 67).

Entre as meninas, a situação também se repete. Uma delas referiu-se a outra como “*betume*”. Aparentemente porque a insultada lhe negara um favor. Solicitada para que passasse um caderno do qual as atividades do dia seriam copiadas, a estudante é insultada em alto e bom som no pátio e apenas ri, como os demais. Aparentemente, sem demonstrar surpresa com o apelido, como se entre elas fossem comum este tipo de “chamado”. Curioso é o registro de que, aquela que insultou é notoriamente mais pigmentada do que aquela a quem direcionou o insulto. O que demonstra, a valoração negativa associada a características negativas associadas a cor, mesmo por aqueles que compartilham dessa mesma característica.

Essa particularidade é mais uma vez notada no pátio entre os meninos. Estes demonstram maior interesse nas meninas que, embora negras, possuem traços fenotípicos

mais próximos de pessoas brancas. Neste grupo de meninas, destaca-se uma jovem com idade aparente menor do que 15 anos. Apesar da pele escura, ela possui cabelos longos e ondulados, nariz afilado e lábios finos. É sempre comentada ao passar pelos corredores, onde grupos de meninos param para observá-la, enquanto outras meninas que se esforçam mais para chamar atenção – falando alto, dançando ou cantando músicas de pagode ou funk – passam despercebidas. Esta é uma característica que também já foi apontada por Sansone (2007), ao ressaltar a vantagem que as meninas que possuem menos traços negróides obtêm nos relacionamentos.

Entre as meninas, ainda é possível perceber uma tentativa de valorização de algumas características da negritude que se manifestam mais nos penteados. Sejam tranças ou mais curtos, com um *Black*, elas estão mais próximas desta estética do que os meninos, que no geral, usam mais roupas e acessórios que denotam uma necessidade de demonstração de força e virilidade, como o uso de correntes largas, e também objetos de *marca*.

A necessidade de portar objetos de valores mostrados por estes rapazes sugerem uma tentativa de se afastar do inferior racial que permeia o imaginário popular e orienta ações. Como afirma Nelson Valle Silva:

[...] a identificação racial brasileira é, em certa medida, influenciada pela posição sócio-econômica tanto do informante quanto da pessoa que está sendo classificada. De um modo geral, dada uma certa combinação fenotípica, quanto maior a posição sócio-econômica do indivíduo no momento da classificação, mais próxima ao branco será a categoria utilizada para classificá-lo. (SILVA, p. 111).

Lívio Sansone (2007, p. 57) vai além: “Um dos modos de tentar esconder das pessoas de fora a sua posição de classe baixa seria consumir ostensivamente os símbolos de status por eles associados à classe média e/ou a cultura jovem”. Ou, como afirma Juarez Dayrell (2007, p. 1110): “Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os *piercings*, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizam status social almejado”.

A principal característica visual do colégio é a presença esmagadora de negros. No quadro de professores e funcionários não é diferente. Eles são em maioria negros retintos, desde o porteiro até os professores. A exceção fica por conta do maior cargo da escola, a diretora é branca. Apenas ela, os demais que vão desde os responsáveis a limpeza até a coordenação, todos são negros, uns mais claros outros mais escuros. Diferente, porém, das representações encontradas no cenário.

### 3.2 REPRESENTAÇÕES NOS MURAIIS E O PROCESSO DE “TORNAR-SE BRANCO”

Internamente o colégio é pouco decorado. Apenas alguns murais informativos em paredes isoladas compõem o cenário. Por isso mesmo, o destaque fica por conta das ilustrações coladas acima da cantina, que localiza-se na parte do térreo em frente ao pátio. Trata-se de representações de crianças com uma mensagem de boas vindas. As imagens, pelas características infantis, provavelmente são direcionadas aos estudantes do nível fundamental. Completamente diferente do visual dos estudantes que freqüentam o Edvaldo Brandão, que possuem demarcadamente fenótipos de negros no que diz respeito a cor da pele, textura do cabelo e espessura dos lábios, são estas crianças que representam os estudantes na parede do colégio. Seguem as imagens:



**Figura 01: Parede do Edvaldo Brandão**

No período junino de 2013, quando o pátio foi enfeitado para as comemorações do São João, novas representações surgiram, mais uma colocando imagens esbranquiçadas em detrimento das imagens negras dos estudantes do colégio, como podemos ver abaixo:



**Figura 02: São João no Edvaldo Brandão**

A única representação negra presente na decoração da escola, surgiu também no período junino. Embora as outras imagens não tenham nada de caricata, a imagem do negro mais parece uma máscara de carnaval. Além do que, as outras imagens foram expostas no alto da parede, enquanto o rosto do negro, sim, porque ele não ganhou corpo, foi colocado na parte inferior da parede, abaixo do menino caipira. Vejam aqui em um plano mais amplo à esquerda e focada, à direita:



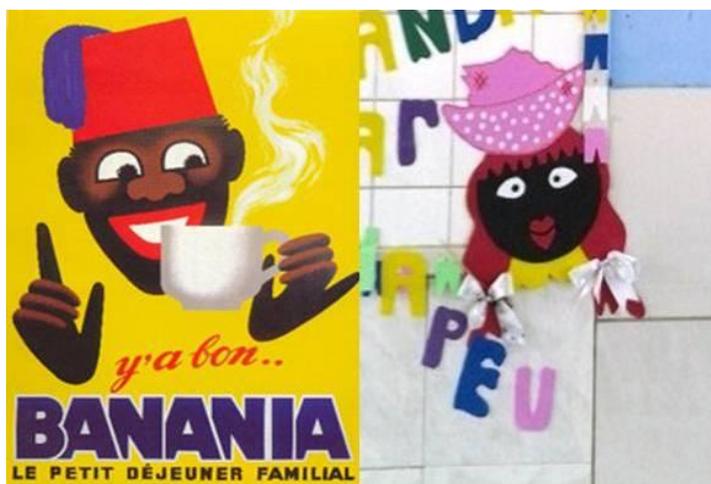
**Figura 03: Única ilustração de um negro no Edvaldo Brandão**

Impossível não rememorar Frantz Fanon (2008) quando este fala das representações de branquura que permeiam o imaginário popular com tamanha força que o negro deixa de ver-

se tal como é para enxergar-se branco, numa tentativa de se aproximar dos padrões aceitos pela sociedade.

Além disso, a representação do negro aqui apresentada, remete diretamente a imagem que o autor nos apresenta a expressão “*y’a bon banania*” que vinha em cartazes publicitários de uma farinha açucarada onde um soldado senegalês a consumia. Apesar de ter sido reformulada por diversas vezes, continuou a manter a representação do negro de forma caricata, depreciativa e infantilizada. Como afirma Fanon (2008, p. 47): “O ‘*riso banania*’ foi denunciado pelo senegalês Léopold Sedar Senghor em 1940, no prefácio ao poema ‘Hóstias negras’, por ser um sorriso estereotipado e um tanto quanto abestalhado, reforço ao racismo difuso dominante”.

Eis a comparação:



**Figura 04: Comparação das representações do negro *y’a bon banania* e o negro Edvaldo Brandão.**

Como enfatiza Nilma Lino Gomes (2001, p. 93): “Os efeitos da prática racista são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, a invejar, a introjetar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico-racial e de seus antepassados”. A autora ainda explica como se dá tal processo: “Ao branco atribui-se a cultura confundida com ilustração. Ao negro, atribui-se a cultura confundida como exotismo e/ou primitividade” (Idem). A materialização das falas de Gomes está nas figuras 03 e 04.

O resultado disso é um imaginário permeado por imagens brancas em depreciação da imagem do negro, descaracterizando assim, a negritude que neste cenário necessita ser enfatizada. Como afirma Sansone (2007), a necessidade de afirmar-se mais claro representa uma tentativa de reduzir as possibilidades de ser vítima de discriminações. Quando a

representação parte da instituição e não do indivíduo, percebemos uma evidente tentativa de implantação dos ideais de branqueamento através da sua didática, que vai além dos livros utilizados e das aulas ministradas.

Os materiais didáticos utilizados pelas instituições de ensino são uma ferramenta que não só denotam uma prática discriminatória como as legitimam através do favorecimento da imagem do branco, junto a omissão da imagem do negro ou sua associação, apenas a momentos históricos depreciativos e estigmatizados e/ou folclóricos. Além de Eliane Cavalleiro e Elisa Larkin Nascimento, Fúlvia Rosenberg também tem trabalhos de grande relevância que mostram como na literatura juvenil a imagem do negro foi veiculada a personagens maus e sujos, por exemplo, enquanto o branco se destacou como modelo universal de ser humano.

Ana Célia da Silva (2004) mostra como o livro didático, tão presente e influente na trajetória escolar, é responsável por formar estereótipos e fomentar ideais de branqueamento em negros que não se sentem representados pela imagem apresentada nos livros. Sobre a análise que fez de 82 livros de Ensino Fundamental a autora afirma que uma de conclusões é: “A presença dos estereótipos de feio, mau e incapaz foi constante, cujas consequências mais graves são a perda da auto-estima, a rejeição ao outro assemelhado étnico e a rejeição e desrespeito por parte dos brancos e mestiços de pele clara [...]”. (SILVA, 2004, p. 77/78).

A brancura no Colégio Estadual não se limita as representações humanas. O único animal representado, uma joaninha, torna-se branca. Observemos a diferença entre uma imagem ilustrativa e a representação do colégio, à direita:



**Figura 05: A joaninha embranqueceu!**

Através dessas representações é possível perceber como o corpo negro permanece sendo modificado na busca pelo desejado modelo universal que nos são impostos pelos

padrões hegemônicos culturais nos mais diversos ambientes de socialização. Na escola não é diferente, como afirma Gomes:

Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. Existe, no interior do espaço escolar, uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/ a e aluno/a e dos alunos/as entre si (GOMES, 2005, p. 45).

A partir da observação sistemática em sala de aula, as conseqüências das representações pedagógicas e discursos proferidos neste espaço, tornaram-se ainda mais perceptíveis. Além disso, foi possível também compreender como outros espaços de socialização contribuem de forma determinante das subjetividades destes indivíduos, muitas vezes, vítimas do próprio discurso que disseminam.

### **3.3 DADOS OBJETIVOS OBTIDOS ATRAVÉS DE QUESTIONÁRIOS**

A turma do 3º ano é formada por 25 estudantes, dentre estes 22 frequentaram as aulas com maior assiduidade. São 14 meninas e 11 meninos, com idade entre 17 e 24 anos, alguns deles residem na zona rural de Cachoeira e região. Formam uma turma comum, por vezes interessada, em outros momentos dispersos e envolvidos em muitas conversas paralelas.

Devido às dificuldades de encontrar os estudantes em locais fora da escola, por impossibilidades manifestadas pelos mesmos, os questionários foram aplicados nos espaços vagos entre uma aula e outra, ou durante os intervalos da manhã. Durante estes momentos, onde escolhíamos um canto mais reservado da sala ou fora dela, para a aplicação, era difícil que alguns dos estudantes curiosos não se aproximassem para ver as respostas dos colegas.

Apesar disso, não houve interferência minha nesse sentido, já que, ficou evidente que na presença dos colegas, alguns entrevistados sentiram-se mais a vontade em responder questões, principalmente, ligadas a discriminações. Já que a presença acusadora do outro, quase sempre, contestava as tentativas de omitir determinadas situações.

Nesta pesquisa, o questionário (Anexo C) foi utilizado como forma de obtenção de informações acerca de idade, autodeclaração da cor, escolaridade dos pais, faixa de renda e demais detalhes que ajudem a compor o perfil dos entrevistados. No trato com adolescentes, a

confiabilidade é uma questão imprescindível a ser considerada já que está é uma fase rodeada por uma série de omissões principalmente a respeito do que acontece no ambiente escolar e demais locais de socialização que envolvem paqueras.

As questões presentes no questionário, algumas foram construídas a partir do contexto específico de Cachoeira, outras foram elaboradas a partir do modelo contido na dissertação de Luciana Alves (2010) e do questionário sócio-econômico do Exame Nacional do Ensino Médio (2011).

A maioria dos estudantes identificou-se como pardo. Em uma turma em que os estudantes são em maioria negros de pele escura e boa parte dos que não são, dificilmente serão identificados como pardos – esta pesquisadora não identificou a maioria deles – as palavras de Nilma Lino Gomes (2001, p. 88) soaram com ainda mais força: “Acredito que a dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto à identificação racial é fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando este se relaciona diretamente à herança ancestral africana”.

Foram aplicados 19 questionários, já que 06 estudantes recusaram-se a participar naquele momento. Apesar de 08 (oito) estudantes terem se identificados como PRETO (A) , Ver Quadro 01, de acordo com as opções oferecidas pelo IBGE no quesito cor, apenas 03 (três) deles mantiveram esta mesma resposta quando lhes foi pedido uma autodeclaração. Dos 09 (nove) estudantes que se declararam pardos, apenas quatro (três) deles mantiveram tal resposta. No quesito autodeclaração, a resposta dominante foi MORENO(A), foram 07 (sete) das respostas. Sendo que, uma delas foi especificada como morena clara.

De acordo com Lívio Sansone (2007, p. 61), a tendência, mesmo entre os pobres, de identificar-se como mais brancos, do que o faria um observador externo, relaciona-se com uma tentativa de desenfaturar a negritude. Isto, segundo Sansone, foi uma conclusão obtida pelos seus pesquisadores, de acordo com eles, os informantes tinham essa preferência somática pelos brancos para reduzir as possibilidades de serem vitimados pelo racismo.

Esta tentativa de fuga da negritude seria o que César Rossato e Verônica Gesser (2001, p. 22) apresentam como *racilessness*, expressão em inglês que significa *descomposição racial*. Segundo os autores, significa um abandono da tradição cultural ou étnica em que crianças são forçadas a assumir uma atitude esbranquiçada para alcançar o objetivo de “subir na vida”. Rossato e Gesser (idem) afirmam: “Este fenômeno é caracterizado como uma busca de descolonização por meio da imitação do comportamento branco tido como dominante”.

É evidente que, falando de um grupo que apresenta média de renda de até um salário mínimo, a tentativa de aproximar-se do padrão normativo tem uma ligação maior com a tentativa de aproximação de uma condição estética e subjetiva de superioridade do que com uma preocupação com uma identificação nacional. Apenas a identificação como mestiço, não daria conta de atribuir a estes jovens status suficiente para que eles possam alcançar uma situação de privilégio no âmbito nacional.

As declarações de **Cor** (de acordo com o IBGE), **Autodeclaração**, **Escolaridade** (Mãe e Pai) e **Fonte de Renda** foram listadas no quadro a seguir. O quesito **Declaração da Pesquisadora** também foi incluso, isso porque, a forma como os estudantes se declararam em vários casos pareceu distante da forma como eram vistos por mim. Embora não haja uma definição única e exata de como classificar as pessoas a partir da cor, neste caso, eu utilizei o critério de observação das principais características fenotípicas (cor da pele, textura do cabelo e formato dos lábios e nariz).

Foram classificados como brancos aqueles que possuíam pele clara, cabelos lisos e lábios e nariz afilados. Na categoria **Preto** os mais retintos ou de pele mais escura e cabelos crespos, lábios maiores e nariz largo. Classificados como **Pardos** foram aqueles com pele clara mas cabelos crespos e traços largos. Nas classificações da pesquisadora foram utilizadas apenas as classificações **Preto**, **Pardo** e **Branco**, já que apenas um estudante utilizou a classificação Indígena.

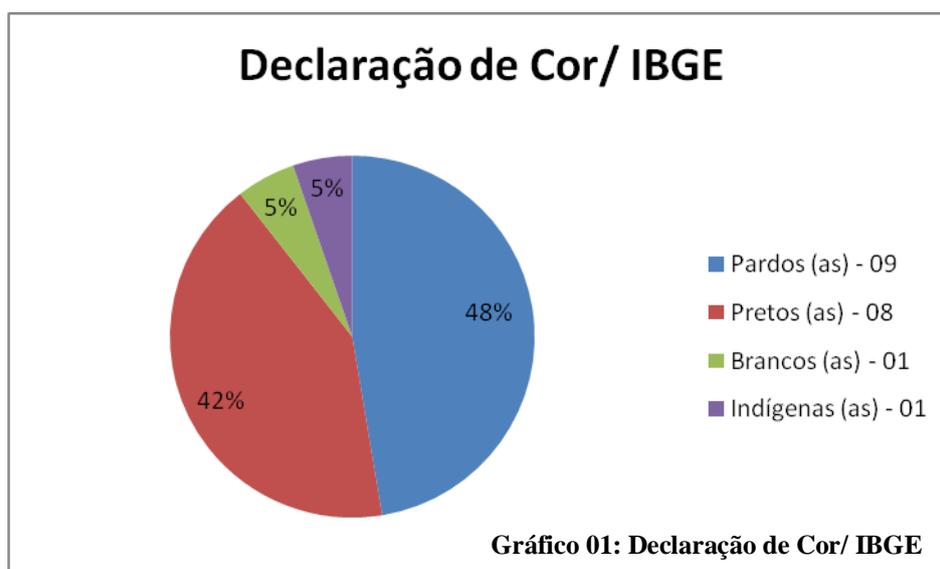
**QUADRO 01: DADOS DO QUESTIONÁRIO:**

Estudante	Declaração (IBGE)	Autodeclaração	Declaração da Pesquisadora (IBGE)	Escolaridade PAI/ MÃE		Renda Mensal (Salários Mínimos)
Estudante 01	PARDO	MORENO	PARDO	5 à 8°	5° à 8°	Entre 02 e 05.
Estudante 02	PRETA	NEGRA/MORENA	PRETA	E.M*.	E.M.	Até 01 salário.
Estudante 03	PARDA	MORENA	PRETA	5° a 8°	Não sabe	Até 01 salário.
Estudante 04	PARDA	MORENA CLARA	PARDA	E.M.	5° à 8°	Até 01 salário.
Estudante 05	PRETO	NEGRO	PRETO	E. M.	E.M.	Até 01 salário.
Estudante 06	PARDA	PARDA	PARDA	E.M.	5° à 8°	Até 01 salário.
Estudante 07	PARDO	MORENO	PARDO	1° à 4°	5° à 8°	Até 01 salário
Estudante 08	PARDA	PARDA	PRETA	5° à 8°	1° à 4°	Entre 01 e 02.
Estudante 09	PRETO	NEGÃO	PRETO	1° à 4°	1° à 4°	Até 01 salário.
Estudante 10	PRETA	PRETA	PRETA	---*	---	Ate 01 salário.
Estudante 11	BRANCA	BRANCA	PARDA	5° à 8°	5° à 8°	Não sabe.
Estudante 12	INDÍGENA	MORENA	PRETA	Não sabe.	1° à 4°	Não sabe.
Estudante 13	PRETA	MORENA	PRETA	1° à 4°	1° à 4°	Não sabe.
Estudante 14	PARDO	PRETO	PRETO	1° à 4°	5° à 8°	Entre 01 e 02
Estudante 15	PRETA	PRETA	PRETA	E.M.	E.M.	Entre 02 a 05.
Estudante 16	PRETA	NÃO SABE	BRANCA	5° à 8°	5° à 8°	Não sabe.
Estudante 17	PRETO	NEGRO	PRETO	---	1° à 4°	Não sabe.
Estudante 18	PARDO	PARDO	PRET' O	5° à 8°	5° à 8°	Entre 02 a 05.
Estudante 19	PARDA	PARDA	PRETA	---	---	Até 01 salário.

\*E.M. = Ensino Médio Completo.

\*--- = Não estudou.

O quisito **Cor** isoladamente, a partir da declaração dos estudantes de acordo com as opções oferecidas pelo IBGE, gera o gráfico a seguir:



Dos nove estudantes que se declararam como pardos, quatro deles foram identificados por mim como pretos. Além deles, a estudante que se declara como indígena, também foi identificada como preta. Se o gráfico fosse referente a forma como os estudantes foram identificados pela pesquisadora o desenho seria bem diferente. Teríamos um total de 13 estudantes classificados como pretos, 05 pardos e um branco. Ou seja, teríamos 63% da turma formada por pretos.

