

Restrição
2º
BC

DANIELA DO CARMO

**O "LANCE DA COR": UM ESTUDO SOBRE ESTEREÓTIPOS EM DUAS
ESCOLAS PÚBLICAS DA PERIFERIA PAULISTANA – 2000/2001**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Departamento de Antropologia do
Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas da Universidade Estadual de
Campinas sob a orientação da Profa.
Dra. Ana Maria de Niemeyer

Este exemplar corresponde à
redação final da Dissertação
defendida e aprovada pela
Comissão Julgadora em
11/03/2005

BANCA

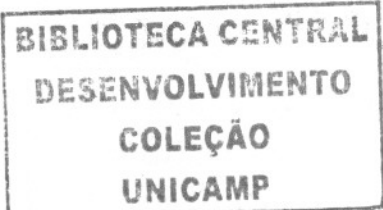
Profa. Dra. Ana Maria de Niemeyer (Orientadora)

Ana Maria de Niemeyer

Profa. Dra. Maria Suely Kofes

Prof. Dr. Vagner Gonçalves da Silva

Prof. Dr. Vagner Gonçalves da Silva



Março/2005

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO IFCH - UNICAMP**

Carmo, Daniela do
**C213L O “lance da cor”: um estudo sobre estereótipos em duas escolas
públicas da periferia paulistana – 2000/2001 / Daniela do Carmo.
- - Campinas, SP : [s.n.], 2005.**

**Orientador: Ana Maria de Niemeyer.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.**

**1. Negros. 2. Cor. 3. Negros – Brasil – Identidade racial.
4. Escolas públicas. 5. Periferias urbanas. 6. Relações raciais.
I. Niemeyer, Ana Maria de. II. Universidade Estadual de
Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.**

À Natália, minha irmã,
por compartilharmos muitos
lances.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Ana Maria de Niemeyer, pelo aprendizado que tive em sua companhia, pela forma de conduzir a orientação, de portar-se como professora e pesquisadora, pelo rigor e cuidado com que orientou esta dissertação. Por sua amizade, principalmente.

Agradeço a Suely Kofes e Emília Pietrafesa de Godói pelas valiosas observações feitas no exame de qualificação. A Suely, especialmente, pela generosidade intelectual com que marcou minha trajetória acadêmica e pelas sugestões com que me brindou. Igualmente, sou grata ao professor Vagner Gonçalves da Silva por concordar em participar da composição da banca examinadora.

À Aracy Lopes da Silva (*in memorian*), pessoa a quem devo o gosto pela antropologia. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa Rockefeller por subsidiar a pesquisa.

À Marcella Beraldo, amiga e interlocutora, parceira de várias situações na vida e na UNICAMP. Marcella acompanhou solidariamente os estados de ânimo deste trabalho. À Maria Lúcia Abaurre Gnerre, pelo carinho e prazer de sua companhia.

Meu agradecimento se estende a vários amigos que me ajudaram de diversas maneiras para a concretização desta dissertação, particularmente a Tide Loyola, Roberta Linkivieius, Cintya Castillo Pizarro, Mário Nunes, Adriana Silva, Cristina Pacheco, Maria José Santos Silva, Janaina Damasceno, Carolina Cantarino Rodrigues e ao meu querido Eduardo que bravamente tem aturado todas as minhas crises e cujo amor me ilumina.

Aos meninos e meninas das duas escolas que com alegria ruidosa contribuíram para a concretização deste projeto e para que ele chegasse ao seu término.

Finalmente, agradeço a minha família. À vó Dalila (*in memorian*) que sabiamente me formou para a vida. Aos meus pais, Delfina e Heli, agradeço por tudo, de todo o meu coração. E a Natália, minha irmã, por ser quem é.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa realizada em duas escolas públicas da periferia da cidade de São Paulo nos anos de 2000 e 2001 cujo objetivo foi compreender as representações sobre o negro em interface à reação dos estudantes negros diante delas. As particularidades do material oferecem elementos para pensarmos que estereótipos, ora culturalistas, ora depreciativos, concorriam de modo ambíguo nas representações sobre o negro e que silenciamentos e excisões podiam caracterizar a reação de alguns estudantes negros. Além dos objetivos iniciais, outros surgiram quando nos deparamos com o rap, uma experiência do cotidiano dos estudantes que também estaria preenchida por representações e que também estaria provocando reações e posicionamentos.