A recusa dos estudantes em se declararem como pretos, mesmo aqueles aparentemente mais escuros gerou momentos de constrangimento durante os questionários. Alguns deles mostraram-se confusos e uns chegaram até a pedir que a opção “certa” fosse indicada. Como é possível ver no quadro 01 “moreno (a)” foi a opção de vários deles.

A preocupação demonstrada por eles em parecerem mais esbranquiçados ou de utilizar termos para se autodeclararem que lhes pareçam menos depreciativos, tem uma ligação maior com os resultados que desejam alcançar de imediato nas relações em que estão inseridos. Como demonstrou uma das estudantes (preta bem pigmentada, lábios grandes e cabelo crespo) ao responder a seguinte pergunta: Como você declara sua cor? De acordo com as opções oferecidas pelo IBGE, bastante incomodada, não restou outra opção a Márcia, a não ser declarar-se Preta. No entanto, quando a mesma pergunta foi feita sem que quaisquer opções lhe fossem oferecidas, enfim, ela pareceu mais aliviada ao afirmar que se declara como Negra. “*Não gosto que me chame de Preta. É racismo! Negra e Morena é tudo a mesma coisa*”.

Embora, neste caso, fique evidente uma vinculação negativa a classificação Preta. Por outro, percebemos que houve uma agregação de valor positivo a identificação Negra, aqui associada por ela a morenidade. Isso significa que, apesar de ainda haver uma manutenção pela busca de um aspecto mais claro, há, no campo discursivo, um progresso no que diz respeito a ressignificação linguística da expressão Negra.

A preferência por uma aparência mais clara, foi a opção de todos aqueles que não se julgavam escuros o bastante para se classificarem como pretos, o que não foi surpresa diante da necessidade de se distanciarem da parte considerada mais depreciativa da escala cromática, como já foi abordada aqui através de Gomes (2001), Piza (2000) e Sansone (2006).

No capítulo dedicado a *Morenidade*, escrito por Nelson Valle Silva no livro *Cor e Estratificação Social*, o autor explica a preferência nacional pela morenidade, e diz que ela vai além de significar apenas rejeição a utilização do termo pardo. O país encontrou na mestiçagem uma solução para a questão racial que se configurava como principal barreira

para o avanço nacional, infere o autor. Silva (1999, p. 88) afirma: “O mestiço define fisicamente a nação brasileira, e constitui a demonstração da essência democrática do caráter nacional”.

Silva (1999, p. 110) retoma o Projeto Unesco realizado nos anos 50 para lembrar que, a mestiçagem era o fator que mais chamava atenção dos pesquisadores, combinada a grande quantidade de termos utilizados cotidianamente pelos sujeitos para identificar uns aos outros, a partir da cor. A partir desses termos, foi possível perceber como a classificação racial está atrelada a posição socioeconômica.

Quanto mais elevada a condição econômica associada a traços fenotípicos brancos (cabelos lisos, nariz afilado e pele clara, principalmente), mais facilmente o indivíduo portador destas características será classificado como branco. Silva (1999, p. 112) chega a afirmar que: “[...] em concordância com as expressões populares, o dinheiro embranquece ou negro rico é branco, branco pobre é negro”.

Isso porque, como foi abordado por Oracy Nogueira, ao contrário do que acontece nos Estados Unidos, por exemplo, onde a “raça” é definida pela *origem*, no Brasil o que temos é um preconceito de *marca*. Oracy Nogueira (2006, p. 292) afirma: “Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem”.

A concepção de quem é branco ou negro, no Brasil, segundo o autor, varia de acordo com o contexto, relações estabelecidas e de acordo com as subjetividades de quem classifica, enquanto nos Estados Unidos, independente do contexto, a hereditariedade define a “raça”. Mesmo o indivíduo portador de traços caucasóides pode ser considerado negro.

Apesar desta distinção entre as formas de preconceito, no dois contextos, Nogueira acreditava que, no Brasil, a “desvantagem” da cor poderia ser equilibrada por uma condição econômica favorável ou um alto nível de inteligência e instrução.

No entanto, como sabemos, mais tarde as pesquisas de Ângela Figueiredo (2003) realizadas com empresários negros de classe média, contando a trajetória destes indivíduos, comprovam que apesar da ascensão social em determinadas esferas sociais, os negros continuam sendo discriminados. Ou seja, o dinheiro não embranquece, o negro continua a carregar as marcas dos estigmas sociais e a serem inferiorizados por aqueles que antes tinham

como principal fator de segregação, a condição financeira. Na ausência desta barreira, a cor continua sendo determinante na demarcação da diferença.

No decorrer do ano letivo, através das conversas individuais ou em grupo com os estudantes ficou evidente porque, para eles, torna-se importante uma identificação com uma pele mais clara e, conseqüentemente, com as características positivas a ela atribuída.

### 3.4 QUANDO “SER” NEGRO TORNA-SE “VANTAGEM”

Alba Zaluar (2000) já nos alertara sobre os riscos que o campo apresenta, das negociações que precisam ser feitas para que o pesquisador consiga alcançar seus objetivos sem interferir completamente na dinâmica do grupo em que está inserido, como por exemplo, identificando que uma simples foto com indivíduos de casais diferentes podem causar grandes problemas para os envolvidos. “O campo tem suas próprias regras”, afirma Zaluar.

Ainda mais emblemático que esta questão, para esta pesquisa, é o momento em que a autora, relatando dados etnográficos da Cidade de Deus afirma que, para entender o que cada indivíduo realmente quer dizer, se faz necessário, muitas vezes, passar por desentendido, mal informado, desconhecedor de algumas expressões, termos ou sentido que cada informante atribui às palavras que expressa. Ser o “otário” a que ela se referia. Situações como esta, aconteceram repetidas vezes.

Geertz (1989) nos serve como referência, entre outras muitas coisas, principalmente quando chama atenção para os detalhes que precisam ser notados e anotados em toda experiência de campo. A necessidade de diferenciar “uma piscada de uma piscadela”, nos é útil até nos momentos em que presume-se que apenas uma resposta para perguntas em que as opções são dadas será suficiente para compreender os informantes e o cenário em questão. Geertz chama atenção ainda, para a importância de levar em consideração que a fala pode não dimensionar a complexidade da atitude, sendo assim cabe ao pesquisador ficar atento ao que o discurso pode esconder.

A única estudante da turma que foi identificada por mim como branca, Roberta, durante a aplicação do questionário declarou-se **Preta**. Os questionários foram aplicados, em maioria, dentro da sala de aula, nos intervalos entre uma aula e outra ou na hora da saída. A curiosidade dos estudantes em relação as respostas dos colegas tornou praticamente impossível a tarefa de aplicá-los isoladamente. Além disso, alguns preferiram dar as respostas

na companhia dos colegas. Foi o que aconteceu no dia em que o questionário foi aplicado a Roberta.

Estávamos rodeadas por estudantes curiosos em ouvir as respostas que ela daria às questões. Quando questionada sobre sua cor, ela afirmou que não sabia o que responder e me pediu que marcasse qualquer uma das opções. Expliquei que só ela poderia fazer isto para garantir a veracidade dos resultados obtidos. Dito isto, ela continuou hesitante até que disse: “Sei lá, marca aí Preta mesmo!”. Perguntei se ela tinha certeza sobre a opção, ela disse que sim. Nenhum dos estudantes ao redor fez qualquer comentário a respeito da resposta dada por ela, apenas silenciaram. Na questão seguinte, quando era a vez da autodeclaração que permitia liberdade na escolha da cor, ela apenas afirmou que não sabia por isso não ia responder nada, e não respondeu.

Diante da situação, ficou evidente a necessidade de omitir a resposta que lhe parecia mais adequada. Na presença dos olhos curiosos dos demais colegas, a maioria deles autodeclarados pretos ou pardos, pareceu inapropriado identificar-se de modo diferente. Roberta, 17 anos, simplesmente silenciou a brancura, assim como os colegas que ouviram a resposta, entreolharam-se com estranheza, mas, nenhum deles fez qualquer inferência aquela fala. Diferente de quando estiveram a sós comigo e foram enfáticos ao defini-la como branca.

Diferente do que aconteceu, também, com outras estudantes, onde aqueles que observavam a respostas eram persuasivos ao defini-los como pretos ou pardos. Ou, até mesmo, contradizendo as respostas que julgavam incorretas ou inadequadas.

Nas perguntas seguintes, naquele mesmo dia, Roberta manteve o mesmo comportamento dos demais colegas, respondeu apressadamente as questões referentes a discriminação e preconceito, negando qualquer atitude preconceituosa ou de cunho racista, afirmou apenas conhecer vizinhos ou conhecidos que sejam racistas. Sua declaração de cor, no entanto, é intrigante. Diferente de uma postura que costuma ter, com uma resposta sempre pronta e um tom incisivo nas suas afirmações, naquele momento ela pareceu apenas hesitante, talvez até, um pouco envergonhada.

A impressão é de que, de alguma forma, para ela seria inadequado ou embaraçoso responder naquele instante que era branca. Neste momento, a pergunta feita por Antônio Sérgio Guimarães (1999, 208) em *Racismo e Antirracismo no Brasil* vem à tona: “Se ser negro é algo realmente desvantajoso, quem gostaria de ser identificado como negro?” Na produção de Guimarães, esta questão surge para mostrar o posicionamento do autor acerca das cotas nas universidades.

Favorável a implementação das cotas, Guimarães afirma que uma das preocupações daqueles que sustentam uma posição contrária a essa política é a de que uma pessoa que seja comumente identificada como branca, possa se classificar como negra para obter o benefício. O que, para Guimarães, obviamente não faz sentido, já que, como questiona, quem gostaria de assumir tal identidade ligada a tantos ônus na sociedade?

Como explicar que, todos os demais, que julgaram possível, tentaram de alguma forma diluir sua cor para uma gradação mais clara, enquanto, aquela que visivelmente se encaixava no perfil da brancura, responde que é preta? O que nos parece aceitável diante de tal situação, é que, invertendo a lógica do que analisamos até agora, a idéia de o negro está em constante negociação da sua cor (ver Sansone 1996) a depender do contexto em que esteja inserido para obter vantagens ou se desvincular de impressões depreciativas, para o branco também está negociação é possível, além de, certamente, se desvincular do privilégio da brancura, que naquele momento, para ela tornou-se uma vantagem negativa.

Embora estivesse evidente a todos que aquela se tratava de uma jovem branca, no espaço em que ela estava inserida ser branca significa ser minoria e os privilégios obtidos pela cor, ou o que seria a falta dela, só parecem pertinentes quando não evidenciados. Assim, como jovens negros tentam desvincular-se da sua cor dizendo serem mais claros do que o que realmente são para fugir do racismo ou demais tipos preconceitos que os marginalizam, expressar-se branca, naquele momento, representaria a demarcação de uma diferenciação que é nítida - para quem observa - entre aqueles estudantes, porém nunca colocado em palavras. O privilégio da brancura também naquele espaço, e não por acaso, permanece com o seu caráter normativo, portanto, não questionado.

Após aquele dia, o diálogo com Roberta passou a ser cada vez mais reduzido. De alguma forma, uma barreira foi criada entre nós e o constrangimento por aquela situação, para ela, não parece ter sido diluído. Pelo resto dos encontros, todas as informações referentes a Roberta foram colhidas através da observação, todas as tentativas de diálogos foram frustradas por “falta de tempo”, “hora do lanche”, ou qualquer pressa momentânea.

Algumas perspectivas sobre “raça” foram difíceis de serem abordadas também com outros estudantes. Foram visíveis as tentativas de fuga de situações vinculadas ao racismo, já que, apenas um dos estudantes conseguiu expressar o fato de que já discriminou alguém por causa da cor, enquanto todos os outros demonstram até certa repulsa ao ouvir tal pergunta. O que nos revela a face complexa do racismo no país.

Como afirma Gomes (2001), o racismo no país se afirma pela sua negação. Enquanto nega-se veementemente sua existência, é possível perceber sua existência nos valores que regem o comportamento da sociedade

Através dos silenciamentos e tentativas de omitir, quando não transferir as características da “raça” julgadas negativa para outro, foram perceptíveis o medo incutido nesses estudantes de serem vinculados a aspectos considerados depreciativos. A negação enfática de participação em situações de racismo tornou ainda mais evidente a face de uma sociedade que nega a própria violência que gera, através de atos nem sempre conscientes, do ponto de vista, da dimensão do prejuízo causado.

#### 4. ESTÉTICA VILÃ: O PROCESSO DE REJEIÇÃO AOS VALORES NEGROS

A busca incessante por se enquadrar no perfil da brancura já foi tratado anteriormente na obra de Frantz Fanon, *Pele Negra Máscaras Brancas*. Nela, o autor relata como essa busca torna-se uma obsessão. Fanon mostra no decorrer da sua obra como atitudes cotidianas fazem com que o branco consiga instaurar no negro tal comportamento excessivo. Exemplo disso são as constantes práticas de inferiorização que o branco realiza através dos apelidos depreciativos no diminutivo, direcionados ao negro.

A necessidade por adequar-se a normas referentes aos ciclos da vida, para aqueles que não fazem parte de um padrão normativo eurocêntrico, configura-se como um obstáculo na construção de valores positivos identitários, principalmente para negros. Segundo Dayrell (2010, p. 01), as normas que são impostas socialmente acerca dos modos de vestir, falar e, de fato, ser, em cada momento da vida são rígidas de tal modo que não segui-las significa “cair no ridículo.

Na adolescência estas imposições parecem ser ainda mais intransigentes, devido ao momento de incertezas e necessidade de auto-afirmação que permeiam este período. Entre os jovens negros e pobres, a dificuldade em se enquadrar nestes padrões tornam-se barreiras, muitas vezes, intransponíveis.

Como explica Ana Célia da Silva (2008, p. 18), a invisibilidade e a inferiorização dos seus traços fenotípicos por meio de construções de estereótipos que distorcem valores históricos e culturais são responsáveis por isso, “conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de autorejeição resultando em rejeição e negação de seus valores culturais em preferência da estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações”. A ilusão de tornar-se o outro, representa uma necessidade de se livrar de um estigma de dominação.

A escola, como os outros espaços de socialização, nos quais estes indivíduos estão inseridos, tem um papel fundamental na formação destas identidades que se auto-rejeitam e negam, um processo que se inicia ainda na infância. É o que também constata Inaldete Pinheiro (2008, p. 116): “É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega a idade adulta com total rejeição à sua origem racial”.

Por muito, a discriminação racial “disfarçada” de discriminação social impediu a visão exata sobre os fundamentos das práticas racistas presentes no cotidiano destes indivíduos. Segundo Elisa Larkin Nascimento em *O Sortilégio da Cor* (2003, p. 45): “Por uma espécie de feitiço branco travestido de método científico, a hierarquia racial da escala gradativa de cor e prestígio, uma verdadeira pigmentocracia, foi transformada numa estrutura tida como neutra no sentido racial”. A essa “discriminação social” a autora chama de sortilégio da cor.

Dessa forma, a categoria “raça” é desconsiderada enquanto classificador social, anulando assim, todo o poder simbólico que ela exerce cotidianamente. É o que explica Nascimento (idem, p. 47): “A noção de ‘raça’ firmemente embutida na hierarquia social da cor, carece de realidade biológica, mas exerce uma função social de forte impacto concreto sobre a vida real trata-se do fenômeno de raça *socialmente construída*”. A autora enfatiza ainda que a supressão do termo, como defendido por muitos, apenas favorece a naturalização do “racismo simbólico” e seu exercício diário. “Como lutar contra o racismo se negamos a existência das ‘raças’ e, portanto, da discriminação racial?”, questiona Nascimento.

Para a autora, a tentativa de encobrir os feitos simbólicos da “raça” foi responsável pela criação de uma pretensa ideologia antirracista “fundamentada em toda uma teoria academicamente formulada e socialmente consolidada no imaginário popular, capaz de encobrir a realidade de um sistema de dominação racial de extrema eficácia”. (NASCIMENTO, 2003, p.48).

No campo da educação, a necessidade por um reconhecimento, transformado em práticas, da existência de uma relação baseada na pigmentocracia carece ainda mais de urgência. O ideário eurocentrista constituído e reforçado há séculos ainda molda ações e é parte integrante dos mecanismos de discriminação nas relações sociais, o que foi possível constatar entre os estudantes pesquisados, principalmente, entre os principais demarcadores da “raça”, a textura do cabelo, a cor da pele e o tipo físico.

A textura do cabelo, que foi sempre um aspecto crucial para a classificação racial e também um marco para uma revolução na estética em busca de uma construção positiva da identidade negra - o movimento Black Power iniciado nos Estados Unidos na década de 60 – é ainda hoje um aspecto de grande relevância nos estudos das relações raciais.

Como explica Bell Hooks (2005) no artigo intitulado *Alisando nossos Cabelos*, o processo de alisamento dos cabelos ainda hoje é um assunto para ser tratado com seriedade entre as mulheres negras que são enfraquecidas pela depreciação que seus cabelos crespos recebem por se diferenciarem do padrão normativo, cabelos lisos e facilmente “domáveis”. A

princípio, explica Hooks, o processo de alisamento dos cabelos não era considerado como uma prática de aproximação do perfil de mulheres brancas, eram sim, um ritual que reuniam as mulheres de toda a família para conversas e trocas de experiências.

Como o passar dos anos, Hooks (p. 03) afirma que os rituais foram perdendo o sentido e aquilo que antes era uma forma de união familiar, passou a ser uma forma de se enquadrar no padrão normativo. Tudo isso com o incentivo da indústria que percebeu nestas mulheres um alto potencial de compra de produtos para alisamento dos cabelos. Além disso, com a revolução estética dos Black Power, aquelas mulheres que mantinham seus cabelos naturais eram diretamente associadas a movimentos políticos, o que não interessava a muitas delas.

Os penteados naturais eram associados à militância política. Muitos(as) jovens negros(as), quando pararam de alisar o cabelo, perceberam o valor político atribuído ao cabelo alisado como sinal de reverência e conformidade frente às expectativas da sociedade. Entretanto, quando as lutas de libertação negra não conduziram à mudança revolucionária na sociedade, não se deu mais tanta atenção à relação política entre a aparência e a cumplicidade com o segregacionismo branco, e aqueles que outrora ostentavam os seus blacks começaram a alisar o cabelo (HOOKS, 2005, p. 03).

A exploração e ditadura branca tornaram-se muito mais perceptíveis para estas mulheres que necessitavam fazer parte da sociedade, dos postos de emprego, das relações sociais como um todo. Cabelos alisados estavam diretamente associados a um ideal de beleza que somente as mulheres brancas possuem. Hooks (2005, p. 03) afirma: “Essa necessidade de ter a aparência mais parecida possível à dos brancos, de ter um visual inócuo, está relacionada com um desejo de triunfar no mundo branco”.

Hooks explica ainda que, a percepção de mulheres brancas em relação a cabelos crespos é de que eles são feios e parecidos com palhas de aço. Além disso, aos olhos dos brancos, o visual *black* assume um perfil atemorizante. Esse temor é incorporado por mulheres negras que tendem a disseminar esta insatisfação com o cabelo, por todo o restante do corpo. De fato, rejeição do próprio corpo é uma marca constante destas jovens, demonstrado principalmente pelas meninas.

#### **4.1 “EU QUERIA QUE MEU CABELO FOSSE LISO!” – A REJEIÇÃO DO CABELO CRESPO**

A relação conturbada com o cabelo crespo, os estigmas ligados a ele e o repúdio desse perfil marcam a vida de muitas mulheres negras. O padrão normativo com a sua total aversão aos cabelos crespos é incorporado por estas mulheres no decorrer de toda as suas vidas através de experiências de exclusão, discriminação que formam sua identidade baseada na negação.

Como afirma Gomes (2002, p.47), a adolescência é muito representativa para a construção da subjetividade negra: “Alguns/mas depoentes, ao falarem sobre a sua relação com o cabelo, lembraram as experiências vividas nesse ciclo da vida e falaram da sensação de “desencontro”, de mal-estar e de desconforto em relação ao seu tipo físico, seu cabelo, sua pele e sua cor, vivida na adolescência”.