ABSTRACT

SUMÁRIO

Introdução	11
 Primeira Parte	
1. A “representação”	29
2. O estereótipo	35
2.1 O estereótipo na visão de dois sociólogos	37
2.2 O estereótipo na perspectiva de um crítico pós-colonial	41
2.3 Aproximação e distanciamento entre os autores	44
3. A noção de representação revisitada	46
4. A polêmica em torno do uso da categoria “raça” no Brasil	47
5. A importância do uso da categoria “raça”	56
 Segunda Parte	
6. Indicando o caminho	59
7. A perspectiva nativa sobre o espaço	65
8. As Escolas	76
9. Local e tipo de moradia: negações e afirmações	89
 Terceira Parte	
10. As representações a respeito do negro	103
11. A gíria	119
12. O rap	129
 Considerações finais	149
Bibliografia Citada	153
 Tabela 1 - Distribuição da População, por Sexo e Raça/Cor, segundo Subprefeituras	161
Tabela 2 - Indicadores Habitacionais (1992-1999)	162

INTRODUÇÃO

Eu tinha de olhar o homem branco nos olhos. Um peso desconhecido me oprimia. No mundo branco o homem de cor encontra dificuldades no desenvolvimento de seu esquema corporal... Eu era atacado por tantãs, canibalismo, deficiência intelectual, fetichismo, deficiências raciais... Transporteimei-me para bem longe de minha própria presença.... O que mais me restava senão uma amputação, uma excisão, uma hemorragia que me manchava todo o corpo de sangue negro?

Frantz Fanon, *Pele Negra, Máscaras Brancas*.

Fingir que não tenho cor é não ficar se ligando nisso, nesses papos da cor, da raça e tal. É meio que..., sei lá sumir com a cor, tá ligada? Não ficar se ligando nesse lance da cor. Como fala mesmo quando a coisa é tão foda que a gente não quer ficar pensando nela? Não é sumir... é, subtrair? Pode crer. Abstrair! É isso que é. O lance é abstrair a cor.

Aluna (preta), 11 anos, da escola estadual.

Entre os anos de 1998 e 1999, após terminar a graduação em Ciências Sociais na UNICAMP participei como bolsista na qualidade de assistente administrativa do Programa *Rockefeller Fellowships in the Humanities at Unicamp*. O objetivo do programa era estimular o debate de questões relacionadas à construção da democracia nas regiões metropolitanas de países em desenvolvimento, sob uma perspectiva interdisciplinar e comparativa.¹ Em 1999, recebi uma bolsa parcial deste programa para trabalhar como assistente de pesquisa no projeto *Revisitando a prática pedagógica: relações interétnicas na escola pública paulistana*, coordenado pela Prof.a. Dra. Ana Maria de Niemeyer e desenvolvido em escolas públicas da periferia paulistana.

A idéia de um estudo acerca das representações sobre o negro em escolas públicas, em interface à reação dos estudantes negros diante dessas representações, amadureceu na soma das experiências adquiridas no programa Rockefeller – no contato com estudiosos que se dedicavam à experiência mais imediata de jovens de grandes centros urbanos, ao acompanhar as discussões em seminários e simpósios – e, principalmente, na experiência como assistente de pesquisa do projeto *Revisitando a prática pedagógica*.

Esta pesquisa que apresento foi realizada em duas escolas públicas do bairro Jardim Umarizal, zona sul paulistana, nos anos de 2000 e 2001. As escolas visadas foram: Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau “Doutor Francisco Brasiliense Fusco” e Escola Municipal de Ensino Fundamental “Ministro Synésio Rocha”.²

O projeto *Revisitando a prática pedagógica* foi financiado pela Fapesp entre novembro de 1997 a dezembro de 2001, dentro da Linha de Incentivo à Melhoria do Ensino Público, cujo caráter se define pelo apoio a atividades de pesquisa e ação, projetada e desenvolvida através da colaboração entre instituições de pesquisa e escolas da rede pública

¹ Sob o título *Building Democracy: citizenship, nation and the urban experience*, o programa foi financiado pela Fundação Rockefeller e desenvolvido no contexto da área de Cultura e Política do doutorado em Ciências Sociais do IFCH/UNICAMP, de 1995 a 2000, compreendendo quatro grandes temas: 1. *Citizenship and Democratic Culture*. Coordenação: Evelina Dagnino; 2. *Contemporary Cityscapes: space and power*. Coordenação: Antonio Augusto Arantes; 3. *Nation and Diasporas*. Coordenação: Bela Feldman-Bianco; 4. *Time and Space in Contemporary Urban Expe*. Coordenação: Ana Maria de Niemeyer e Guita Grin Debert.

² Nas escolas estaduais de São Paulo, o ensino fundamental está organizado em dois ciclos. O primeiro corresponde às antigas quatro primeiras séries (com idades que variam de 7 a 10 anos) e o segundo ia da antiga 5ª. à 8ª. série com idades que variam de 11 a 14 anos). Nas escolas administradas pelo município de São Paulo, o ensino fundamental abrangia três ciclos. O primeiro correspondia às antigas 1ª., 2ª. e 3ª. séries; o segundo ciclo ia da 4ª. à 6ª. séries (faixa etária entre 10 e 12 anos aproximadamente); e o terceiro, da 7ª. à 8ª (faixa etária entre 13 e 15 anos, aproximadamente). O ensino médio, tanto municipal quanto estadual, estava dividido em três anos (idades entre 15 e 17 anos, aproximadamente). É bom frisar que as idades são aproximadas, pois há casos de estudantes, na 5ª série, por exemplo, com 14, 15, 16 anos; isso ocorre por causa da repetência ou da evasão escolar.

com o objetivo principal de tratar questões relativas à dimensão das relações raciais sob a perspectiva de gênero no âmbito de escolas públicas. Mais exatamente procurou suscitar – para um grupo de meninos e meninas entre 11 e 17 anos, do ensino fundamental e para um grupo de professores e professoras dessas escolas, bolsistas da Fapesp – a problemática do preconceito, da discriminação e do racismo no contexto escolar.³ As informações colhidas nas atividades eram sistematizadas e analisadas pela coordenadora Ana Maria de Niemeyer e, em seguida, discutidas com a orientadora pedagógica e professora que acompanhava o desenvolvimento do projeto nas escolas, Maria José Santos Silva. Posteriormente, as informações eram apresentadas e discutidas com os docentes bolsistas do projeto e encaminhadas, via esses mesmos docentes, a todas as turmas sob sua responsabilidade.⁴

As intervenções do projeto – via oficinas, grupos de discussões e reuniões – tinham o propósito de evidenciar os mecanismos que criavam e repunham o preconceito e a discriminação no cotidiano das escolas, de modo a torná-los criticamente inteligíveis, tanto para os estudantes quanto para os docentes e responsáveis pelos estudantes. Neste sentido, esforços foram empregados para evidenciar e discutir os mecanismos discriminatórios. Procurou-se, seguindo uma orientação metodológica sempre presente nas atividades, focalizar os relacionamentos (grau de amizade, parentesco) e principalmente o ponto de vista de todos os sujeitos envolvidos em cada situação. Essa orientação metodológica permitiu entender tanto a pessoa discriminada, quanto o discriminador.⁵

Para abordar e tratar as facetas da problemática racial, o projeto contou com uma equipe de trabalho.⁶ Parte da equipe elaborou uma série de técnicas de pesquisa e

³ A escolha dos docentes bolsistas da FAPESP nas duas escolas se deu de acordo com o interesse que manifestaram pelas atividades propostas pelo projeto.

⁴ As disciplinas atingidas pelo projeto, através dos professores (as) bolsistas da escola municipal foram: geografia, história, português, matemática, educação artística, sala de informática, educação física e sala de leitura. Na escola estadual, as disciplinas atingidas foram: português e história.

⁵ Cf. Niemeyer, 2002b.