Entre as estudantes não foi diferente: cabelo é um das principais razões para o descontentamento com a cor da pele. Elas são bastante vaidosas. A maior parte usa maquiagem diariamente, brincos, pulseiras, colares, unhas bem feitas e decoradas, e usam acessórios para guardar celulares e demais pertences. Com exceção de Roberta, notoriamente branca, olhos castanhos e cabelos lisos compridos que, quase sempre permanecem com uma trança embutida, a maioria tem cabelos crespos, parte escovados, quase todos presos.

Questionadas sobre possíveis mudanças no corpo elas nunca citam o cabelo, questionadas sobre atributos que acham bonitos em outras colegas, a beleza interior ganha espaço a frente dos traços físicos. Apesar disso, com o decorrer do tempo, em conversas informais, elas demonstram todo o descontentamento com os seus cabelos, exteriorizando o desejo e as constantes tentativas mal sucedidas em alisar as madeixas.

Ana, Lívia, Simone, e Mônica já aplicaram alguma química no cabelo, embora esta não seja uma característica apenas delas. Doze das quatorze estudantes da turma passaram por algum processo de alisamento, o que é visível, para quem conhece ou já passou por processo semelhante, apenas olhando aspecto dos cabelos.

Entre as quatro, a queixa é a mesma: aplicaram a alguma química que além de não alisar os cabelos, destruíram os cachos que eram formados antes e deixaram os cabelos opacos e cada vez mais quebradiços. O que impede de deixá-los soltos, a não ser, apelando para “escovas” semanais, o que, para elas é um grande incômodo.

Embora, elas tenham conhecimento sobre tratamentos que poderiam aproximá-las de um visual mais *afro* - cabelos volumosos e cacheados (ou não) sem perder a textura crespa – e até julguem bonitos, elas se mostraram mais interessadas em um alisamento definitivo, as chamadas “escovas progressivas”. Como já nos alertara Gomes (2005, p.44): “As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual”.

Ana, autodeclarada parda, 17 anos, chama atenção ainda para o fato de que, embora considere muito bonito o cabelo que seja mais volumoso, esse visual não teria a aprovação da sua família, principalmente da mãe, que tem preferência por cabelos mais lisos. O que não é novidade entre as mulheres negras que sentem a necessidade de manipular seus cabelos para serem melhores aceitas pela sociedade.

Como Ângela Figueiredo (2002) aponta em “*Cabelo, cabeleira, cabeluda e descabelada*”: *Identidade, Consumo e Manipulação da Aparência entre os Negros Brasileiros*, ao analisar a importância que o cabelo ocupa no sistema de classificação de cor do Brasil, principalmente para a socialização e o aumento exponencial de consumidores negros no mercado de beleza: “Desde muito jovens as mulheres negras são socializadas para terem o cabelo alisado, muitas relataram experiências em que a família e, principalmente, a mãe, impunha que elas tivessem os cabelos alisados”. (FIGUEIREDO, 2002, p. 06).

A estudante relata ainda que tem em casa cinco “chapinhas” (própria para o alisamento de cabelos), umas compradas por sua mãe, outras foram presentes de tias, o que só confirma o desejo de sua família em inseri-la no padrão de beleza. Apesar do número de aparelhos, seu atual desejo material é aquisição de uma escova rotativa, avaliada em cerca de R\$ 400 reais – preço alto para sua atual renda - que promete alisar o cabelo crespo e com volume em poucos minutos. O que demonstra a necessidade que esta adolescente tem por alcançar os cabelos lisos ultrapassa seu poder de consumo.

Sobre esta questão, no trabalho citado anteriormente. Figueiredo (p. 13) conclui que ainda não é possível afirmar que os negros gastem mais do que os brancos no que diz respeito aos produtos de beleza.

Entretanto, no que diz respeito aos gastos com sabonetes, xampus e roupas, os negros têm gastos ligeiramente superiores aos brancos inseridos no mesmo quartil de renda; no entanto, o peso do consumo destes itens é relativamente maior no orçamento dos negros, tendo em conta que a renda média dos negros é menor que a dos brancos. (FIGUEIREDO, 2002, p. 12).

A mãe da Ana, assim como a de Mônica (autodeclarada morena, 21 anos), passa por um processo mais antigo, o de passar pente de ferro nos cabelos. Este método consiste em esquentar um pente de ferro no fogo e passar nos fios, o que, segundo elas, permite que o cabelo permaneça mais tempo liso do que quando é passada apenas a escova comum com a ajuda do secador. Nem mesmo o cheiro desagradável provocado pelos “*cabelos queimados*” e as esporádicas queimaduras no couro cabeludo impedem que elas utilizem estes recursos para alcançar os desejados cabelos lisos e com balanço.

O desconforto que elas sentem pela “obrigação” de aplicar química nos cabelos fica ainda mais evidente quando uma das garotas, Amanda (inicialmente em dúvida sobre a sua cor, 17 anos) afirma : “*eu queria ter nascido com o cabelo liso, para não ter que pentear!*”, assim ela não teria que passar por esse processo. Além disso, não precisaria evitar ir a alguns lugares por julgar que o cabelo não está “*arrumado*”, o que significa dizer que já está no prazo de aplicar a química, Simone, que também afirma: “*eu queria que meu cabelo fosse bom!*”, revela já ter passado por esta situação.

Moradora da zona rural, distante dos salões de beleza da cidade quem se responsabiliza pela aplicação da química no cabelo de Telma é sua prima. Em uma espécie de ritual, a prática que é passada de mãe para filha, aproxima ainda mais as relações familiares, como já afirmou Bell Hooks ao relatar suas experiências com a aplicação de ferro nos cabelos onde apenas as mulheres da família se reuniam e compartilhavam suas histórias. Hooks (2005, p. 01) afirma: “Fazer chapinha era um ritual da cultura das mulheres negras, um ritual de intimidade”.

Simone, autodeclarada morena, 24 anos, demonstra ansiedade com a chegada deste dia que antecede uma viagem que costuma fazer anualmente com amigos e familiares. No dia seguinte, ela expõe feliz e vaidosa seus cabelos soltos e “relaxados”. É notório que os cabelos alisados são uma fonte fecunda de autoestima, autoafirmação para estas meninas que os consideram um fator determinante para outras aquisições subjetivas e sociais como veremos mais adiante.

O arrependimento também marca as experiências com cabelos alisados. A jovem Mônica lembra que antes seus cabelos eram cacheados e mais viçosos mas, o desejo por cabelos lisos a levou a um processo químico de alisamento que acabou destruindo seus cachos e deixando seu cabelo sem vida. Agora, ela recorre ao alisamento com ferro quente que não proporciona a vivacidade que o cabelo possuía antes, mas garante que eles permaneçam alisados por alguns dias ou até uma semana.

Quando se trata das relações afetivas, o desejo por um companheiro/a que possua madeixas lisas ou, pelo menos, não crespas se mostrou constante. Questionadas sobre qual seria o tipo ideal de homens para um relacionamento, as meninas foram freqüentes em afirmar isto. Amanda chegou a dizer que *“ele pode ser preto ou branco, não importa, mas o cabelo tem que ser liso para o menino não nascer com o cabelo tão crespo”*. Simone foi ainda mais enfática: *“Tem que ter cabelo bom!”*.

Entre os meninos a fala também se reproduz, embora com um tom mais ameno. Paulo afirma que prefere *“mulher do cabelão”* e *“olho de gato”* – leia-se olhos claros – mas se for curtinho para ele não há problema desde que seja o tipo “cabo verde”. Cabo verde é a classificação dada aos negros de cabelos lisos. Felipe, (autodeclarado moreno, 18 anos) concorda com Paulo (autodeclarado moreno, 18 anos) quando o assunto é cabelo, para ele, mulheres com o cabelo lisos são mais atraentes, principalmente se forem loiras.

A superação para este quadro de rejeição as características do corpo negro, nos explica Gomes (2005, p. 47), está além das experiências subjetivas individuais: “A rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa auto-estima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família”. Nesse sentido a escola pode tanto reforçar os estereótipos como tentar destruí-los.

No entanto, a realidade do Colégio Edvaldo Brandão não parece caminhar para a desconstrução do racismo. Não apenas a textura dos cabelos mas, principalmente, a cor da pele é um fator determinante de como as relações se estabelecem entre os estudantes da turma do 3º ano.

#### **4.2 AS VANTAGENS DE TER UMA PELE CLARA – RELAÇÕES DE PRIVILÉGIO E INFERIORIZAÇÃO**

As relações que se estabelecem dentro da sala de aula e a forma como elas se apresentam são a confirmação da citação já mencionada aqui a respeito do privilégio da brancura e suas facetas no mais diversos níveis socioeconômicos. Quando Cida Bento (2002) afirma que: “Mesmo sendo pobre o branco tem o privilégio de ser branco. Isso não é pouca coisa.”, elucida o que de mais contraditório e perverso pode ocorrer mediante a perpetuação de práticas racistas e mantenedoras da vantagem estrutural vivida pelos brancos, ou

socialmente brancos, até mesmo em um cenário onde pretos são maioria absoluta. É o que Lívio Sansone (1996, p. 196) chama de “vantagem na escala cromática”, concedida àqueles que estão mais próximos do padrão normativo, da branquidão.

Para entender em quais momentos essa vantagem é concedida dentro desta sala de aula, é preciso conhecer melhor as características principais de Roberta, mencionada anteriormente como a única declarada como branca por mim e pelos estudantes – curiosamente Roberta autodeclarou-se como preta sem apresentar qualquer justificativa.

Roberta seria o que Lívio Sansone (1996) chama de extremo da escala cromática, evidentemente do lado positivo, a cor branca. Tomando como exemplo as relações estabelecidas por ela em sala de aula, é possível perceber como aqueles que se aproximam mais do padrão normativo são tomados como referência e conseguem se expressar com maior liberdade.

A jovem de 17 anos, assume um perfil de liderança do grupo que participa, está sempre fazendo piadas com as demais colegas e é o centro das atenções do seu grupo. Ela não se intimida com facilidade. Na maior parte do tempo, está com duas outras colegas de turma, ambas de pele escura, embora uma autodeclarada morena e a outra morena clara, que estão sempre com os cabelos crespos escovados. Sentam-se juntas no mesmo lugar todos os dias – nas cadeiras próximas a porta que está no lado oposto ao quadro. Ou seja, elas se sentam no fundo da sala.

Fazem atividades juntas, lancham juntas e vão embora juntas. É um grupo fechado. Apesar disso, o pouco tempo que dedica aos demais colegas, em geral quando suas duas colegas mais próximas estão ausentes, rende a Roberta o posto de melhor amiga de Ana, Mônica e Simone – mesmo sendo aparente a distância como estas que não fazem parte do grupo, ao serem questionadas sobre quem seriam as suas melhores amigas na turma elas listam Roberta em primeiro lugar – Difícil de compreender!

Outra situação é ainda mais elucidativa a respeito do privilégio que a cor da pele pode ter neste espaço. A vantagem subjetiva que Roberta possui diante das demais colegas volta a se manifestar. Ao participar de um teste que pode garantir a vaga gratuitamente em um curso técnico oferecido por uma empresa federal que recruta candidatos nas salas de aula, Mônica expressa em alto e bom som que vai torcer para que Roberta consiga a vaga, numa demonstração explícita de subserviência àquela que ela considera mais “merecedora” desta conquista. Ainda que todos da turma estejam concorrendo por igual para uma única vaga, inclusive ela que apresenta um desempenho escolar superior aos demais estudantes. A

associação direta que Mônica faz da imagem de Roberta como digna de sucesso não é de se estranhar, já que, como afirma Nilma Lino Gomes (2001, p. 92), “a paz, o belo, o bom, o justo, o verdadeiro são brancos. A violência, a feiúra, a injustiça, as contendas são negras”.

Nos três primeiros meses de observação, Roberta havia se dirigido pouco a estas meninas, a menos que tenha sido solicitada a fazer isso ou através de brincadeiras, algumas com um tom vexatório. Como, por exemplo, quando pedia em voz alta, no meio da aula, para que uma delas parassem de “dormir” na aula, arrancando a risada das demais, inclusive, daquela que pediu para que ela o fizesse através de um bilhete. Nem professor nem a estudante alvo da brincadeira disseram qualquer coisa, embora a expressão da estudante tenha sido de desconforto.

Ainda que sem esforço, simpatia ou qualquer demonstração de carisma, uma estudante consegue se destacar entre as demais, receber o título de melhor amiga, arrancar risos, interpelar o professor, sem que qualquer atitude seja chamada atenção.

Roberta não é a mais falante da turma, esse título pertence sem dúvida alguma a Diana. Uma adolescente também de 17 anos, Diana (autodeclarada preta), consegue falar sempre mais alto que o professor. Reclama de quase todas as atividades, não entrega a maioria delas, cria apelidos para quase todos os estudantes, constrangendo-os publicamente com um sorriso que surpreendentemente consegue arrancar risos de quase todos os demais. Suas brincadeiras são tão freqüentes e insistentes que há quem chegue a chorar. Foi o que aconteceu com a reservada Mônica ao ser flagrada aos beijos com um colega no interior da escola. A partir desse dia, Diana passou a chamá-la, em alto e bom som de “*Chupa-Chupa, Lambe-Lambe*”, provocando gargalhadas em toda turma.

Diana é quem fala mais alto no 3º ano do Edvaldo Brandão. Apesar disso, sua fala só parece ser compreendida quando se trata de apelidos e brincadeiras. Suas reivindicações não são atendidas, mesmo quando ela fala sério, é o que acontece quando ela tenta mudar o prazo de entrega de um trabalho e o professor simplesmente ignora seu pedido. Ao contrário de Roberta que se faz ouvir mesmo que utilize um tom mais baixo.

Situação que ilustra com nitidez esta questão ocorreu no intervalo entre duas aulas, onde a professora de Políticas Públicas, recém chegada, aparece na porta da sala para cobrar uma atividade que já deveria ter sido entregue. Os quatro estudantes sentados, um menino e três meninas, entre elas Roberta, na sala ouvem a cobrança da professora sem se posicionar. Até que Roberta passa a discutir a questão com a professora que apesar de se mostrar reticente no início, acaba adiando a entrega dos trabalhos novamente.

O descrédito dedicado a Diana, no entanto, é justificado por um dos professores pelo fato dela ter perdido sua mãe há alguns anos, vítima de um câncer de mama que acarretou muito sofrimento a família e traumas a Diana, quando ela já estudava no Colégio. Durante uma conversa entre eu, Diana e o referido professor, notoriamente, Diana toma para si essa vitimização como estratégia para não realizar as atividades práticas em sala de aula e concorda com o professor ao afirmar que sua mãe *“era quem pegava mais no pé”*, por isso ela tem dificuldade no acompanhamento das disciplinas.

É imprescindível ressaltar, no entanto, que Roberta também perdeu sua mãe há pouco mais de um ano vítima de um mal súbito pouco explicado pelos médicos, como ela mesmo conta, mas suas solicitações não caem em descrédito ainda que os argumentos utilizados por ambas, seja qual for a situação, sejam igualmente pouco pertinentes.

A relação entre os estudantes também se mostra diferenciada quando se trata da cor. Através de “brincadeiras” as distinções ficam mais nítidas entre eles. Numa roda de conversa na sala de aula, meninas identificam quem seriam os estudantes maiores de idade. Simone, uma das que tem a pele mais escura na sala, diz ser a *“mais velha”* entre todas as meninas. Logo, Felipe afirma que ela seria a mãe de todos os demais alunos devido a sua idade. Todos os presentes na roda, 6 ou 7 estudantes, se constrangem com a afirmação e não tecem qualquer comentário. Alguns demonstram com risos que desaprovam a ideia, no entanto, Roberta é enfática ao afirmar em voz e tom de reprovação a: *“Nossa mãe não. Sua!”*. Todos riem alto.

Apesar da rejeição de qualquer relação com uma figura materna que, conseqüentemente, está ligada a todo um ideal de pureza, beleza e amor, no momento posterior quando um representante enviado a escola para oferecer cursos aos estudantes, pergunta quem poderá recolher os papéis de inscrição passados a turma por ele, logo, a mesma estudante branca reivindica a maior idade da estudante negra afirmando que cabe a ela a responsabilidade de recolher os papéis. Em um jogo de conveniência muito claro, a branca dita em quais momentos a negra pode assumir determinadas identidades. Todos consentem.

Situações como esta são presentes mais uma vez nos estudos de Lívio Sansone (2007), quando o autor aborda às frequentes negociações que a cor sofre de acordo com os lugares em que os indivíduos negros ocupam. Além disso, essa situação nos remete diretamente as explicações de Cesar Rossato e Verônica Gesser (2001) ao afirmarem que a escola é um espaço de reprodução de demandas da sociedade. Neste caso em particular, demandas de

inferiorização do negro e sua subalternização que, como afirma Nelson Valle Silva, começa muito antes do mercado de trabalho.

Em uma relação dicotômica muito evidente, as duas estudantes aqui evidenciadas, Roberta (branca) e Simone (negra) representam aquilo que na escala cromática seriam os dois pólos opostos. Se por um lado temos uma estudante branca que consegue se expressar livremente, expor sua opinião aos professores mesmo de forma sarcástica e conseguir amigos fiéis ainda que não lhes dê atenção, do outro lado do pólo temos Simone. Uma jovem oriunda da zona rural que apesar dos seus 24 anos é infantilizada, pouco levada a sério e criticada com frequência, mesmo que em tom de “brincadeira”.

É evidente que, situações como estas trazem conseqüências a vida do inferiorizado, neste caso, à vida de Simone. Um dos próprios professores é enfático ao afirmar que esta é uma estudante que tem muita dificuldade em acompanhar as aulas, por isso, já repetiu de ano várias vezes. A afirmação de Frankenberg (2004), quando a pesquisadora reelabora sua teoria e afirma a total visibilidade acerca do privilégio por parte daqueles que sofrem a discriminação – fazendo cair por terra a metáfora da porta de vidro que assegurava falta de consciência dos brancos ao cometer práticas racistas - é elucidativa nesta situação vivida pelas estudantes. O constrangimento constante demonstrado por Simone, assim como, a necessidade mostrada por Roberta em fazer tais brincadeiras, para manter-se neste local intocado de aparente respeito entre os demais estudantes, revelam a faceta cruel de uma relação de subordinação.

O arbitrário cultural que preserva o indivíduo branco como padrão normativo e condição ideal de ser humano, condiciona as relações mesmo em um ambiente onde “ter poder” significa apenas falar mais alto que os demais e obter vantagens mínimas. O fato é que, essas pequenas vantagens reforçam um imaginário inferiorizado, por parte dos negros, e legitimam uma situação que se estenderá para outras esferas da sociedade e tomará maiores proporções. Levando assim, os não-brancos a desejarem insistentemente obter essa tal branquidade impossível de ser alcançada, já que, ela pode representar única saída para melhores condições de vida.

As relações de inferiorização entre brancos e negros foram abordados de forma bastante elucidativa por Frantz Fanon (2008, p.44) quando o autor diz: “Não estamos exagerando: um branco, dirigindo-se a um negro, comporta-se exatamente como um adulto com um menino, usa a mímica, fala sussurrando, cheio de gentilezas e amabilidades artificiosas”. O autor ainda exemplifica, com uma conversa entre um médico branco e um

paciente negro: “– Bom dia, meu querido! Dói aqui? Hem? Deixe ver um pouco? A barriguinha?” (FANON, 2008, p. 46).

Embora os estudos de Fanon tenham sido apresentados há décadas atrás, suas análises são extremamente pertinentes e atuais, já que é possível perceber não apenas a obsessão de muitos negros em se aproximar o máximo possível das características somáticas brancas, como também a necessidade que o branco nutre de inferiorizar o negro através de apelidos depreciativos e injúrias raciais.

Como afirma Antônio Sérgio Guimarães (2002, p. 173): “[O insulto racial] como instrumento de humilhação, sua eficácia reside justamente em demarcar o afastamento do insultador em relação ao insultado, remetendo este último para o terreno da pobreza, da anomia social, da sujeira e da animalidade”.

Diferente de um cenário com maior número de brancos, como o proposto por Cida Bento (2002) ao abordar os pactos narcísicos – a necessidade de brancos se isolarem em espaços de brancos para assegurar seus privilégios –, neste ambiente, podemos afirmar, que tais pactos continuam com o mesmo propósito, com a diferença que ele se exerce através dos insultos, mesmo que velados, com a ajuda dos demais não-brancos. Ainda que estes últimos sejam maioria, o imaginário branqueado garante a uma minoria branca o direito de exercer sua vantagem estrutural.

#### **4.3 “SE ME VÊ COM HOMEM FEIO É MACUMBA” – A DIFUSÃO RACISMO ATRAVÉS DOS DISCURSOS ESTEREOTIPADOS**

Nas brincadeiras, conversas ou relatos de experiências, os discursos discriminatórios estiveram presentes no cotidiano dos estudantes e foi possível captá-los, principalmente, observando as conversas informais entre eles. Foi assim que as impressões sobre a África e as religiões de matriz africana vieram a tona, distorcidamente, diversas vezes.

Durante 15 dias do ano letivo de 2013, os estudantes do 3º estiveram em campo, em duplas, fazendo observações do cotidiano de escolas e creches da região, isso por conta da formação em magistério que exige experiência com o ensino, principalmente, infantil. Após este período, quando eles são liberados das aulas, alguns deles fizeram relatos das suas experiências Roberta, que, não por acaso, foi a que mais recebeu “cartinhas de amor” e lanchinhos dos pequenos estudantes, ficou bastante impressionada com o que ela julgou ser

um mal tratamento dedicado por algumas professoras de ensino infantil que ela pode acompanhar. No entanto, de alguma forma para ela podia ser justificado pelo fato das crianças serem agitadas demais. *“Os meninos pareciam aqueles da Etiópia”*. Assim ela classificou o comportamento das crianças.

Durante a mesma conversa, Felipe, que também esteve em uma dessas escolas de ensino infantil, queixava-se do comportamento de uma das crianças que não conseguia se concentrar nas atividades na sala de aula. Para descrevê-lo ele afirma: *“Era um negão, feio pra porra, abusado que só!”*.

O negro é mais uma vez associado a uma imagem negativa quando Simone resolve contar uma pegadinha que assistiu na televisão, entre risos empolgados ela explica que o susto se dava porque a personagem negra aparecia com um véu na cabeça: *“Era uma assombração! Uma mulher preta com um véu na cabeça. Como é que não se assusta?!”*. Nitidamente percebemos a distorção de Simone a respeito da sua própria imagem que apenas se diferencia da descrição feita por ela pela ausência de um véu na cabeça.

Ainda mais distorcido é o discurso imprimido por Felipe, quando em conversa com Paulo, no pátio do colégio, ele afirma que há mais brancos na universidade porque estes se interessam mais em ingressar na universidade. *“Os brancos são mais dedicados a entrar na faculdade, por uma questão da história mesmo”*. Paulo concorda com ele e ainda complementa. *“Às vezes é o negro mesmo que não quer”*. Notoriamente se excluindo dessa identidade valorada negativamente por eles.

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva( 2007, p. 492) ressalta que discursos como este estão permeados de uma assimilação errônea da idéia de que todos são iguais perante o Estado, portanto, aqueles que conseguem ascensão, é em decorrência de mérito pessoal. *“Assim, não é raro que oriundos de grupos marginalizados pela sociedade, entre eles negros, qualifiquem pessoas de seus grupos de origem como preguiçosos, incompetentes, sem ambição.*

A religiosidade, ou a depreciação dela, também é presente no discurso dos estudantes. Denise Botelho e Wanderson do Nascimento em *Educação e Religiosidades Afro-brasileiras: a experiência dos candomblés (2010)*, já abordaram as dificuldades na abordagem de histórias sobre o continente africano no ambiente escolar. A obrigatoriedade imposta pela Lei 10. 639 pode representar uma mudança neste quadro mas tem que se ter cautela na apresentação deste conteúdo.

Colocada em vigor no ano de 2003, a Lei 10.639 torna obrigatório o ensino de história africana e cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas e particulares de educação. De acordo com a Lei, os professores tem a obrigação de ressaltar a importância das culturas afro-brasileiras e africanas na constituição da nação, considerando os negros sujeitos históricos, reconhecendo também, a contribuição de muitos intelectuais negros na formação do conhecimento. A aplicação 10.639/03 tem como meta desconstruir estereótipos e preconceitos a partir de uma formação dos estudantes através de uma educação que permita o conhecimento acerca da diversidade cultural, sem um caráter exótico ou estigmatizante.

Botelho e Wanderson chamam atenção para o fato de que, no que diz respeito a religiosidade, a abordagem torna-se ainda mais complexa, já que, a oralidade e restrição de informações dentro da comunidade religiosa são características fundamentais das culturas africanas. Diante disto, a obrigatoriedade da discussão, segundo os autores (2010, p. 75), “acaba criando um espaço arriscado de criação de estereótipos que podem, muitas vezes, se voltar contra o objetivo das modificações citadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é o de valorizar e desmistificar as imagens da cultura africana”.

Como caminho para impedir a depreciação da cultura, Botelho e Nascimento, sugerem a criação de um espaço de circulação de informações que, por um lado, não ofereça imagens caricaturadas e ideias distorcidas e, por outro, preservem a característica da oralidade, respeitando a restrição imposta pela religião.

A abordagem destes autores, nos chama atenção aqui por dois motivos, primeiro pela pertinência das observações a respeito da forma como a religiosidade e as culturas africanas, como um todo, são abordadas e, segundo, porque certamente não se referem a um espaço como o da cidade de Cachoeira. Os dados da Secretaria de Promoção de Igualdade Racial do Estado da Bahia apontam que na cidade há 44 terreiros catalogados, o que é um número bastante significativo.

Cachoeira, conhecida por muitos como “Terra do Axé” ou “Cidade da Macumba” recebe inúmeros turistas todos os anos que se encantam com as representações da cultura afro e sua religiosidade que se espalham pela cidade, através de vestes, esculturas e imagens. Além disso, as festas da Irmandade da Boa Morte e de Iemanjá, ajudam a movimentar a cultura local. Cachoeira vive um impasse constante. Se por um lado, percebemos uma movimentação econômica em decorrência da presença forte do candomblé na cidade, por outro, nos deparamos com a própria rejeição a esta religiosidade por muitos moradores.

A prova disso, é a presença ínfima de moradores nas passeatas contra a intolerância religiosa, organizadas por líderes do candomblé, assim como a recusa nas falas sobre tudo aquilo que diz respeito a esta religião. Não por acaso, foi possível identificar nas falas dos estudantes, a presença constante de falas estereotipadas a respeito de assuntos ligados ao candomblé. É válido ressaltar que, de acordo com o Censo 2010, menos de 5% da população Cachoeirana se declara adeptos do Candomblé ou Umbanda. A maioria da população, mais de 50% declaram-se católicos.

Entre os estudantes, o imaginário permeado de estereótipos a respeito da religiosidade de matriz africana é notório. Em uma das situações, Diana pede dentro da sala para que os demais estudantes parem de abusar Mônica com o apelido que ela mesma denominou: *“Para de chamar ela de Chupa-Chupa Lambe- Lambe, viu?! Ela vai jogar uma macumba lá da igreja, vocês vão ver!”*.

A “macumba” aparece mais uma vez de forma depreciada na conversa de Jemima, autodeclarada preta, 18 anos, ao relatar o seu medo de se apaixonar por homens feios. *“Se você me ver com um homem feio na rua, pode saber que é macumba. Outro dia fiquei com um menino feio e quando cheguei em casa disse: Ô, mãe, ele fez macumba pra mim!”*. Por “homem feio” fica evidente nos comentários que ela refere-se àqueles que estão fora do padrão de beleza, imposto pela branquidão. Gomes (2005, p. 42) explica: “Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais”.

A fuga dos tais “homens feios” é também necessidade de Ana, Simone e Amanda, quando estas relatam qual seria o perfil ideal para terem um relacionamento. Foi consensual que o “príncipe encantado” deveria ser de pele clara e cabelos não crespos. O que não passa despercebido para aquelas que já são comprometidas com homens negros. Ao relatar a relação de uma colega com um rapaz branco de cabelo liso, Diana, é direta: *“Ela só queria ele porque tinha cabelo liso. Todo mundo que tinha cabelo lisinho ela se apaixonava...Cabelo liso e branco! Eu mesma não sou assim!”*.

Apesar de os exemplos anteriores serem bastante significantes na compreensão deste universo analisado, talvez, o mais surpreendente dos relatos, que mostram a presença constante de um discurso que resulta em práticas de reforço ao racismo dominante, tenha sido feito por Ana que, apreensiva, me contou sobre a assustadora experiência que a comunidade do Viradouro havia vivido na noite anterior ao nosso encontro: a visita de um Lobisomem.

#### **4.4 “TEM LOBISMOMEM NO VIRADOURO!” – A CULPA É DO “PAI – DE – SANTO”!**

O Viradouro, bairro bastante conhecido na cidade de Cachoeira, recebe este nome porque a trilha do tradicional trem que atravessa Cachoeira faz uma curva por dentro do bairro. Por se tratar de uma zona periférica da cidade, o Viradouro sofre com os estereótipos destinados às populações negras e de menor renda. Além disso, por se tratar de uma região rodeada de mata e abrigar um ponto de venda de drogas ilícitas, que com certeza não é o único da cidade, o cenário do bairro não é tido como o dos mais acolhedores, principalmente a noite.

Ana reside com a sua família, pais e dois irmãos mais velhos, em um dos pontos mais altos do Viradouro, já perto da mata aberta, por isso nunca escondeu o temor de passear a noite pela rua. Nos últimos dias, no entanto, o que lhe assustava, segundo ela, era a presença de homens foragidos da delegacia local que estariam escondidos no bairro e a noite ficavam armados em pontos nas esquinas.

Apesar de toda essa “proteção” contra forasteiros na rua, essa noite algo de mais estranho aconteceu. Segundo Ana, os cachorros, inclusive os dois que ela tem em casa, estavam bastante agitados, como foi relatado a ela pela mãe que acordou assustada. *“Minha mãe disse que eles tavam latindo muito, arranhando o portão, avançando e voltando assustados, como se tivessem com medo de alguma coisa que se aproximava. Todos os cachorros da rua tavam assim!”*. Um colega de Ana, também estudante do Colégio e morador da mesma rua no Viradouro, lhe contou que ouviu barulhos tão estranhos que foi deitar na cama da sua mãe.

Ela conta: *“Disse que pareciam patas pesadas no chão, o barulho era muito forte, como se tivesse arrastando tudo. A vizinha lá também ouviu, disse que viu o vulto e se assustou, era muito grande, peludo e urrava muito, mas ninguém teve coragem de sair para ver. Minha mãe ligou a câmera que tava desligada, ela fica no portão e pega a subida da ladeira, mas já tinha passado. O pior é que era noite de lua cheia, de terça pra quarta”*.

No dia seguinte, quando todos tiveram coragem de sair de casa para comentar o ocorrido na madrugada passada, relata Ana, encontraram poças de sangue no chão que faziam um caminho direto para o pasto que fica logo acima da rua. Além disso, constataram que dois cachorros da vizinhança haviam desaparecido. Foi o bastante para confirmar a suspeita de que um lobisomem era o responsável por todo aquele terror.

Até os homens armados que ficavam pela rua a noite estavam assustados, ninguém os viu mais na rua. A dúvida então passou a ser, quem teria se transformado em Lobisomem. Nesse ponto, a vizinhança foi unânime: *“Foi Mário!”*.

Mário é um homem de altura mediana, magro, careca – apenas uma trança fina na região acima da nuca – negro, pele escura, que mora em uma casa no meio do pasto do Viradouro e aparenta ter uns 35 anos. É visto com frequência circulando pelas ruas de Cachoeira usando apenas uma saia jeans muito curta, quando não uma cueca boxe, e carregando alguns pertences. É intitulado por alguns como “maluco”. No entanto, Ana que é sua prima, e até já freqüentou a sua casa, garante que de maluco ele nada tem. *“Às vezes, ele fica falando sozinho mas ele não tem nada de doido. Ele é gay e pai-de-santo. Ele gosta é de fazer macumba! A casa dele é cheia dessas coisas de macumba, tem gente que vai lá para ele fazer”*.

Para Ana e sua vizinhança não há dúvidas, foi Mário quem virou lobisomem na noite anterior, o que justifica seu comportamento estranho no dia seguinte: *“Ele passou e não falou com ninguém, nem com minha mãe. Na primeira vez que ele foi lá em casa, entrou um vento estranho, faltou logo luz, ele ainda se vestia normal. Agora ele não vai mais lá não”*. Nos dias seguintes perguntei a Ana se o lobisomem tinha aparecido novamente, mas ela afirmou que não já que ainda não tinha chegado a noite de lua cheia.

Entre todos os suspeitos que poderiam haver em uma rua onde a presença de homens armados estavam freqüentes durante este período, a suspeita sobre a presença de um ser estranho que mata cachorros e desaparece com eles, deixando poças de sangue na porta das casas, recaiu, não por acaso, sobre um homem negro de religião de matriz africana.

Como explica Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2008, p. 154), o processo de reconhecimento e aquisição da contribuição afro-brasileira “requer que preconceitos e discriminações contra este grupo sejam abolidos, que sentimentos de superioridade e inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não negras se relacionar sejam estabelecidas”.

A autora aponta ainda para a necessidade da inclusão de Africanidades Brasileiras que não precisa ser feita implantando-a como disciplina isolada, as Africanidades podem ser incluídas em diversas áreas de investigação e diferentes disciplinas, já que se constitui como um campo de estudo.

Para Ana Célia da Silva (2008, p.24), há também um problema referente a religião apresentada nas escolas, muitas vezes, ensinada na forma de catequese e não como apreciação

cultural e histórica, o que faz com que o indivíduo aprenda a valorizar apenas uma religião em detrimento das demais, mesmo quando “as demais” é a sua ou a que está familiarizada.

No Colégio Edvaldo Brandão, a questão religiosa não se apresentou de forma diferente. Dentro da sala dos professores, há um altar montado no canto direito da sala da direção, forrado com uma toalha de renda branca, conta com cinco santos católicos, dois de tamanho grande para quem eram oferecidas uma vela de sete dias acesas e balas de mel. A semelhança das duas imagens maiores deixam claro que aqueles são os gêmeos do catolicismo: Cosme e Damião.

Como afirma Ana Célia da Silva (idem, p. 27): “As mil formas de fazer o negro odiar a sua cor são veiculadas habilmente, dissimuladamente”. Sejam através de discursos ou ações, o fato é, que neste espaço escolar foi possível encontrar uma série de exemplos que mostram como a instituição tem proporcionado um espaço de difícil reforço positivo para negros e seus valores culturais. A tentativa de fuga e a negação durante as abordagens mais diretas acerca de “raça”, racismo e momentos de discriminação foram enfáticas nesse sentido.

#### **4.5 “EU NÃO TENHO PRECONCEITO” – AS CONSTANTES NEGAÇÕES ACERCA DA RAÇA**

Apesar dos estudantes serem enfáticos ao negar qualquer participação em situações de discriminação, apenas três deles afirmaram que não conhecem ninguém que seja racista. Dois deles assumem já terem sido discriminados pela cor. A questão, no entanto, que mais chama atenção durante a aplicação dos questionários diz respeito ao tipo de pessoas que eles poderiam ou não ter preconceito. Embora seja uma questão com 15 opções, contemplando tipos diversos de indivíduos, no geral todos estigmatizados pela sociedade.

Entendendo por estigma o que Gooffman (2008, prefácio), chama de “situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”. Dez entrevistados responderam que não tem preconceito contra pobres, negros, pessoas em situação de rua, pessoas com deficiência, usuários de drogas, moradores de favela, pessoas de outra religião, homossexuais ou demais alternativas apresentadas.

Apenas um estudante revelou ter preconceito contra negros, homossexuais, pessoas de outra religião (especificada por ele como Candomblé), usuário de drogas, pessoas em situação de rua e jovens infratores. Mais três deles revelaram o preconceito contra usuários de drogas,

sendo que um destes também afirmou ter preconceito contra jovens infratores. Um estudante revelou ter preconceito somente contra pessoas sem religião, outro estudante somente contra pessoas de outra religião.

Quanto aos que negaram qualquer tipo de preconceito, a resposta foram em todos casos hesitantes e quando não foram, tornaram-se enfáticas e apressadas. Os entrevistados demonstraram, por diversas vezes, constrangimento com as opções apresentadas e aumentado o ritmo das negações para que a questão chegasse logo ao fim. O prazer que demonstravam no início da entrevista ao perceberem que não haviam “perguntas difíceis” como temiam no início da aplicação, dava lugar a um ar tenso e até envergonhado.

As opções B (Negros, indígenas, orientais, ciganos ou de outras etnias), D (Homossexuais ou gays, lésbicas, bissexuais, travestis ou transexuais), F (Pessoas de outra religião) e P (Usuários de drogas), sem dúvida foram as mais constrangedoras. Para todos os entrevistados essas opções causavam algum tipo de reação. A opção B foi quase sempre negada com veemência, enquanto a que referia-se a homossexuais gerava dúvidas. Embora apenas um estudante não tenha negado ter preconceito contra os homossexuais, nenhum deles souberam identificar o real significado da palavra. Quando perguntados se eram homossexuais ou heterossexuais, questionavam sobre a diferença, negando enfaticamente que fizessem parte do primeiro grupo.

A opção “pessoa de outra religião” também gerou pausas de pensamento, principalmente, quando os entrevistados pediam exemplos e, não por acaso, Candomblé era a primeira opção ofertada. Revelando, mais uma vez, a perpetuação de um imaginário estigmatizado e depreciativo em relação as religiões de matriz africana. Apenas um afirmou o preconceito justificando com o fato de morar próximo a um terreiro “*que faz muita zoada*”. Os demais negaram. Em relação aos usuários de drogas não foi diferente.

No decorrer das respostas, todos, inclusive quem afirmou ser preconceituoso, sentia a necessidade de demonstrar, de alguma forma, reprovação a tais atitudes. Um dos entrevistados, Lúcio (autodeclarado negão, 18 anos) chamou atenção na resposta dada a todas estas quatro opções e mais as referentes a pessoas em situação de rua e jovens infratores. “*Eu não tenho preconceito, mas tenho um conceito sobre eles*”. Apesar da resposta dada, o tom utilizado de pretensa sapiência em uma suposta driblada de resposta, o entrevistado demonstrou nitidamente que o tal “conceito” em relação a estas pessoas não era positivo. No entanto, o seu jogo de linguagem entre as palavras conceito e preconceito pareciam, para ele, suficiente para dar conta de uma atitude que desejava ser correta. O preconceito era

repudiado, mas um conceito era permitido, mesmo se não corretamente explicado e sempre apresentado com um tom de reprovação referente as opções indicadas.

Foi possível perceber algumas contradições a respeito das respostas dadas nos questionários em conversas posteriores a aplicação. Algumas perguntas pareciam tornar-se embaraçosas. Como por exemplo: “Você se considera racista?” ou “Você acredita possuir algum tipo de preconceito contra as pessoas mencionadas abaixo?”

Apressados em responder que “*Não*”, imprimiam um ritmo na resposta para que a questão de múltipla escolha fosse concluída com rapidez, alguns chegaram a pedir que as demais alternativas não fossem lidas já que “*eu não tenho preconceito contra ninguém não*”. Apesar disso, dias depois durante um intervalo de uma aula, este mesmo estudante em conversa com um grupo de meninas tenta justificar porque seu cabelo está “mais crespo do que antes”.

Encostados na porta da sala, algumas sentadas, outras de pé, elas observam Bruno (autodeclarado pardo, 17 anos) que de pé passa a mão nos cabelos crespos ondulados e em tom de justificativa explica que: “*Ele era mais liso, mas de ficar cortando de máquina ele ficou mais crespo!*”. Quando uma das meninas de cabelo crespo não resiste a explicação dele e começa a rir, já saindo da sala, ele grita da porta: “*Tá com inveja só porque tem esse cabelo de bombril!*” As demais meninas parecem ignorar o comentário e continuam a conversar sobre outro assunto, na roda formada por cinco meninas e o jovem, apenas uma tem cabelo liso.