⁶ Equipe: Coordenadora Geral: Profa. Dra. Ana Maria de Niemeyer – PAGU/Departamento de Antropologia – UNICAMP; Orientadora pedagógica e professora responsável pelo acompanhamento do projeto nas escolas: Maria José Santos Silva; recebeu bolsa FAPESP para a atividade de instalação e acompanhamento do Projeto; Técnicos da Oficina de Vídeo (1997-2000): Jeferson Rodrigues de Rezende – aluno da graduação da ECA/USP e André Francioly (2001) também aluno da graduação da ECA/USP. Ambos receberam bolsas técnicas da FAPESP; Arte-Educadora (1999-2000) e mestre em Antropologia Social pela UNICAMP: Andrea Martini. Recebeu bolsa do Programa Rockefeller; Daniela do Carmo – mestrandia em antropologia social pela UNICAMP. Recebeu bolsa do Programa Rockefeller; Pesquisadora pelo PAGU: Adriana Piscitelli; Responsável pelas atividades do Teatro de Reprise: Dr. Claudio Pawel, Psiquiatra e Psicodramatista – Faculdade de Saúde Pública da USP; Flávia Barcellos – Musicista; Onze (11) professores e professoras das duas escolas receberam bolsas da FAPESP para se dedicarem ao projeto: nove (9) na escola municipal e dois (2) na escola estadual.

intervenção que recorriam a instrumentos musicais, teatrais e visuais, dispostos em atividades que foram incluídas na agenda semanal do grupo de estudantes. Para as atividades musicais, foram consideradas as músicas preferidas dos estudantes. Formou-se assim um acervo a partir do qual os estudantes escolhiam as músicas a serem executadas e desempenhadas nas atividades da oficina de vídeo e nas atividades do teatro de reprise.

No teatro de reprise (expressão teatral espontânea), as histórias do cotidiano eram, num primeiro momento, narradas pelo grupo de estudantes e posteriormente – seguindo a orientação de um psiquiatra – eram dramatizadas por alguns deles. Ambas as atividades (as do teatro de reprise e as da oficina de vídeo) ofereciam instrumentos que permitiam a expressão do ponto de vista e da linguagem coloquial de alunos e alunas. Um dos mecanismos que cala os adolescentes é o desconhecimento e/ou a deslegitimação de suas linguagens e do saber local.⁷ Nessa medida, a escolha das técnicas pressupunha o entendimento de que elas seriam utilizadas como forma de contemplar as linguagens que circundavam o campo de investigação: tanto as linguagens expressas nas práticas institucionais quanto as que se manifestavam nas práticas cotidianas.⁸

Com o suporte de dois estudantes universitários da Escola de Comunicação e Artes ECA/USP, a oficina de vídeo foi levada a cabo pelos estudantes que aprenderam a manejar a filmadora e a produzir seus próprios roteiros e vídeos, tendo em vista os temas do projeto.⁹ As oficinas aconteciam uma vez por semana, com duração média de 3 horas.

Cf. Niemeyer (2004b), a equipe do projeto desde o início (1997) até o final (2001) contou com quatro docentes negros, uma orientadora pedagógica negra, uma pesquisadora negra e um monitor da oficina de vídeo negro. Os demais membros eram brancos.

⁷ Ver nesse sentido o trabalho de Niemeyer (1999).

⁸ Considero que as linguagens expressas nas práticas institucionais diz respeito àquelas linguagens percebidas, propostas e desenvolvidas em salas de aula. As linguagens que se manifestavam nas práticas cotidianas reportavam-se àquelas percebidas, propostas e desenvolvidas para além das salas de aula, isto é, linguagens manifestas em outros espaços da escola, que não as salas de aula.

⁹ Vídeos:

I - *Para Além da Ofensa*. 1 minuto. 2001. Vídeo inteiramente elaborado por estudantes da escola municipal que participavam da oficina de vídeo.

II - *Preconceito e Racismo na Escola* 14' 29". Este vídeo mostra entrevistas realizadas pelos estudantes; debates com o grupo das oficinas sobre rap e sobre a impressão causada no grupo após uma visita ao MAE/USP; registra em imagens discussões e dramatizações em oficinas de teatro de reprise e temas relacionados à dinâmica de gênero entre adolescentes. O produto final é uma síntese das etapas debatidas nas oficinas. O vídeo *Para Além da Ofensa* foi mostrado para a “comunidade” especialmente convidada para visitar a exposição sobre os trabalhos realizados pelo Projeto. Em 02/10/01 cerca de setecentas pessoas, distribuídas ao longo do dia em três turnos estiveram reunidas no pátio interno da escola municipal. Edição financiada em parte pela Rockefeller Foundation.

Os dados produzidos pelos estudantes nas oficinas do projeto foram transformados em conhecimentos científicos através de relatórios enviados à Fapesp e artigos acadêmicos, e devolvidos a todos aqueles que participaram do processo educativo: corpo discente, corpo docente, setor administrativo, pais, mães e um público mais amplo através de palestras, vídeos, exposições, aulas.

Quando iniciei a pesquisa que originou esta dissertação, procurando informações sobre o campo, ouvi uma professora (“branca”) dizer que na escola estadual onde lecionava “não tem essa coisa de estereótipo” em relação aos estudantes negros; que o problema de todos os estudantes da escola era a pobreza e não a cor. Pensei que ela talvez estivesse levando em conta a adscrição negativa que atingia de modo relevante inclusive os estudantes negros. De fato, o fenômeno da pobreza era marca indelével na vida dos estudantes daquela escola, mas, definitivamente, a participação etnográfica em situações semelhantes às aquelas apresentadas na epígrafe não me convenceu sobre a inexistência de estereótipos em relação aos estudantes negros, o que me levou a dar prosseguimento ao estudo. Diante de certas representações, foi necessário reconhecer que além dos estereótipos em relação aos negros persistirem nas escolas, eles mostravam-se variados, inscrevendo-se no que Bhabha denomina a cadeia polimorfa e perversa de significação referente ao negro no interior do discurso colonial, “uma articulação de crença múltipla” (Bhabha, 2003).

Na opinião de uma professora (“branca”) da escola municipal, os negros no Brasil não passam por discriminação porque a cultura negra daqui tem muitos “encantos” que fazem com que os negros sejam “mais alegres, mais pacíficos” e a sociedade brasileira permaneça “em paz”. Ao relatar situações nas quais a estereotipia negativa mostrava-se

III *Racismo em Debate na Escola*. 18' 23''. 2002. Reúne debates suscitados pela exibição do vídeo de 1 minuto A visão dos estudantes é debatida por seus colegas de escola, por seus pais, mães, avós, etc. Direção: Ana Maria de Niemeyer/UNICAMP e equipe da oficina de vídeo (Projeto FAPESP/Ensino Público). Edição: Marina Weis - financiamento FAEP/UNICAMP e apoio LISA/USP. Estes vídeos podem ser consultados no PAGU/UNICAMP; no Arquivo Edgard Leurenroth/UNICAMP, no LISA/USP e na UFRJ.

inequívoca, dois estudantes (*pretos*) da escola estadual afirmaram, ao final de um relato, que os constrangimentos que experimentavam eram tantos que muitas vezes eram levados – a exemplo de Fanon que se transportou para bem longe de sua própria presença – à “abstrair o lance da cor” ou mesmo se “arrepender de ter nascido preto”.

Nesta dissertação, meu objetivo foi investigar, por um lado, as representações referentes aos negros que estavam presentes no contexto escolar e, por outro, reconhecer a reação dos estudantes negros diante dessas representações. Além desses objetivos, outros surgiram quando nos deparamos com uma experiência do cotidiano dos estudantes que com vigor estaria preenchida por representações e que também estaria provocando reações e posicionamentos, o rap. “É o rap que me mantém vivo” foi dito inúmeras vezes por muitos estudantes negros e alguns alunos brancos. Através do rap, os estudantes negros operavam uma releitura de si mesmos e da realidade que os cercava. As expressões e práticas culturais afro-brasileiras eram trazidas enquanto projeto ético e estético, como forma de transcendência, luta e resistência e a estereotipia negativa tornava-se terreno fértil de contestação. Com efeito, fomos chamados a lidar também com essas representações. Como nossos sujeitos percebiam o rap? De que maneira as representações *do* e *sobre* o rap dialogavam com os estereótipos?

Penso que as epígrafes que abrem esta dissertação reúnem as principais preocupações com as quais procurarei lidar nos capítulos seguintes. O trecho da obra do psicanalista Frantz Fanon e o depoimento de uma aluna de 11 anos da escola pública permitem introduzir o tema desta dissertação ao sugerir a estereotipia negativa nas representações sobre o negro e algumas reações diante de tais representações. A etnografia realizada nas escolas mostrou que, se em determinados momentos o elogio a expressões da cultura afro-brasileira servia para qualificar os negros, em outras situações, eles eram desqualificados por força dos estereótipos que lhes investiam, que lhes eram atribuídos. De modo análogo, a antecipação de imagens e comportamentos de conteúdo pejorativo convivia com o enaltecimento de expressões culturais. .