Embora não haja qualquer diferença entre a cor daquele rapaz e a jovem a quem ele dirige sua ofensa, o cabelo se apresenta aqui, mais uma vez, como fator hierarquizante de um status social mais favorável. O que justifica o apelo dos movimentos sociais negros por uma afirmação identitária negra através do cabelo. Como explica Figueiredo:

Dada a importância do cabelo na definição do lugar a ser ocupado na escala classificatória da cor, o movimento negro brasileiro toma o cabelo natural como símbolo de afirmação da identidade. O discurso proferido pelo movimento negro é o de estabelecer uma regra contrária à regra vigente, e se a regra é alisar o cabelo visando a dissimular a sua condição étnica racial, a contra-regra é afirmar os fenótipos, não alisar o cabelo (Cunha, 1991). (FIGUEIREDO, 2002, p. 06).

Isso porque, desde a escravidão, explica Gomes (2001), o cabelo é utilizado como demarcador do lugar do sujeito no sistema de classificação racial brasileiro. Um lugar negativo se o cabelo for crespo. Além disso, dentro do cenário escolar a participação daqueles

que assumem o papel de instrutores, os professores, por vezes contribuem para um processo de negação identitária dos estudantes através de uma postura despreparada, quando não preconceituosa e discriminatória.

Em um espaço de maioria negra, o que se percebe é a incorporação de valores brancos por negros que divididos entre mais e menos escuros, tornam-se seus próprios algozes. Diante de uma oportunidade de “ganhar pontos” na escala cromática, uns depreciam os outros, revelando mais uma face perversa da ideologia de branqueamento.

O resultado de situações como esta é o impedimento de uma construção racial positiva. O negro, distante de ser a condição ideal de ser humano, permanece em busca de padrões que não pode alcançar, tendo em vista suas características físicas. O que se configura como uma barreira para a sua ascensão social que começa a ser formada muito antes deste começar a concorrer a vagas. É o que nos informa, Nelson Valle Silva (1999, p. 194): “Na maioria das vezes, o primeiro tipo de discriminação ocorre antes dos indivíduos entrarem no mercado de trabalho, quando estão dentro do sistema escolar”.

## 5. O TABU DA RAÇA: A DIFICULDADE EM TRAZER A DISCUSSÃO PARA A SALA DE AULA

Para discutir “raça” e seus desdobramentos é imprescindível, como vimos inicialmente, ter em mente que tal conceito surge a partir das definições arbitrárias de superioridade e inferioridade. Ao se estabelecer que um indivíduo de determinada origem era superior ao outro, seja por condições geográficas, físicas ou biológicas se estabeleceram as desigualdades raciais na forma que estes indivíduos se enxergam e posicionam que seguem vigentes até os dias atuais, ultrapassando até mesmo questões econômicas e sociais.

Com os autores Lewis Morgan, Edward Tylor e James Frazer o mundo viu repercutir os pressupostos teóricos do Evolucionismo Cultural. De acordo com Celso Castro, na introdução de *Evolucionismo Cultural*, livro em que o autor reúne textos dos autores citados acima, a hegemonia deste pensamento vigorou entre 1871 e 1908. Apesar do evolucionismo não se encontrar mais em sua fase clássica, muito do que seus principais teóricos pensavam sobre a forma como os indivíduos haviam evoluído persistiu por anos a fio e foi responsável pela criação de diversas outras teorias e, ainda hoje, faz parte da sociedade.

Apesar de o evolucionismo cultural ter perdido sua hegemonia dentro do pensamento antropológico, sua teoria foi propagada por todo o mundo e respaldou uma série de correntes que permanecem vigentes até os dias atuais, no que diz respeito ao tratamento atribuído a diferentes raças, embora o estudo não fizesse associações a características biológicas.

Até mesmo após os esforços da antropologia cultural, corrente de pensamento que surge em seguida com uma crítica contundente ao método do evolucionismo tendo como principal teórico o antropólogo Franz Boas, o evolucionismo cultural ajudou a moldar uma série de teorias que justificam a existências de “indivíduos superiores” que compõe o padrão normativo de ser humano. Boas não só rejeitava o conceito de raça como determinante de valores psicológicos, como também não levava em consideração os testes que utilizavam a inteligência para provar que os brancos eram superiores aos negros.

Não só a inteligência era forma de avaliação, mas, como aponta Lilia Schwarcz em *O Espetáculo das Raças (1993)*, as medidas corporais passaram a ser fonte fecunda na identificação e estereotipização daqueles considerados como criminosos no desenvolvimento da Antropologia Criminal. Um nome influente nessa área que também tem forte influência no Brasil é o do italiano Cesare Lombroso que serve de inspiração para o psiquiatra brasileiro Nina Rodrigues.

Lombroso tornou-se mundialmente conhecido pela sua contribuição ao campo da criminologia, ao defender a “delinqüência nata”. Através de suas pesquisas empíricas com a medição de crânios de criminosos, na penitenciária em que trabalhou como médico, Lombroso chegou a constatação de que há um tipo físico que nasce com características próprias para a delinqüência.

Seriam algumas destas características: nariz torcido, lábios grossos, arcada dentária defeituosa, braços excessivamente longos, mãos grandes, anomalias dos órgãos sexuais, orelhas grandes e separadas, polidactilia. Além de características anímicas como: tendência a tatuagens, cinismo, vaidade, preguiça excessiva, falta de senso moral e caráter impulsivo.

Obviamente estas características, principalmente as físicas, que dão conta de um perfil de traços largos são formadoras de um perfil negro. É fato que as teorias de Lombroso se perpetuaram no imaginário popular e nas ações das instituições e até hoje fazem parte de um conjunto de características utilizadas para identificar suspeitos de um crime.

A classificação hierárquica entre os povos, que a princípio tentava se justificar biologicamente, não foi o bastante para eliminar a necessidade de um posicionamento hierárquico entre eles. O racismo que resulta de uma construção social da ideia de “raça” é fruto de um padrão de dominação calcado na racionalidade eurocêntrica. A Europa, desde o século XVIII com o Iluminismo, afirmou-se como padrão de poder, colonizando o resto do mundo, impondo-lhes seus próprios modelos de racionalidade e modernidade que vigoram com intensidade ainda hoje.

A Europa que ainda hoje permanece hegemônica como padrão de beleza, condição social e até climática, por algum motivo se consolidou nesse espaço normativo. Na consolidação do campo da Antropologia, as discussões sobre o desenvolvimento humano, inevitavelmente, passaram pelo estabelecimento de indivíduos em melhores condições de vida em detrimento daqueles que eram considerados menos desenvolvidos, menos evoluídos.

Estudos raciais, como o de branquidade constata que o modelo europeu ainda hoje é considerado a condição ideal de ser humano e mantém aqueles indivíduos que se aproximam desses padrões em vantagem estrutural nas sociedades que são hierarquizadas racialmente, como é o caso do Brasil. E a presença deste modelo, que constitui um imaginário inferiorizado do negro, reproduzido durante as aulas, pelos “agentes formadores de opinião”, os professores, é freqüente. O que compõe o quadro que Pierre Bourdieu (1970) denomina de violência simbólica: a imposição do reconhecimento da legitimidade de alguns valores em detrimento de outros.

Para o autor, o sistema educacional tende a perpetuar a estrutura de um capital cultural normativo e arbitrário, reproduzindo as desigualdades e ampliando-as, de modo que, através da socialização a qual o estudante é submetido neste espaço ele passa ser um disseminador das diferenças. “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário de um arbitrário cultural” (BOURDIEU, 1970, p. 20).

Neste sentido, os mais desfavorecidos são os oriundos de classes mais baixas que sem acesso a outro tipo de capital cultural por outros meios permanece em constante distância daqueles que são favorecidos por outras instâncias sociais. Bourdieu diz ainda:

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-representação da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural da qual ele não é produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui às relações entre os grupos e ou as classes (reprodução social). (BOURDIEU, 1970, p. 45).

## **5.1 A INFLUÊNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR/ESTUDANTE NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INFERIORIZADA**

Os estereótipos e as marcas da discriminação racial reconhecidos neste ambiente escolar, seja nos discursos dos estudantes ou nas representações, são constituídos com base em uma relação nem sempre produtiva entre professores e estudantes. O despreparo ou total desconhecimento sobre as temáticas ligadas a “raça”, foram muitas vezes a mola propulsora para uma ação desencorajada dos estudantes em negarem a sua cor ou, simplesmente, se envergonharem dela. A falta de cumplicidade, respeito ou o descrédito dedicado a alguns desses professores tornaram a tarefa de “pretensa” conscientização ainda mais árdua.

Os estudantes costumam chegar bastante atrasados na aula, embora esta não seja uma característica apenas deles. Há professores que podem começar a aula com mais de meia hora de atraso. No primeiro horário, é possível contar, no geral, com cerca de 15 estudantes, os demais vão aparecendo aos poucos, a partir das 08:20, horário em que o portão é reaberto para a entrada dos que chegaram após às 07:40. Uma parte dos alunos é oriunda da zona rural, estes dificilmente se atrasam. Devido ao horário em que o transporte coletivo passa em suas comunidades, são os primeiros a chegar. O atraso é uma característica rotineira entre os

estudantes que moram na cidade. Quando questionados sobre isto, quase sempre, respondem que há aulas que não vale a pena assistir.

As aulas ocorrem de forma relativamente tranqüila, apesar de que, é praticamente impossível acompanhar algumas disciplinas. Isso por uma questão em que os alunos não se cansam em repetir, a didática A posição das cadeiras, enfileiradas, não permite muita conversa no decorrer da aula. Embora, isto não represente impedimento para as risadas e os burburinhos durante a aula. A didática utilizada por parte dos professores também não. A maioria deles passam muito tempo dos 50 minutos reservados para a aula copiando no quadro, o que mantém os estudantes também copiando. Este método é o dominante.

Apesar de não fazer parte dos objetivos desta pesquisa a identificação da qualidade do ensino oferecido pelo colégio, é impossível não levar em consideração que o desempenho ruim que afeta, principalmente, estudantes negros da rede pública de ensino tem uma relação direta com a forma como os professores se apresentam e conduzem a disciplina.

É evidente que, há uma série de outros fatores que não nos interessa aqui discutir, que são determinantes para o desempenho dos profissionais da educação e seu rendimento em salas de aula, tais como baixos salários e péssimas condições estruturais, só para citar duas delas. No entanto, essas problemáticas não podem justificar o mau preparo com o qual alguns professores chegam nas salas ou a ausência corriqueira de alguns deles, além de algumas dificuldades, como por exemplo, dificuldade em realizar leituras. Parece absurdo, mas foi possível ouvir de Paulo, de 17 anos, referir-se a uma professora como “analfabeta”, diante da notória dificuldade apresentada em dar ritmo e pronunciar algumas palavras de um texto simples, escolhido pela própria profissional.

Na tentativa de unificar a ação dos sujeitos, a escola acaba por delimitar os espaços que poderiam ser percorridos pelos jovens que se sentem desmotivados com as ações realizadas no ambiente escolar. Como explica Dayrell:

No cotidiano [da escola], porém, convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (DAYRELL, 2005, p. 1118).

As meninas, principalmente, costumam reclamar do excesso de escritos no quadro e pouca discussão a que boa parte dos professores recorrem. Nesse quesito, são unânimes, professores que passam boa parte do tempo copiando não influenciam positivamente em seus

aprendizados. Baseado nisso, muitos deles, justificam suas ausências, atrasos, ou dificuldade em responder algumas atividades. *“Eles passam e não explicam direito. Como é que a gente vai acertar?”*, questiona um dos estudantes.

Para os jovens pobres e negros, as dificuldades em sentir-se contemplados na escola tornam-se ainda maiores e vão além da didática, já que, há uma série de problemas com a pedagogia escolar vigente em reconhecer a diversidade e compreender as necessidades que estes jovens apresentam. É o que explica Gomes (2005, p. 45): “Embora atualmente os currículos oficiais aos poucos incorporem leituras críticas sobre a situação do negro, e alguns docentes se empenhem no trabalho com a questão racial[...], o cabelo e os demais sinais diacríticos ainda são usados como critério para discriminar negros, brancos e mestiços”.

Quando os estudantes são tratados de maneira diferente, porém, evidenciam com admiração. Aos professores que explicam, discutem e não ficam presos ao quadro, sobram elogios. Tanto aos que se fazem presente atualmente no quadro de professores, quanto àqueles que já não ensinam mais ali, mas deixaram saudades. Eles identificam com nitidez quem são estes e demonstram o desejo de que as demais aulas seguissem o mesmo ritmo, no entanto, isso acontece raras vezes e há quem tente, apesar do grande esforço, sem muito sucesso.

A aparente falta de informação demonstrada por alguns dos professores também chamam atenção negativamente para a relação que se estabelece com os estudantes que correm o risco de “se formarem” com ideias completamente distorcidas da realidade. É o que confirma Vera Neusa Lopes (2008, p. 184): “As pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem aprender a ser ou tornar-se preconceituoso e discriminadores em relação a povos e nações”. O professor, nesse sentido, pode exercer grande influência.

## **5.2 “ME CHAMARAM DE MACACO E NÃO FUI ROUBAR, BULLYNG É VIADAGEM!” – O DESPREPARO DOCENTE A FAVOR DO RACISMO**

Dentre as aulas, a que destoa da dinâmica “professor no quadro”, estudantes em fila, é a de Educação Física. Ministrada por um homem negro de pele escura, as atividades acontecem dentro e fora da sala. Com a proposta de produzir indivíduos conscientes, como ele mesmo denomina, o professor sempre tem diálogos abertos com os estudantes a respeito da

suas futuras atuações como profissionais em relação a sociedade. Nestas aulas algumas posturas chamam a atenção, do professor e da turma.

Levados ao sol para realizar uma atividade na quadra, a reclamação foi geral. Oito meninas e dois meninos participam. Antes do início do jogo de peteca, proposto por ele, o professor questiona a participação das meninas que estão quase sempre ausentes das aulas. Todos ouvem, até que Roberta afirma, com o tom de voz alterado: *“O sistema é assim, fazendo ou não eu vou passar, então, vou ficar sentada”*. Todos riem, o professor não questiona e logo muda de assunto. Dá início a brincadeira com a peteca, onde as meninas mostram pouca habilidade, o que provoca a impaciência de Roberta que pede para o professor mudar a brincadeira, dizendo que *“já chega”*. Prontamente, ele sugere atender, embora, os demais estudantes pareçam se divertir.

Sobre o papel dos professores nas relações de discriminação, Maria Aparecida da Silva (Cidinha da Silva) (2001) também faz uma explanação. A pesquisadora afirma que, a não-percepção das graves diferenças no tratamento dado pelos professores a alunos brancos e negros, geram graves conseqüências na formação dos estudantes que tendem a incorporar tais situações. Influenciando assim, na auto-estima e demais processos subjetivos, que na escola podem ser evidenciados através do baixo rendimento escolar dos estudantes negros em relação aos brancos. Silva (2001, p. 67) diz: *“É preciso compreender que a exclusão escolar é o início da exclusão social de crianças negras”*.

Roberta se sente muito a vontade em reclamar ou ficar de fora das atividades. Em tom de brincadeira pede para o professor *“ter mais educação”*, e fala com um tom de voz mais alto que todos presentes. O sinal toca sinalizando o fim das atividades, o professor que agora está conversando sobre sexualidade, continua sem se intimidar com o sinal. Todos permanecem de pé, ouvindo o professor afirmar que é preciso respeitar a sexualidade alheia, mesmo afirmando que *“ser gay quando não é deficiência genética é por problemas psicológicos”* - o que demonstra total falta de conhecimento por parte deste docente, realidade corriqueira na rede de ensino.

Apesar do sinal, a conversa continua, até que Roberta começa a questionar o fato de o sinal ter tocado com frases como *“Não vai acabar, não?!”*. Os estudantes começam a ficar agitados até que o professor encerra a aula. Apesar da posição hierárquica do professor estar acima da estudante, nitidamente ele se intimida com a postura incisiva da estudante que consegue colocar sua voz e seus argumentos em um tom que supera o seu e dos demais. A

postura do professor acaba sendo condescendente com a estudante que é privilegiada em detrimento dos demais.

No dia da entrega das notas da primeira unidade de Educação Física, Simone recebe nota 7,0, nota superior a da maioria dos estudantes que estão sendo reprovados. A situação causa burburinho entre as meninas que se mostram desacreditadas com tal avaliação, elas riem e se levantam para fazer comentário nos ouvidos uma das outras. Simone percebe e parece constrangida. Roberta afirma em voz alta: *“Se é assim, eu quero 8,0”*. As meninas riem, mais uma vez Simone é ridicularizada entre as demais em uma notória demonstração de preconceito, mais uma vez, silenciada pelo professor que assume a postura que Ana Célia da Silva (2008) chama de “política de avestruz”, ele apenas faz de conta não ver a situação, silenciando e perpetuando mais uma prática racista.

No entanto, Silva é enfática ao afirmar que a culpa não cabe apenas ao professor. Antes de assumir qualquer complexo de culpa é preciso levar em consideração que a educação eurocêntrica na qual somos formados, alunos e professores, é perversa ao ponto de fazer com que sejamos capazes de reproduzir valores e assumir posturas depreciativas ou de reforço aos preconceitos que permeiam a nossa sociedade, consciente ou inconscientemente.

Hélio Silva Jr. em *Discriminação Racial na Escola* (2002, p. 50), ao relatar práticas envolvendo professores e crianças negras e brancas: diz ainda: *“Este silêncio não é especificamente o não-discurso, mas um discurso que ora minimiza a ação da criança branca, ora tenta diminuir o impacto sobre a criança negra e, em muitos casos, não confirma, nem desconfirma a discriminação que o outro percebe e sofre, mas o expande [...]”*. Em sua pesquisa Silva Jr. constata ainda que é mais comum o silenciamento do professor diante de uma discriminação praticada por uma criança branca, desviando o assunto ou tentando confortar a negra, do que alertando, de fato, a branca a respeito da prática racista, o que pode gerar graves consequências para os negros.

Esta situação remonta o quadro analisado por Mary Garcia Castro e Ingrid Ribeiro sobre Juventude, relações raciais e racismo institucional como forma de perpetração das práticas discriminatórias.

No plano das discriminações, instituições como a escola, podem servir a sua reprodução e, com isso, reduzir possibilidades de mobilidade educacional de crianças e jovens negros. A escola não necessariamente está atenta à relevância do clima escolar e das relações sociais para o desempenho escolar, o qual pode ser afetado por sutis formas de racismo, que muitas vezes não são assumidas ou conscientemente engendradas. (CATRO; RIBEIRO, 2008, p. 405)

Outra pertinente questão colocada pelas autoras nos serve de base para refletir atitude posterior realizada pelo professor de Educação Física. As pesquisadoras falam sobre a superficialidade dos professores a respeito de temas como racismo, África e sobre o povo negro o que, muitas vezes, é responsável por manter o erro ou alimentar ainda mais práticas racistas em um cenário que deveria ser palco de desconstrução dos preconceitos. Poucos professores, afirmam elas, assumem que não sabem ou desconhecem determinados assuntos, preferindo expor opiniões equivocadas. A situação na aula foi a seguinte:

Após entrega das notas, o professor tenta estabelecer um diálogo sobre a importância do resgate as origens da negritude. Em sua fala, a defesa do aprendizado de esportes como a capoeira nas salas de aula, enquanto uma aluna defende veementemente o ensino de luta livre. De acordo com o professor é preciso “*valorizar as origens*”, “*destruir os preconceitos que eles criam*”. Sem afirmar quem seriam “eles” a conversa prossegue pelo caminho da superação.

É neste momento que o professor resgata sua história pessoal para servir de exemplo aos estudantes. Ele fala das humilhações que sofreu na infância, fala sobre ter recebido apelidos, não expressa o nome *racismo*, mas pela cor da sua pele não é difícil perceber que o tema é este. “*Eu recebi apelidos, fui xingado mas não virei ladrão, nunca matei ninguém. Hoje tudo é bullying! Bullying é frescura, viadagem!*”. O tom de voz colocado pelo professor não permite o despertar de risos entre os estudantes.

Com esta atitude, o professor mostra total desconhecimento sobre assunto, ainda assim influencia a opinião dos demais que crêem na sabedoria daquele que está ali na frente para ensiná-los a posicionar-se diante de assuntos que, no geral, não são tratados em outros espaços de convivência. Uma atitude irresponsável que retroalimenta e potencializa ações discriminatórias. Mary Castro e Ingrid Ribeiro (2008, p. 408-09) afirmam que: “[...] boa parte das posturas sobre temas relacionados à raça se embasam em ‘achismos’, desconhecendo história, fatos e debates informados. ‘Achismos’ e pré-conceitos se realimentam”. Na situação em questão, não apenas há uma descaracterização da prática racista, transformando-a em demérito e culpa daquele que sofre a ação, como também alimenta outra forma de discriminação, a homofobia.

Petronilha Silva (2007, p. 493), discutindo as dificuldades no fazer pedagógico quando se trata de relações raciais, neste ponto é enfática ao afirmar que, o empreendimento de ensinar relações étnico-raciais só logra êxito quando o tema é abordado com sensatez e os professores/pesquisadores conseguem reconhecer que a sociedade brasileira projeta-se como

branca, sem diminuir as tensões raciais a questões meramente econômicas e culturais, assumindo assim o caráter discriminatório e racista de uma sociedade que se constitui a partir de uma base equivocada que conserva uma ideia de democracia racial.

No entanto, a autora ressalta que, muitas vezes, a dificuldade em realizar essa ação pedagógica torna-se ainda mais maior em decorrência da falta de capacidade de agir e reagir diante das situações de discriminações sofridas pelo próprio professor, como as péssimas condições de trabalho, baixos salários e desrespeito a normas trabalhistas. Além do mais, acrescentaria, o professor, como vimos no exemplo anterior, muitas vezes desconhece ou ignora sua própria condição enquanto negro que passou por situações de racismo.

Com a descaracterização o racismo e a tentativa de ressignificação do ato o resultado é a perpetuação da prática racista. Como sugestão para avançar neste ponto, Petronilha Silva (2007, p. 501) sugere: “Para superar a tudo isto, precisamos ultrapassar estereótipos, extinguir preconceitos, e como disse Senghor, em um de seus poemas, proceder a uma “desintoxicação semântica”, isto é, redefinir termos e conceitos, por exemplo, no nosso caso do campo educacional, a começar por educação, aprender, ensinar, saber, educar, educar-se.

Outras disciplinas em que a relação professor/aluno chama atenção é as de Artes e Metodologia da Matemática, ambas ministradas pelo mesmo professor, também jovem e negro de pele escura. Quando não passa alguma atividade para ser realizada em casa, o professor se ausenta da turma para que eles realizem alguma atividade artística, pintura de telas ou desenhos no papel. As aulas seguem a mesma linha da maioria, muito texto no quadro ou o pedido de resumo de temas que devem ser pesquisado em casa. Numa das aulas, o professor distribui textos que devem ser lido pelos estudantes.

Eles demonstram dificuldade para realizar a leitura de textos curtos e até simples. Muitos gaguejam enquanto os outros riem, o professor não interfere. Isso comprova um baixo rendimento escolar de estudantes negros que é também resultado de uma omissão do corpo docente que não limita brincadeiras ofensivas, permitindo o constrangimento dos estudantes que para fugir da situação, interrompem a leitura ao meio ou, simplesmente, se negam a passar por tal coação.

É evidente que as situações observadas e analisadas anteriormente, refletem em um quadro onde o rendimento dos estudantes negros será inferior ao dos brancos, pelas condições diferentes com as quais estes atravessam durante esse período de formação, por influência dos processos didáticos no que dizem respeito as formas de tratamento diferenciada oferecida

pelos professores aos estudantes brancos e negros, e pela omissão destes diante das injúrias raciais, sutis ou não, que os negros enfrentam em sala de aula.

O baixo rendimento escolar de estudantes negros já não é novidade entre os pesquisadores, é o que nos mostra a pesquisa realizada por Fúlvia Rosemberg que analisa os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – PNAD, realizada pelo IBGE ainda na década de 80, nela fica evidente que “o sistema escolar interpõe ao alunado negro uma trajetória escolar mais difícil que aquela que interpõe as crianças brancas, sendo destacável a persistência deste segmento da população na procura de níveis melhores de escolaridade” (ROSEMBERG, 1987, p.82).

Pesquisas mais recentes, como a da própria Eliane Cavalleiro, evidenciam a participação dos brancos nesse processo em que o negro torna-se o indivíduo depreciado e vai além, apontam para a necessidade de identificar como a identidade racial branca se constitui como o padrão de tal modo que, até os adolescentes negros preservam os valores morais e sociais atribuídos aos brancos. Cavalleiro ressalta as conseqüências deste processo:

[...] o cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (CAVALLEIRO, 2010, p.13).

Sobre como se dá a assunção desses valores, Edith Piza (2001), é enfática ao afirmar que, embora uma resposta possível seja a de que os processos midiáticos e os demais, que são exteriores ao indivíduo, são responsáveis por boa parte dos valores adquiridos, mas, ainda assim, não é possível pensar a identidade branca apenas como um processo de internalização de valores.

É necessário levar em consideração que, a formação de identidade também se dá de dentro para fora através dos psiquismos que também moldam as identidades individuais, nesse sentido, é necessário refletir acerca das identidades individuais para compreender como se dá o reforço e manutenção do privilégio. Afinal, como Piza (2005, p. 05) afirma: “À medida que a identidade e a subjetividade do adolescente vai se afirmando em termos de branquidade, a possibilidade de que ele se torne consciente do risco que isto representa para uma existência baseada no preconceito e na discriminação é bastante remota”.

Isto, principalmente, se os mecanismos que reforçam o preconceito mantiverem-se naturalizados nos espaços em que a problemática deveria ser evidenciada. Nesse ponto, Elisa Larkin Nascimento (2001, p. 117): Os efeitos psicológicos da naturalização da condição social inferiorizada da mulher e do afrodescendente são reforçados em grande parte do processo didático”.

Quando há reciprocidade no quadro, então, percebemos que a questão é ainda mais séria. O professor de Artes também recebe adjetivos depreciativos de uma estudante. Ao entregar as notas da primeira unidade, diante da insatisfação da estudante, ela utiliza adjetivos como “*nequinho*” e “*gostoso*” na tentativa de barganhar uma extensão na entrega de uma atividade que já está com o prazo encerrado. Embora o tom utilizado pela estudante não seja notoriamente de escárnio, o momento em que a frase se coloca demonstra um excesso de liberdade e invasão, discrepantes na hierarquia existente entre eles. A situação poderia passar despercebida, se o tratamento que estes mesmos estudantes dão aos demais professores, mais claros, não fosse de extremo respeito.

Ou seja, através de brincadeiras sutis e adjetivos utilizados na relação professor/aluno, fica evidente que neste cenário as práticas discriminatórias tem se retroalimentado não apenas entre os estudantes, mas através de uma espécie de “acordo consensual tácito” de que quanto menos negro mais respeitado e vice-versa.

É evidente, até aqui, que o cenário escolar tem se configurado com maior força como um espaço de manutenção do privilégio da brancura, do que como potencial transformador da realidade exterior em que, apesar do empenho de uma gama de profissionais e sociedade civil, tem perpetrado práticas racistas ao longo dos anos. No entanto, o trabalho de outro professor caminha no sentido contrário e mostra resultados.

### **5.3 “A ÁFRICA NÃO É SÓ POBREZA” – DESCOBRINDO O “NOVO CONTINENTE” EM SALA DE AULA**

A maneira como a escola, assim como a sociedade de forma mais ampla, representa o negro, emite opiniões sobre seu corpo, cabelo, estética e toda cultura ligada a ele, deixa marcas profundas na sua subjetividade. É o que nos diz Gomes (2005), segundo a autora, muitas vezes, esses indivíduos só conseguem se expressar a respeito destas experiências após algum tempo e em outros espaços de socialização onde haja um reforço positivo em relação

aos seus traços físicos. Dessa forma, um discurso positivo da identidade racial negra, em detrimento da valorização de padrão normativo impossível de ser alcançado, proferido dentro do ambiente escolar, pode ser determinante para a formação subjetiva com menos prejuízos para os negros.

O discurso pedagógico, ao privilegiar a questão racial, não gira somente em torno de conceitos, disciplinas e saberes escolares. Fala sobre o negro na sua totalidade, refere-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero etc. Tudo isso se dá de maneira consciente e inconsciente. Muitas vezes, é por intermédio desse discurso que estereótipos e preconceitos sobre o corpo negro são reproduzidos (GOMES, 2005, p. 43).

Ao nos informar sobre os problemas de uma má formação dos professores no desempenho dos estudantes e na perpetuação de ideias racistas, Maria Aparecida Silva também ratifica que o caminho para a superação do racismo na escola está na formação qualificada do professor em consonância com uma política pedagógica de resgate a negritude. Caminho este que também esteve presente no ano letivo do 3º ano do Edvaldo Brandão e revelou surpresas a respeito das percepções que os estudantes tem acerca da África, do negro e do racismo no Brasil.

As dificuldades demonstradas pelos professores e educadores em apresentar os conteúdos acerca da História da África e dos afrobrasileiros também já foram abordadas pela pesquisadora Rosângela Araújo. Em *A África e a afro-ascendência* (2003), a autora alerta para a necessidade de uma “etno-alfabetização” em que seja possível não apenas desconstruir elementos preconceituosos do senso comum, mas também desconstruir este inconsciente compartilhado que há sobre estas questões. É necessário, sugere Araújo (2003, p.222), evitar o uso de padrões homogeneizantes e hierarquizantes sobre as origens e culturas dos povos negros, levando em consideração a diversidade desse segmento humano.

Como projeto inovador, nesse sentido, a autora traz como exemplo o trabalho realizado pelos praticantes de Capoeira Angola: “Mais do que jogar ou ser ‘jogador de capoeira’, o *angoleiro* se autodefine *capoeirista*, tem orgulho de sê-lo, e manipula a diferença pelos modelos positivos de pensar a África e os africanos, tornando igualmente positiva a reflexão sobre a diversidade, sobretudo no interior dos grupos” (ARAÚJO, 2003, p. 226).

A proposta de Araújo, levando em consideração o trabalho dos *angoleiros*, é de uma pedagogia inclusive que, além de retirar o ensino de Africanidades de um patamar de completa distância da nossa realidade, como se fosse fruto apenas de segmentos artísticos e exóticos, seja possível também dialogar com a realidade social, envolvendo jovens e adultos

negros/as e não negros/as, nas palavras da autora (2003, p.227) “[em] um conhecimento que reconhece e contempla a pertença positiva destes(as) em *ser* e *estar* no mundo.

Responsável pela disciplina Ciências Humanas, o professor Antonio dedicou toda a sua 4ª, e última unidade, aos assuntos relacionados às práticas pedagógicas e a aplicação da Lei 10.639/03, fundamental para esta turma já que se trata de uma formação em magistério. A aproximação da realidade social, como sugerida por Araújo (2003), foi aqui a chave utilizada pelo professor para ampliar os horizontes dos estudantes a respeito de suas situações sociais.

O vídeo escolhido para apresentar aos estudantes a temática foi **A Cor da Cultura**, um projeto realizado em parceria por instituições públicas e privadas que tem por objetivo uma valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro através da exibição de vídeos com informações acerca da cultura africana. Surpreendentemente, após a apresentação do vídeo os estudantes que permaneceram, quase todos atentos, a sua exibição, se mostraram surpresos mas, também, conscientes sobre a realidade dos países africanos.

A primeira informação dada pelo professor Antonio, foi a respeito do erro comum daqueles que falam da África como se fosse apenas um país. Essa era a impressão também de alguns estudantes presentes, como Jemima: *“Eu pensei que Angola fosse uma cidade da África!”*, diz ela com surpresa.

Nas imagens apresentadas pelo vídeo, foi possível ver as impressões distorcidas sobre a situação socioeconômica dos países africanos. Na maioria das vezes, solicitados pelo repórter, as pessoas abordadas na rua tendiam a classificar todo o continente como pobre e repleto de doenças. Esta foi a sentença que mais gerou comentários entre os estudantes que afirmaram entender porque as pessoas, inclusive eles mesmos, tinham uma imagem distorcida a respeito do continente africano. *A culpa é da mídia! “No jornal só passa pobreza”*, diz o jovem Felipe.

A estudante Amanda brinca se mostrando reticente a ideia que o professor tenta desconstruir: *“Claro que a gente só vê a África como pobreza. Se é pobre!”*. Embora o professor tenha argumentado bastante a respeito dos discursos distorcidos apresentados pela mídia ao tratar desse tema Amanda ironiza. *“Ah, professor, tá bom, a África não é pobre não, é classe média!”* Alguns estudantes riem. A discussão atravessa outras esferas e chega até o racismo institucional, após Jemima perguntar se cotas é uma forma de racismo. Pacientemente, o professor explica sobre a necessidade dos sistemas de cotas para o ingresso dos negros no ensino superior.

Neste mesmo vídeo, o repórter propunha uma dinâmica com os transeuntes ao perguntar qual família residiria nas casas apresentadas nas imagens. Havia duas residências, uma grande bem estruturada, paredes pintadas e muros altos, e uma segunda, pequena, com paredes sem rebocar. As duas famílias tradicionais com cinco componentes, uma negra e outra branca, vestiam-se da mesma maneira e estavam com a mesma pose em ambas as fotos. Sem nenhuma surpresa, a família negra foi associada, na maioria das vezes, à casa mais humilde.

Os estudantes não esboçaram reação aparente na hora dos relatos, mas pareceram compreender a mensagem racista. Quando questionados pelo professor, passaram um discurso de igualdade entre os povos. Roberta foi um desses estudantes que ressaltou sermos todos iguais, com iguais capacidades para residir em qualquer lugar, sendo negros ou brancos. Até então, parecia haver um certo receio, ou desconforto, em enfatizar que a estrutura social, de fato, nos torna desiguais.

Durante as discussões na disciplina de Ciências Humanas foi possível perceber avanços significativos não apenas na forma como os estudantes passaram a se posicionar a respeito do negro, mas, também, como eles passaram a se enxergar como tais ou, simplesmente, demonstraram a necessidade de se expressar. Foi o que aconteceu com o adolescente João. Introspectivo e tímido desde o primeiro contato, João nunca fala em voz alta em sala de aula. Senta-se sempre ao lado do mesmo colega e dirige apenas a ele seus comentários raros. Sempre andando de cabeça baixa, nunca encara aquele a quem dirige a palavra e quase sempre encerra a conversa com um sorriso tímido. Inclusive, João foi um dos estudantes que, mesmo presente em todas as aulas, se recusou a participar da pesquisa, alegando muito educadamente, após insistentes pedidos meus, que não queria, não achava que tinha a contribuir.

Na terceira aula sobre a aplicação da 10.639, o professor Antonio, levou para a sala de aula dicionários para que os próprios alunos pesquisassem os significados das palavras etnia e raça. Ao perguntar a turma quem gostaria de ler os significados encontrados, João levanta a mão e faz a leitura, sem expressar qualquer timidez. Não foi a primeira vez que a turma foi solicitada para fazer uma leitura, foi a primeira vez que João se mostrou interessado em ler em voz alta e interagir com os colegas.

Quando Dayrell cita a “obrigação necessária” que é a escola para muitos jovens, reflete justamente as realidades destes que não se sentem incluídos na pauta escolar e nem vêem importância para as suas formações o conteúdo transmitido. Quando, de fato, eles

percebem que são parte do tema discutido, a curiosidade é despertada e a atenção dedicada é indiscutivelmente maior. O silêncio quebrado, no caso de João, é mais revelador da presença de uma necessidade de se expressar do que, de fato, de uma omissão do estudante em sala de aula.

O que percebemos na atuação do professor Antonio é o que a pesquisadora Eliane Cavalleiro (2001) chama de características de uma educação antirracista, listadas em oito pontos:

- “1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negras e brancas, sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados” (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

As características elaboradas por Cavalleiro exigem que o docente esteja preparado subjetiva e intelectualmente para lidar com as mais variadas situações que se apresentam, principalmente, em um cenário escolar misto ou repleto de estudantes que notoriamente são vítimas de um sistema de subordinação que impõe condições inferiores para a sobrevivência destes jovens neste espaço e em outras esferas da sociedade. É fato que, quando tais procedimentos são adotados os resultados são percebidos e refletem diretamente na posição manifestada por estes sujeitos.

#### **5.4 “NEGRO É NEGRO !” – A REAÇÃO DA RAÇA**

Após as primeiras discussões travadas na disciplina de Ciências Humanas, foi perceptível a mudança de opinião de alguns estudantes a respeito do racismo e suas consequências. Alguns deles tiveram uma mudança sensível do ponto de vista crítico a respeito das suas identidades em relação ao universo social. Amanda, que a princípio, não conseguia afirmar-se negra e se mostrava bastante reticente a ideia de que ao falar de África

falávamos de um continente repleto de diversidade e também de riquezas materiais e culturais, foi quem mais se destacou nesse processo.

A partir da segunda semana de aula em que o professor havia começado a trabalhar a temática, foi visível como alguns deles se sentiam a vontade em se declarar como “preto” ou “negro” e demonstravam muita sensibilidade em discutir a temática. Durante a maior parte do período de observação, que teve início no mês de abril de 2013 e findou em dezembro do mesmo ano, os estudantes não demonstravam muito interesse em discutir a temática ou, de fato, compreender o que era a pesquisa realizada, embora, eu tenha explicado, em linhas gerais, no início do ano letivo.

Com o passar do tempo, quando eles perceberam que o teor de minhas perguntas estava relacionado diretamente com questões de privilégio branco e racismo, alguns deles se negavam a responder perguntas, por vergonha ou por julgarem que não tinham muito conhecimento sobre o assunto, como ocorreu com uma menina que sempre fugia dizendo que “não sabia muita coisa”. Após as discussões incentivadas pelo professor Antonio, alguns deles, talvez os mais sensíveis a questão, se deram conta de como o assunto, “raça”, racismo, discriminação e privilégio fazem parte do seu cotidiano e representam um obstáculo para o crescimento, tanto social como pessoal.

Em conversa com alguns estudantes no pátio, o assunto era beleza, cabelo, conversávamos sobre quem seriam os meninos e as meninas mais bonitas da sala, e no que eles gostariam de trabalhar. Quando Simone foi questionada sobre beleza e, mais uma vez, afirmou que Roberta é a mais bonita de toda a turma, Amanda foi enfática ao afirmar: *“Ela só tá escolhendo ela porque é branca e tem o cabelo liso, só por isso!”*. Foi quando toda a discussão se desencadeou e eu me deparei com opiniões e posições que até então desconheciam, de alunos que até o momento pareciam apáticos a tais questões.

O garoto Felipe, apesar de não concordar com a decisão de Simone, sobre a garota mais bonita afirmou que brancos chamam mesmo mais atenção: *“Por uma questão de beleza mesmo do capitalismo, se entrar uma mulher branca aqui, ela chama logo atenção!”*. – que colonizador poderia imaginar que as teorias descoloniais seriam resumidas com tanta precisão e simplicidade na voz de um estudante negro do ensino médio de um lugar remoto chamado Cachoeira - Paulo, que estava ao seu lado, também concordou, mesmo afirmando que vai depender também do corpo.

Amanda permaneceu calada ouvindo todos os argumentos dos meninos a respeito de beleza e padrões impostos, até que não resistiu e passou a falar mais alto que todos: *“Eu já*

*senti que a cor fez diferença pra mim. A gente chega no banco daqui, Brasil, Bradesco, todo mundo que ta trabalhando é branco e tem o cabelo liso. Pra eu arrumar um emprego ali só se for de faxineira... Ó, se a coisa tá ruim, tá preta, tudo ruim é preto, o luto é preto. Agora, Ano Novo, Natal que é bom é tudo branco. Na novela não tem negro, no banco não tem negro, na propaganda não tem negro. Negro é Negro!*". E com essa sentença ela terminou suas palavras.