O trabalho de pesquisa: categorias e metodologia

O real não está nem na chegada nem na saída.

Ele se dispõe prá gente no meio da travessia.

Guimarães Rosa

A perspectiva adotada para a investigação conduzida nas escolas foi a etnográfica. Para iniciar o trabalho de campo, pude valer-me das relações estabelecidas entre a equipe do projeto e os estudantes, bem como das estabelecidas entre a coordenadora do projeto e o corpo docente e administrativo das escolas. Posteriormente essas relações diluíram-se à luz das novas relações que pude estabelecer.

Mesmo correndo o risco da “impessoalidade”, os nomes dos estudantes e dos nossos informantes foram omitidos no texto devido ao pedido reiterado de muitos deles e à fala condicional de alguns em não serem identificados. Decidi não utilizar as iniciais dos nomes, pois, para as pessoas do grupo pesquisado, isso permitiria identificar os falantes. Assim, as referências a um estudante ou a um informante foram feitas segundo o sexo, a cor e a escola a que pertencia.

Não se desconhecem as dificuldades em descrever alguém por cor no Brasil. Os critérios pouco objetivos bem como o uso elástico dos termos já serviu de motivo de análise em diversos estudos.¹⁰ Gostaria de dizer, no entanto, que o uso dos termos de cor neste trabalho pareceu-me fecundo primeiro porque permite descrever as pessoas, segundo porque se inserem de modo recorrente na perspectivaêmica dos sujeitos, funcionando como marca classificatória, isto é, servindo de primeiro indicador na identificação e classificação das pessoas.¹¹

¹⁰ Para uma revisão do tema, ver Lilia K. Moritz Schwarcz (1999), “Questão racial e etnicidade”, in MICELI, Sergio (org.) *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS, Brasília, DF: CAPES. No levantamento feito em 1989 sobre os eventos do centenário da Abolição da Escravatura, “Cor, hierarquia e sistema de classificação: a diferença fora do lugar”, in *Catálogo Centenário da Abolição*. Rio de Janeiro, Núcleo da Cor/UFRJ, Yvonne Maggie nota que os termos e critérios podiam variar, como de fato variavam de acordo com o tipo de evento. A autora nota ainda que há sempre “um certo desconforto no uso dos termos de cor pelos sociólogos quando falam de identidade” (Maggie, 1989, p. 5).

¹¹ Antônio Sérgio Guimarães (1995), no artigo “Racismo e Anti-Racismo no Brasil”, *Novos Estudos*, n. 43, observa que “cor” no Brasil é uma categoria totalmente nativa.

Há ainda duas considerações a fazer a respeito das categorias que utilizei. Se em muitas passagens do texto importava usar os termos de cor para identificar quem estava falando e a partir de qual posição, em outras passagens optei pela grafia negro, segmento negro ou população negra para tratar na perspectiva racial e política, aspectos genéricos dos indivíduos de cor preta e parda. E se, com a mesma finalidade, a identificação por cor nos acompanhou ao longo do texto, ela, todavia, não contribuiu, não se mostrou descritivamente pertinente à análise de determinados eventos. Quer dizer, os termos de cor foram utilizados para descrever as pessoas em muitas situações, mas nem todas as pessoas em todas as situações. O argumento é que o uso dos termos de cor, assim como a idéia de “raça”, não constituem matriz explicativa última de todas desigualdades observadas. Contudo esse argumento nos leva mais longe, sobretudo quando pensamos que, se a perspectiva racial não deve ser generalizada no amplo leque de assimetrias sociais, ela, torna-se imprescindível à análise que tem por foco a diferença racial. E é exatamente este argumento que defendemos adiante, ao problematizar o uso da categoria “raça”.

No texto, descrevi as pessoas segundo os termos de cor a partir das categorias utilizadas pelo Censo Demográfico de 2000. Esses termos foram trazidos entre parênteses e aspas: (“branco”), (“preto”), (“pardo”). Coloquei entre parênteses e em itálico as auto-identificações e hetero-identificação dos estudantes: (*escuro*), (*branco*), (*preto*), (*morena*) eram os mais usados por eles. Mas havia outros: (*pretinha*), (*marrom-bombom*), (*amarelão*), (*café com leite*), (*quase-preto*), etc. Para as classificações dos docentes, funcionários e responsáveis pelos estudantes coloquei itálico grifado (***negro***), (***branco***) (***preto***) (***bem morenona***), etc.