Todos ouviram seu desabafo e com atenção, quando ela terminou nem parecia acreditar que ela mesmo tinha dito aquilo, talvez pela minha expressão de surpresa por ouvi-la dizer todas aquelas palavras. Quando questionei o que ela queria dizer com "Negro é Negro", ela apenas sorriu com alguma tristeza, como quem sabia que já tinha explicado o bastante. Foi o dia de maior tristeza em todos os meses que estive em campo. Durante todos os diálogos que tive com os estudantes, embora eles deixassem transparecer nas expressões tristes, em demonstrações de baixa auto-estima através de gestos ou frases isoladas, nenhum deles havia sido tão enfático e realista ao falar da situação que vivenciavam. Nos olhos daquela menina havia a tristeza de quem tinha plena consciência que a luta que travaria para o resto da vida, para encontrar um espaço na sociedade, seria muito maior do que aquelas que simplesmente nasceram com a cor ou textura do cabelo diferente.

Antes de ir embora, no entanto, ela disse o que representaria a maior prova de que o conhecimento é uma arma para os oprimidos. Ela disse: "*Você quer saber quem é a melhor da sala?[Ela segurou no braço de Simone que passava no momento e afirmou] Pra mim é Simone , ela é quem mais se esforça, quem mais corre atrás. Se Roberta pelo menos fosse inteligente, mas nem isso!*". Largou Simone e foi embora.

Simone, a de pele mais escura da turma, que até então era facilmente depreciada através de brincadeiras e insinuações foi projetada como a mais inteligente e apenas sorriu timidamente. Com um gesto aparentemente simples, Amanda conseguiu fazer o que talvez professores não conseguiram em anos, mostrou para aquela garota que ela poderia ser a melhor e deu explicações plausíveis para isso. A colocou em um espaço melhor e mais digno do que o que ela esteve em todo ano letivo, e talvez em toda sua vida até aquele momento. Mostrou como Gomes (2001) já havia nos alertado, ninguém nasce racista ou cheio de preconceitos somos inculcados para agir de tal forma mas a escola pode ser um espaço de reforço para uma atitude discriminatória ou uma base para a negação veemente de tal atitude.

Com apenas algumas aulas que reforçaram os valores da negritude naquela estudante, ela foi capaz de reverter uma situação discriminação, compensando uma estudante, por

atitudes que ela mesmo já havia praticado no decorrer do ano letivo mas, também, de mostrar o quanto o privilégio é arbitrário. Ao afirmar a necessidade da garota branca Roberta ser inteligente caso quisesse se destacar nesse cenário, Amanda demarcou as regras igualitárias que para ela seria o justo na classificação daquelas pessoas, mesmo que em uma escala de melhores e piores. Amanda deu o direito e assegurou a cada um a possibilidade justa de competir por igual, já que “esforçar-se ou não” pode ser uma decisão pessoal que não pode ser definido pela cor da pele.

Quando Matt Wray (2005) categoriza a “ralé branca” incluindo neste grupo aqueles brancos que não se enquadram no perfil hegemônico de beleza e ascensão social e por isso são considerados pelos outros brancos como anomalia, ele se refere a um julgamento de brancos por brancos que só se aceitam se fizerem parte do mesmo perfil sócio-econômico. Quando uma jovem negra, agora autodeclarada, encontra recursos para categorizar uma branca como inferior através da análise de um fator no qual ela também pode competir, embora ela também compartilhe de um imaginário de que branco para se definir como tal precisa reunir uma série de referências positivas, ela vai além, e revela uma face reativa a um cenário que ela nitidamente define como prejudicial a sua própria ascensão. Isto porque, encontrou bases para formar seu discurso através da formação em sala de aula associada a sua vivência.

Como afirma Hélio Silva Jr., diante de um quadro de relação perversa entre o fracasso escolar e a discriminação racial, é responsabilidade dos educadores reverter este quadro através da inclusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais que se baseiam em uma educação que contempla a diversidade racial, desconstruindo estereótipos e preconceitos no cenário escolar, fomentando assim, nas principais vítimas destas ações, condições para reagir a estrutura.

A formação de educadores tomando como base os PCN's representa, segundo Silva Jr. (2002, p. 75) uma ação que lhes dê condições de ampliar seus conhecimentos e práticas; “desmistificar percepções estereotipadas e preconceituosas; capacitá-los para reconhecer a diversidade étnico-cultural como uma riqueza e um direito dos povos e indivíduos; e contribuir para que estes sejam agentes ativos do processo de redemocratização do sistema educacional, em prol do exercício da plena cidadania”.

Quando os educadores são formados com a responsabilidade e recebem o apoio da escola para proporcionar aos estudantes o acesso a este conhecimento, os resultados positivos são constatados. Ainda assim, as práticas isoladas de alguns profissionais qualificados ou, que

através de suas próprias trajetórias, proporcionam conhecimentos positivos e desmistificantes a respeito da identidade negra, não têm sido suficientes para representar uma mudança expressiva na identidade destes indivíduos negros que sofrem cotidianamente com as mazelas provocadas pela ignorante e criminoso depreciação da cor.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir questões raciais, principalmente, no âmbito dos estudos de branquidade requer uma atenção especial. Além de ser a “raça” um assunto que provoca extrema sensibilidade nos sujeitos de pesquisa, devido ao caráter subjetivo no qual a questão está cercada, o que torna a abordagem ainda mais difícil, as várias nuances em que o campo está envolvido exige do pesquisador rigor na escolha das referências utilizadas e dos autores pesquisados. Falar de “raça” é falar diretamente da realidade de indivíduos que são oprimidos, estereotipados e excluídos, o que exige bastante cautela e responsabilidade de quem tem este propósito.

O tema branquidade foi caro a esta pesquisa para a compreensão do oposto complementar quando falamos de relações raciais que operam entre brancos e negros. Porém, como mencionado desde o início, através das palavras de Vron Ware (2004) é necessário levar em consideração que todo o estudo que leva em consideração pesquisas realizadas no cenário dos Estados Unidos, corre o risco de tomar como solução o padrão norte-americano, como se todo o resto do mundo devesse seguir seus padrões. A branquidade, definida por Frankenberg (2004) como uma vantagem estrutural de brancos em relação a não-brancos nas sociedades hierarquizadas através da classificação racial, diz respeito exatamente a um padrão hegemônico normativo tido como cultural. Problematizar esse tema reforçando novos padrões seria, no mínimo, irresponsável.

Já que se trata de um tema que ganha maior repercussão nos Estados Unidos na década de 90, os autores que se destacaram na proliferação do que ficou conhecido como *estudos críticos da branquidade* foram amplamente discutidos, levando em consideração pertinência de suas produções. No entanto, as produções realizadas no cenário nacional também foram destacadas e discutidas com ênfase. As leituras de Edith Piza, Maria Aparecida Silva Bento e outros foram fundamentais na compreensão de como o privilégio da branquidade se estabelece no Brasil.

Através das pesquisas de Edith Piza, nos foi possível a defesa de uma corrente de pensamento que estabelece uma diferenciação entre os conceitos de branquidade e branquidade, até então abordados no cenário acadêmico nacional como apenas uma questão de tradução. A defesa de Piza (2005) sobre a diferença destes termos em que branquidade se diferencia de branquidade por ser o primeiro, um momento em que o indivíduo branco não questiona o privilégio em que vive como se o detivesse por direito, direitos racistas como

sabemos, é indispensável para o entendimento de que, assim como os negros, os brancos não podem ser julgados como se pertencesse estaticamente a uma posição em que não pode assumir uma postura crítica e antirracista. Nesse sentido, branquitude para Piza diz respeito ao momento em que brancos fazem parte do grupo que condena o racismo e assume essa postura também em espaços de brancos.

Anterior a estas autoras, Frantz Fanon e Alberto Guerreiro Ramos foram dois nomes de grande importância para a compreensão de como os valores da branquitude já promoviam efeitos cruéis nas vidas de negros no início do século XX, através de representações e práticas que moldava ações discriminatórias e permeiam o imaginário de brancos e negros até os dias atuais.

Para trazer o tema educação para esta pesquisa, os pesquisadores priorizados foram os que, preferencialmente, discutem o tema pensando as relações de desigualdade no cenário escolar. Nesse sentido, a compreensão das obras de Eliane Cavalleiro, Ana Célia da Silva, Nilma Lino Gomes, Denise Botelho, Petronilha Gonçalves da Silva, Mary Garcia Castro foram de suma importância para desvendar as peculiaridades do cenário escolar para alunos negros quando estes convivem com o imaginário da branquitude, quando não através de colegas e professores, através das representações nos murais, nos materiais pedagógicos e discursos dos professores.

O cenário da cidade de Cachoeira, traz em si especificidades que tornou o desafio de estudar “raça” ainda mais complexo. Uma cidade com 87% de negros autodeclarados que convive com uma rica cultura considerada patrimônio imaterial da humanidade, como a Festa da Irmandade da Boa Morte que reúne milhares de visitantes todos os anos em comemoração ao dia de uma Santa Negra, Nossa Senhora da Boa Morte, através das irmãs que mantêm viva há séculos a tradição da Irmandade. Mulheres negras, em maioria adeptas do candomblé.

Apesar do reforço aos valores da negritude presente nas manifestações culturais, as representações midiáticas, os valores transmitidos através dos espaços de socialização, seja a família, a igreja, as representações políticas ou a escola reforçam a tentativa de inserção em um padrão hegemônico que favorece a imagem do branco em detrimento do negro. Ser branco, mais que um desejo, torna-se uma necessidade de sobrevivência, seja para se inserir em um grupo ou no mercado de trabalho. E essa necessidade ficou evidente nas conversas estabelecidas com os jovens do Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia, onde a pesquisa foi realizada.

Após 09 (nove) meses de observação participante na sala de aula do 3º ano Formação em Magistério foram somados inúmeros relatos que mostram como e de que forma estes jovens são vítimas de preconceitos, discriminações e racismo, quando não são os atores de algumas dessas práticas. Em uma turma de 25 (vinte e cinco) estudantes, onde apenas uma pode ser declarada como branca, estas práticas foram evidentes e não partiram apenas dos estudantes, muitas vezes os próprios educadores protagonizaram cenas que demonstram como o privilégio da branquidade é uma prática que faz parte das ações pedagógicas.

Não obstante, os próprios educadores que, por vezes, expressaram ser vítima de violência racial através de injúrias sofridas, não souberam lidar com situações que presenciaram dentro de sala aula. Silenciando sobre o ocorrido, demonstrando falta de informação ou, como aponta Hédio Silva Jr., despreparo para lidar com práticas que também os vitimizaram.

Entre as meninas, maioria na turma, a máxima do descontentamento com a cor da pele continuam sendo a textura do cabelo, como nos mostrou Gomes (2001). As meninas que desde cedo aprendem a odiar seus cabelos que por serem crespos precisam ser trançados e dificilmente são aceitos por outras colegas. Essas impressões negativas sobre o corpo são levadas por toda a vida e reforçadas em alguns momentos específicos.

Quando uma das estudantes revela o desejo de ter nascido com o cabelo liso, explicita o desconforto que a sua textura de cabelo representa para si. Consequentemente, o fato de não poder mudar definitivamente o cabelo para que se torne “bom”, a faz desejar um par que possua o cabelo liso, para que futuramente um filho não possa sofrer as mazelas que ela mesmo tem vivenciado.

O desejo por este par de textura de cabelo diferente, parece, no entanto, uma meta difícil de ser alcançada, já que, os meninos, mesmo os negros, evidenciam o desejo também por mulheres que possuam cabelos lisos e compridos, revelando a face do preconceito que mantém os jovens negros vítimas, também, de suas próprias ações quando internalizam o ideário de branqueamento e passam a desejar o oposto de si, branco, ideal de beleza, inteligência e sucesso, transformando-se assim, em uma barreira para uma construção identitária positiva.

A cor da pele é também fator determinante no estabelecimento das relações afetivas, mesmo aquelas que se relacionam com jovens negros, expressam o desejo de se relacionarem com pessoas de pele mais clara e quando são questionadas sobre aqueles com quem já se envolveram, usam de mais argumento depreciativo das culturas associadas aos negros,

afirmando terem sido motivadas por “macumba”. Ressaltando assim, a necessidade de terem acesso a informações que não sejam distorcidas a respeito de manifestações culturais, principalmente, religiões de matriz africanas que são as mais depreciadas por eles.

As vantagens obtidas através de uma cor da pele mais clara foram evidentes no período de observações. Ter pele mais clara ou branca, significa obter vantagens que podem aparentar simplicidade mas que carregam uma carga subjetiva que pode influenciar negativamente aqueles que são vítimas da depreciação. Ser branco, mesmo que em um ambiente de pobreza, significa ter mais credibilidade, estima e chances de sucesso em um espaço onde a escassez de oportunidades tornam estes fatores decisivos na ascensão social dos indivíduos envolvidos, como já havia nos alertado Cida Bento (2002).

O privilégio da brancura mostrou-se bastante presente nas relações em sala de aula. A única estudante branca da turma foi favorecida em diversos momentos, até mesmo quando a “melhor amiga” estava sendo escolhida. Algumas das estudantes que sequer mantinham relações diretas com ela no decorrer do ano letivo a elegeram como tal, reforçando a pesquisa realizada por Sansone (1998), onde ele conclui que assumir ter um amigo ou qualquer relação com alguém de pele mais clara atribui pontos de vantagem na escala cromática para o negro.

Enquanto para os negros fica reservado o espaço dos estereótipos, injúrias e depreciações, aos não-negros coube um lugar de grande estima entre os estudantes e os professores. No entanto, para os estudantes negros a consciência de que o preconceito de cor é um agente limitador que os influenciam diretamente também foi observada. A prova foi a dificuldade, e até mesmo constrangimento, que muitas vezes demonstraram ao serem questionados sobre aspectos físicos que julgavam mais bonitos neles ou em outros colegas. O desejo por traços físicos brancos apenas foi constatado com o decorrer dos meses, quando a intimidade com os estudantes foi reforçada.

A escola através de suas representações discursivas ou imagéticas continuam a depreciar a imagem do negro, ao invisibilizá-la, quando não a inferiorizá-la através de retratos infantilizados que fomentam o desejo por um perfil eurocêntrico já que a associação com uma imagem caricata é completamente rejeitada por aqueles a quem, ironicamente, a imagem deseja representar.

A partir de diálogos mais frequentes constatou-se também que os demais aspectos de socialização são determinantes para a constituição das subjetividades destes indivíduos negros, principalmente, no que diz respeito a necessidade de pertencerem ao grupo de brancos. A família, em primeira instância, é a instituição que reforça o desejo de “ser o

outro”, branco, e negar a si. Mães e pais que rejeitam cabelos crespos e vêem com admiração relacionamentos com pares mais claros, transmitem aos filhos a necessidade de satisfazerem, quase como obrigação, os desejos familiares através da rejeição de uma estética negra, seja como companhia ou modos de vestir e usar, mesmo quando os filhos julgam mais adequadas para seus corpos e vidas.

Nesse sentido, a eficácia da informação se mostra vital para o empoderamento destes jovens, através do resgate de seus valores e autoafirmação da cor, não mais como vítimas do processo mas, como resistente às imposições sociais. Após um breve período, onde foram discutidos temas relacionados a necessidade do ensino de bases africanas para a compreensão do lugar social em que o negro se encontra na sociedade, dúvidas suscitadas pelos estudantes mostraram a curiosidade por um mundo até então distorcido e, principalmente, desconhecido.

A partir de breves explicações, alguns estudantes encontraram recursos para elevar a autoestima a tal ponto que conseguiram revelar as frustrações que vivenciam no cenário da cidade de Cachoeira no que diz respeito aos seus tipos físicos. Com o mínimo de informação sobre o direito às cotas, às injustiças sociais promovidas contra os negros, a vantagem estrutural de ser branco baseada apenas na cor da pele e a produção midiática depreciativa em relação aos não-brancos, os estudantes demonstraram uma postura reativa e consciente das mazelas que o cercam.

Esse momento foi responsável, não apenas pelo início da formação de uma consciência do lugar social ocupado mas, principalmente, de uma postura imediata de valorização dos traços negros. Quando não há informações adequadas ao referir-se ao corpo negro, e a negação histórica de direitos que este tem sofrido, a reação é contrária e há um reforço das ações discriminatórias.

A teoria de branquidade, como defende Ruth Frankenberg (2004) deve ser analisada levando em consideração seu caráter relacional e histórico para que os reais aspectos que constituem a vantagem estrutural do branco seja compreendida. No cenário da cidade de Cachoeira, refletindo sobre os privilégios de ser branco, a partir de um colégio estadual, foi possível constatar que apesar de um contexto histórico-cultural de favorecimento à negritude, as representações políticas, midiáticas, familiares e escolares que formam a identidade destes indivíduos negros, contribuem para uma rejeição constante acerca da cor e seus principais traços físicos.

A consciência sobre a ausência (ou presença subalternizada) de negros nas produções midiáticas de maior visibilidade, como novelas e propagandas, nos empregos considerados de

maior rentabilidade da cidade e nas representações escolares são responsáveis por fomentar um desejo por fazer parte de um padrão hegemônico, para a maioria deles, impossível de alcançar. Além disso, a ausência de discussões sobre a condição social negro é uma barreira para a formação de uma consciência nestes jovens.

O “esquecimento” da semana da consciência negra denota a dificuldade em abordar a temática mesmo com as tentativas do professor de Ciências Humanas em marcar um evento para que a data não passasse despercebida. Passou em branco! Literalmente em branco, já que, ao anular um momento importante e, protocolar, para muitos iniciarem a discussão, apenas mantém o arbitrário cultural como normativo. Não problematizar a “raça” é manter o status quo.

O silenciamento presente nas relações de opressão mostrou-se preponderante entre os estudantes, quando estes presenciaram ou foram responsáveis por atitudes preconceituosas; entre alguns professores, aqueles que por se tratarem da autoridade máxima na sala se omitiram situações de inferiorização entre os estudantes. O silenciamento, mais do que a injúria propriamente realizada, foi o principal perpetuador de discriminações no espaço de sala de aula. Isso porque, a omissão funciona como forma de consentimento, de aprovação, a atitude realizada.

Mesmo em um cenário onde a presença de brancos é mínima, foi possível constatar como as frequentes ações de valorização do branco em detrimento do negro, mantém o segundo em situação de inferioridade, mostrando como a ideologia de branqueamento ganha tamanha força ao ponto de motivar práticas racistas mesmo na “ausência” de brancos. Dessa forma, o processo de embranquecimento e a branquidade caminham em paralelo, onde a vantagem estrutural do branco é a primeira etapa para o desenvolvimento de uma cultura onde o negro permanece sendo inferiorizado e o branco como única condição para alcançar o status de humano.

O medo de “ser negro” carregado de toda a subjetividade negativa atrelada ao que representa esta expressão é o resultado de uma formação defasada, equivocada e irresponsável, onde estudantes aprendem dentro da sala de aula as “desvantagens” atribuídas equivocadamente a identidade negra. Além disso, as formas de socialização exteriores ao ambiente da escola, bem abordados por Liv Sovik (2004), reforçam a vantagem estrutural branca, assegurando-lhes o privilégio de ser o padrão normativo.

Diferente dos locais onde as principais teorias de branquidade se desenvolvem, onde brancos conseguem se isolar em espaços de brancos, em um cenário onde negros são maioria

a vantagem estrutural branca precisa dos negros para se estabelecer, é aí que o conhecimento equivocado sobre a própria identidade, faz do negro, mesmo que involuntariamente, um aliado ao branco na manutenção do arbitrário cultural.

Quando são oferecidos os recursos vitais de sobrevivência, como é o conhecimento a respeito da própria identidade, para negros, os resultados positivos que contrariam o privilégio são verificados. O conhecimento sobre si e o reconhecimento das injustiças sofridas proporciona uma atitude de reação seja na relação entre os pares ou não. Não se pode afirmar que, a longo prazo, os resultados desse conhecimento na formação desses indivíduos, até porque, a formação da identidade depende de outros fatores que vão além do conhecimento oferecido por esta instituição.

O caminho percorrido para a realização de uma etnografia, nos permitiu não apenas presenciar o cotidiano escolar marcado pela presença de ações discriminatórias e racistas, que mantém o branco em situação de privilégio, mas, também, foi possível perceber a transformação contínua do processo de identificação racial e suas possibilidades de mudanças a partir de uma prática consciente e responsável a respeito da situação do negro na sociedade.

Se inicialmente, o quadro é completamente adverso a qualquer aceitação do negro enquanto importante agente formador da sociedade, com o passar dos meses foi possível identificar uma localização consciente sobre as representações de racismo estrutural visíveis na sociedade. A dificuldade de uma estudante em definir sua própria cor e ao grupo do qual fazia parte, numa evidente tentativa de fugir de uma representação estereotipada e depreciada da imagem do negro, avançou para uma assunção da cor negra seguida de uma visão bastante real e crítica a respeito da sua posição na sociedade.

Isto, em decorrência, de uma ação isolada de apenas um professor em meio a um quadro de equívocos, discriminações e silenciamentos, no ambiente interno e externo a escola. O que comprova que o processo chamado por Petronilha Silva (2010) de *desintoxicação semântica*, somado ao encorajamento do professor em assumir a responsabilidade de levar o conhecimento consciente, e obrigatório como previsto pela revisão das LDB's, para os seus/suas estudantes, torna real a possibilidade de ascensão subjetiva e social. A escola, como uma das fontes de educação primária, tem o dever de contribuir positivamente com esta formação.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, L. **Significados de ser branco: a branquitude no corpo e para além dele**. 2010, 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, SP

ANDRADE, Inaldete Pinheiro. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2º ed. revisada/ Kabengele Munanga (org.) – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

ARAÚJO, ROSÂNGELA (JANJA) C. A África e afro-ascendência: um debate sobre a cultura e o saber. In: **Ações Afirmativas em Educação: Experiências Brasileiras**/ Cidinha da Silva (org.). São Paulo: Summus, 2003.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**. . In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro**. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

BOAS. Franz. **Antropologia Cultural**/ organização e tradução Celso Castro. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Educação e religiosidades afro-brasileiras: A experiência dos candomblés**. p. 74-82. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/11854>. Acesso em 23 de março de 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 3º edição. Les Editions de Minuit, França, 1970.

CARDOSO, Lourenço. **Retrato do branco racista e anti-racista**. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1279/1055> , 2010. Acesso: 23 de maio de 2011.

CAMACHO, Luiza M. Y. **A invisibilidade da juventude na vida escolar perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html> . Acesso em: 15 de outubro de 2013.

CASTRO, Celso. (Org.) **Evolucionismo Cultural. Textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CASTRO, Mary Garcia; RIBEIRO, Ingrid Radel. Juventude, raça/etnia – Diferenças e desempenho escolar. **In: Raça: novas perspectivas antropológicas/** Lívio Sansone, Osmundo Araújo Pinho (organizadores). – 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Racismo e anti-racismos na educação: repensando a escola**. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. **In: Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 65 – 104.

D'ÁVILLA, Jerry. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**; tradução: Cláudia Sant'Ana Martins – São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DAYRELL, Juarez. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: 12 de outubro de 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas/** Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Lígia F. **“Negritude”, “Negridade” , “Negrícia”:** história e sentidos de três conceitos viajantes. USP: Via Atlântica nº 9 jun/2006; 163 - 183. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlc/posgraduacao/ecl/pdf/via09/Via%209%20cap12.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2012.

FIGUEIREDO, Ângela. (2003), **A classe média negra não vai ao paraíso: trajetórias, perfis e negritude entre os empresários negros**. Rio de Janeiro, tese de doutorado, Iuperj.

FIGUEIREDO, Angela. **“Cabelo, cabeleira, cabeluda e descabelada”**: Identidade, Consumo e Manipulação da Aparência entre os Negros Brasileiros. XXVI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais Caxambu, outubro de 2002.

FRAZER, James G. **O escopo da antropologia social**. In: **Evolucionismo cultural**. Org. Celso Castro – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004.

FRANKENBERG, Ruth. **A miragem de uma branquidade não-marcada**. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307 – 338.

GOMES, Nilma . Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2º ed. revisada/ Kabengele Munanga (org.) – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

GOMES, Nilma L. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?** Revista Educação Brasileira. Dezembro de 2002: nº 21.

GUIMARÃES, Antônio S. A. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 1999.

GUIMARÃES, Antônio S. A. **Classes, Raça e Democracia**. Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2002.

HASENBALG, Carlos, SILVA, Nelson do Valle e, LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

HOFBAUER, Andreas. **Uma História de Branqueamento ou o Negro em Questão**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

HOOKS, Bell. **Alisando os nossos Cabelos**. Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Retirado do blog coletivomarias.blogspot.com/.../alisando-o-nossocabelo.html

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2º ed. revisada/ Kabengele

Munanga (org.) – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. (p.)

MAIO, M. C. **Uma Polêmica Esquecida: Costa Pinto, Guerreiro Ramos e o Tema das Relações Raciais.** Dados vol. 40 no. 1 Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52581997000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000100006). Acesso em: 10 de dezembro de 2012.

MORGAN, Lewis Henry. **A sociedade antiga Ou investigações sobre as linhas do progresso humano desde a selvageria, através da barbárie, até a civilização.** In: **Evolucionismo cultural.** Org. Celso Castro – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2º ed. revisada/ Kabengele Munanga (org.) – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. (p. 65 -78)

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania.** Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica. 11 f. São Paulo. 2003. Disponível em: <http://www.npms.ufsc.br/programas/Munanga%2005diversidade.pdf>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2º ed. revisada/ Kabengele Munanga (org.) – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil.** São Paulo, Summus: 2003

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: **Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola/** Eliane Cavalleiro (organizadora) – São Paulo: Selo Negro, 2001.

NERVELL, J. **A brancura desconfortável das classes médias brasileiras.** In: MAGGIE, Y. e REZENDE, C. B. (org.). Raça como retórica: a construção da diferença – Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 2001, p. 245 – 269.

OLIVEIRA, L.L. **O olhar sociológico de Guerreiro Ramos..** Mnemosine Vol. 2, nº2, p. 183-190 (2006). Disponível em: [http://nc-moodle.fgv.br/cursos/centro\\_rec/docs/o\\_olhar\\_sociologico\\_guerreiro\\_ramos.pdf](http://nc-moodle.fgv.br/cursos/centro_rec/docs/o_olhar_sociologico_guerreiro_ramos.pdf). Acesso em: 10 de dezembro de 2012.

OLIVEIRA, L. O. A. **Expressões de Vivência da Dimensão Racial de Pessoas Brancas: representações de branquitude entre indivíduos brancos.** 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal da Bahia, Bahia.

PIZA, E. **Adolescência e racismo: uma breve reflexão.** An. 1 Simp. Internacional do Adolescente May. 2005. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext) . Acesso em 13 de janeiro de 2011.

PIZA, E. **Porta de vidro: entrada para branquitude.** In: CARONE, I. e BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.* Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

RACHLEFF, P. **“Branquitude”:** seu lugar na historiografia da raça e da classe nos Estados Unidos. In: WARE, V. *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo.* Rio de Janeiro: Garamond, (org.) 2004, p. 97 – 114.

RAMOS, A.G. **O problema do negro na sociologia brasileira.** In: *Introdução crítica à sociologia brasileira.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995, p. 163 – 211.

ROSSATO, César; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: Cavalleiro, Eliane dos Santos (Org). **Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola.** Selo Negro, 2001.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem Etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil;** Tradução: Vera Ribeiro. – Salvador: Edufba; Pallas, 2007.

SANSONE, Lívio. **Nem somente preto ou negro:** o sistema de classificação racial no brasil que muda. – Revista Afro-Ásia, 18 (1996), 165-187.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SETUR. Secretaria do Turismo da Bahia. **Festa da Boa Morte Revive Tradição Secular.** Retirado de: <http://www.setur.ba.gov.br/2012/08/10/festa-da-boa-morte-revive-tradicao-secular/>. Veiculado em 10 de dezembro de 2012.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da discriminação no livro didático. In:

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele, **Superando o racismo na escola**. 2º ed. revisada/ Kabengele Munanga (org.) – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. (p. 151 – 168).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 14 de janeiro de 2014.

SILVA Jr., Hédio. Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Nelson do Valle. Diferenças raciais de rendimentos. In. HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro (1870-1930)** (1ª ed.). Companhia das Letras, 2012.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil**. In: WARE, Vron. Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, (org.) 2004, p. 363-386.

TYLOR, Edward Burnett. A ciência da cultura. In: CASTRO, C. (Org.) **Evolucionismo Cultural. Textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

WARE, Vron. (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WRAY, Matt. **Pondo “a ralé branca” no centro: implicações para as pesquisas futuras**. 2004. In: WARE, Vron. **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, (org.) 2004, p. 339-361.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**. São Paulo: Braziliense, 2005.

**ANEXOS**

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Termo de consentimento livre e esclarecido

Concordo em participar, como voluntário (a), do projeto de mestrado intitulado **Os significados da branquidade na escola pública** que tem como pesquisadora responsável **Camila Moreira**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O referido projeto, que está sob estrita orientação da professora **Ângela Figueiredo**, tem por objetivo:

- Compreender os significados da branquidade no cenário da cidade de Cachoeira a partir da trajetória de estudantes do Colégio Estadual Edvaldo Correia Brandão.

Estou ciente que minha participação se dará a partir de **concessão de entrevista e aplicação de questionário** e de que este estudo possui finalidade de pesquisa. Os dados obtidos serão divulgados segundo diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando assim sua privacidade. Estou ciente que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

#### Contatos:

**Prof. Ângela Figueiredo**

(75) 3425 - 2242

[angelaf39@gmail.com](mailto:angelaf39@gmail.com)

**Camila Moreira**

(75) 9123 – 7693

[camila\\_moreira88@hotmail.com](mailto:camila_moreira88@hotmail.com)

**ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

- Desde quando você estuda do Colégio Edvaldo Brandão?
- Você escolheu estudar neste colégio?
- O que você acha dos alunos deste colégio?
- Como é o seu relacionamento com os professores?
- De quais professores você gosta mais?
- Você se considera um bom aluno?
- Como são os melhores alunos? E os piores?
- De quais alunos o professor gosta mais?
- Você já presenciou alguma situação de preconceito e discriminação de qualquer tipo?
- Como as pessoas envolvidas reagiram?
- Você já participou de alguma situação como esta?
- Você tem contato com conteúdos relativos a temática negra na escola ou fora dela? O que você acha dessas informações?
- Você tem muitos amigos no colégio?
- Quem são seus melhores amigos? São bonitos?
- Você tem amigos brancos?
- Há alguma diferença entre eles e seus amigos negros?
- O que seus pais acham de seus amigos?
- Eles frequentam a sua casa?
- Seus pais tem preferência por algum de seus amigos?
- Você frequenta a casa de algum deles?
- Como os pais deles lhe tratam?
- Você já namorou com algum de seus amigos?
- Algum deles já se interessou por você?
- Na hora da paquera, qual o perfil que você prefere?
- Se você fosse apresentar alguém aos seus pais como seu/sua namorado/a como preferia que ele/ela fosse?
- Qual o perfil de uma pessoa para ficar?
- E para namorar?

- O que você mais gosta na sua aparência?
- O que menos gosta?
- O que mais lhe chama atenção em um/uma homem/mulher?
- O que uma pessoa não pode ter para ser seu/sua namorado/namorada?

## ANEXO C – QUESTIONÁRIO

**Aviso:** As informações abaixo serão utilizadas para fins de pesquisa, será assegurado anonimato.

**OBS:** Marque apenas UMA opção nas questões de múltipla escolha. As questões onde mais de uma opção pode ser marcada vêm com indicação ao lado da pergunta.

**01 - Nome completo:** \_\_\_\_\_

**02 - E-mail:** \_\_\_\_\_

**03 – Em que cidade você nasceu?** \_\_\_\_\_

**04 – Idade:**

(A) Até 15 anos.

(B) 16 anos.

(C) 17 anos.

(D) 18 anos.

(E) A partir de 19 anos.

(E) Outra.

(F) Sem religião.

**07 - Gênero:**

(A) Feminino.

(B) Masculino.

**05 – Como você se considera?**

Autodeclaração: \_\_\_\_\_

(A) Branco(a).

(B) Pardo(a).

(C) Preto(a).

(D) Amarelo(a).

(E) Indígena.

**08 - Tem filhos?**

(A) Não tenho filhos.

(B) Um filho.

(C) 02 filhos.

(D) 03 filhos.

(E) Acima de 03 filhos.

**06 - Qual a sua religião?**

(A) Católica.

(B) Protestante ou Evangélica.

(C) Espírita.

(D) Umbanda ou Candomblé.

**09 - Até quando seu pai estudou?**

(A) Não estudou.

(B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).

(C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).

- (D) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
- (E) Ensino médio completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.

**10 - Até quando sua mãe estudou?**

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.
- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental.
- (D) Ensino médio incompleto.
- (E) Ensino médio completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.

**11 - Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?**

- (A) Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) Na construção civil.
- (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- (E) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.

- (G) Trabalhador fora de casa em atividades informais (pintor, electricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.).
- (H) Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc.).
- (I) Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, mordomo, motorista particular, jardineiro, vigia, acompanhante de idosos/as etc.).
- (J) No lar (sem remuneração).
- (K) Não trabalha.
- (L) Não sei.

**12 - Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?**

- (A) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) Na construção civil.
- (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- (E) Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- (G) Trabalhadora fora de casa em atividades informais (feirante, ambulante,

guardadora de carros, catadora de lixo etc.).

(H) Trabalha em sua casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato etc).

(I) Como trabalhadora doméstica em casa de outras pessoas (cozinheira, arrumadeira, governanta, babá, lavadeira, faxineira, acompanhante de idosos/as etc.).

(J) No lar (sem remuneração).

(K) Outro.

(L) Não trabalha.

(M) Não sei.

**13 – De quem é a maior renda da casa?**

(A) Pai.

(B) Mãe.

(C) Tio ou Tia.

(D) Avô ou Avó.

(E) Irmão ou Irmã.

(F) Outro.

**14 - Qual é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa.)**

(A) Até 1 salário mínimo (até R\$ 465,00 inclusive).

(B) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 465,00 até R\$ 930,00 inclusive).

(C) De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 930,00 até R\$ 2.325,00 inclusive).

(D) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 2.325,00 até R\$ 4.650,00 inclusive).

(E) A partir de 10 salários mínimos

(F) Nenhuma renda.

**15 - Onde e como você mora atualmente?**

(A) Em casa ou apartamento, com minha família.

(B) Em casa ou apartamento, sozinho(a).

(C) Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).

(D) Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república etc.

(E) Outra situação.

**16 - Quantas pessoas moram em sua casa? (Contando com seus pais, irmãos ou outras pessoas que moram em uma mesma casa).**

(A) Duas pessoas.

(B) Três.

(C) Quatro.

(D) Cinco.

(E) Mais de seis.

(F) Moro sozinho(a).

**17 – Quem é o chefe da família?**

(A) Pai.

(B) Mãe.

(C) Tio ou Tia.

(D) Avô ou Avó.

- (E) Irmão ou Irmã.
- (F) Outro.

**18 - Tem irmãos/ãs?**

- (A) Não tenho irmão/s.
- (B) Tenho um irmão.
- (C) Tenho dois irmãos.
- (D) Tenho três irmãos.
- (E) Tenho mais de três irmãos.

**19 - Quantos anos você levou para concluir o ensino fundamental?**

- (A) Menos de 8 anos.
- (B) 8 anos.
- (C) 9 anos.
- (D) 10 anos.
- (E) 11 anos.
- (F) Mais de 11 anos.

**20 - Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?**

- (A) Somente em escola pública.
- (B) Parte em escola pública e parte em escola particular.
- (C) Somente em escola particular.
- (D) Somente em escola indígena ou em escola situada em comunidade quilombola.
- (E) Parte na escola indígena e parte em escola não-indígena.
- (F) Parte em escola situada em comunidade quilombola e parte em escola fora de área quilombola.

**21 - Você se considera racista?**

- (A) Sim.
- (B) Não.

**22 - Você conhece alguém racista?**

- (A) Parentes.
- (B) Amigos(as) ou colegas de escola e/ou de trabalho.
- (C) Vizinhos(as) e/ou conhecidos.
- (D) Professores(as) ou funcionários(as) da escola.
- (E) Pessoas em geral (nas ruas, nos ambientes públicos etc.).

**23 - Você acredita possuir algum preconceito contra pessoas abaixo mencionadas?**

- (A) Pessoas mais pobres / participantes de programas sociais do governo (Bolsa-Família etc).
- (B) Negros(as), indígenas, orientais, ciganos(as) ou de outras etnias.
- (C) Mulheres.
- (D) Homossexuais ou gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais.
- (E) Pessoas muito religiosas.
- (F) Pessoas de outra religião.
- (G) Pessoas sem religião.
- (H) Pessoas de outras cidades, do interior, da zona rural ou de outras regiões do país ou do exterior.
- (I) Pessoas idosas.
- (J) Pessoas com deficiência física ou mental.

- (L) Pessoas muito gordas ou muito magras.
- (M) Moradores(as) de favela ou de periferia.
- (N) Meninos(as) em situação de rua.
- (O) Jovens infratores(as) / jovens em conflito com a lei.
- (P) Usuários(as) de drogas.

**24 - Você já sofreu algum tipo de discriminação?**

- (A) Discriminação econômica.
- (B) Discriminação étnica, racial ou de cor.
- (C) Discriminação de gênero (por ser mulher ou por ser homem).
- (D) Por ser ou ter sido identificado como homossexual / gay, lésbica, bissexual, travesti ou transexual.
- (E) Por causa de sua religião.
- (F) Por não ter religião.
- (G) Por causa do local de seu nascimento (em outra cidade, no interior, em outra região, no exterior etc.).
- (H) Por causa da sua idade.
- (I) Por ser pessoa com deficiência física ou mental.
- (J) Por causa de sua aparência física (gordo/a, magro/a, alto/ a, baixo/a etc.).
- (L) Por causa do lugar de sua moradia.

**25 – Você já foi vítima de algum tipo de violência?**

- (A) Nunca fui vítima de violência.

- (B) Sim, violência familiar (pais, irmãos ou outros parentes).
- (C) Sim, já briguei na rua.
- (D) Sim, já fui agredido por um/uma companheiro/a.
- (E) Sim, fui agredido pela polícia.
- (F) Outro tipo.

**26 – O que você acha da ação policial no seu bairro?**

- (A) A polícia age com seriedade e profissionalismo.
- (B) A polícia não age.
- (C) A polícia age com violência.
- (D) A polícia nos protege.
- (E) Não sei.

**27 – Quem são seus ídolos na televisão? (Pode marcar mais de uma questão, caso queira).**

- (A) Atrizes e atores de novela.
- (B) Cantores famosos.
- (C) Atletas renomados.
- (D) Astros do cinema.
- (E) Outros.
- (F) Não tenho.

**28 – Quais são seus programas televisivos preferidos? (Pode marcar mais de uma questão, caso queira).**

- (A) Novelas.
- (B) Filmes.

- (C) Jornais.
- (D) Documentários.
- (E) Esportes.
- (F) Desenhos animados
- (G) Realitys Shows (BBB, Astros, A Fazenda, Ídolos, The Voice).
- (H) Programas de Humor.
- (I) Outros.
- (J) Nenhum.

**29 - Quais pontos da cidade costuma frequentar com seus amigos? (Pode marcar mais de uma questão, caso queira).**

- (A) Praça 25 de Junho.
- (B) Jardim Grande.
- (C) Praça do Faqui.
- (D) Clube Balneário.
- (E) Outros.

Descreva: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**30 – Quais as opções de lazer da cidade que você prefere? (Pode marcar mais de uma questão, caso queira).**

- (A) Atividades esportivas.
- (B) Bares e restaurantes.
- (C) Encontros da igreja.
- (D) Festas gratuitas.
- (E) Outros

Descreva \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**31 – O que tem em Salvador, ou outras cidades, e não tem em Cachoeira para o público jovem? (Pode marcar mais de uma questão, caso queira).**

- (A) Cinema.
- (B) Shopping.
- (C) Boates.
- (D) Teatros.
- (E) Livrarias.
- (F) Clubes e parques.
- (G) Outros.

Descreva: \_\_\_\_\_