Peter Fry (2000) já adverte que, em se tratando dos termos de cor, o leitor certamente ficará cansado pelo uso excessivo de aspas e grifos no texto. Mas conclui, todavia, que “parece não haver outro modo de manter a distância analítica dos termos e conceitos nativos”.¹² Acrescento que, embora todas essas aspas e grifos possam parecer “escudos” neste “campo denso de tensões”, na verdade muito revelam da complexidade do campo.

¹² Peter Fry (2000), “Cor e Estado de Direito no Brasil”, in: Méndez et al (orgs.) *Democracia, Violência e Injustiça*. São Paulo: Paz e Terra.

A identificação dos estudantes quanto à idade foi feita sempre que possível, pois, dado à dinâmica das situações nas quais o material foi colhido, nem sempre tínhamos a oportunidade de perguntar ou confirmar a idade de quem estava falando ou dos que estavam envolvidos nas situações.

Sem dúvida a entrevista foi o momento importante para a troca de informações, mas não foi o único. Informações relevantes também foram trocadas em outras situações: na confusão do recreio, na fila para a entrada nas salas, nas conversas paralelas das oficinas de vídeo, em conversas informais com estudantes e funcionários das escolas, etc. A impressão que se teve foi que nas entrevistas “com hora marcada” os estudantes, em particular, apenas respondiam ao que era perguntado. A sugestão para que falassem sobre o que quisessem não surtia muito efeito, pelo contrário, deixava-os até mais retraídos. Ao passo que em situações informais, na presença dos “manos”, eles se mostravam à vontade.

Nas primeiras etapas de nosso trabalho de campo, o gravador foi um recurso muito e abertamente utilizado. Se não fosse o uso do gravador em determinados contextos, não seria possível apresentar aqui muitos diálogos trazidos em forma direta. Não obstante, ao ouvir um conjunto de gravações feitas, percebi que nem sempre aquelas conversas, aqueles diálogos gravados, mostravam-se realmente os mais interessantes. Em várias visitas ao campo, deixei o gravador ligado ininterruptamente, não havendo *a priori* seleção de sons e falas. Em virtude do clima permanentemente tenso da escola estadual, de graves eventos ocorridos na escola municipal,¹³ dos conselhos de alguns estudantes e docentes e da decisão da equipe, o gravador passou a não ser mais utilizado livremente, apenas quando consentido e em conversas reservadas.

O caderno de campo serviu à anotação de dados precisos e impressões momentâneas. Se não fosse o caderno, a etnografia da escola, a descrição das situações e os diálogos trazidos aqui em forma indireta estariam comprometidos. A atenção que me prendia aos eventos fez com que, em muitas passagens do meu caderno, os escritos parecessem verdadeiros “garranchos”, conforme observou um estudante ao pegar “sem querer querendo” o caderno para ler. E, por incrível que pareça, em muitas ocasiões a utilização do caderno de campo causava aos estudantes mais estranheza que o uso do gravador. Nos momentos em que foi “permitido” usar o gravador, os estudantes não faziam

¹³ Ver na página 88 desta dissertação o breve relato da invasão da escola municipal por um rapaz armado.

observação alguma quanto ao uso desse recurso. Mas toda vez que fazia as anotações no caderno havia perguntas desconfiadas acerca do que eu escrevia.

Assim, estamos de acordo com Vagner Gonçalves da Silva (2000) quando afirma que a utilização das técnicas de pesquisa ou a decisão do que registrar e como registrar não dependem somente do pesquisador, mas da representação que os sujeitos observados fazem sobre essas técnicas e que determinam as restrições impostas ou os consentimentos dados.

Contamos também com o recurso audiovisual das oficinas de vídeo do projeto. Os dados produzidos nas oficinas do projeto foram tratados como fonte de informação. A investigação assentou-se, pois, em fontes primárias e secundárias.

Ao todo foram aproximadamente 25 visitas ao campo no decorrer dos anos de 2000 e 2001. Nosso foco foi sobre estudantes (faixa etária entre 11 e 15 anos) das duas escolas que participaram das oficinas do projeto. Na escola estadual, entrevistamos docentes e funcionários da equipe de limpeza; na escola municipal, contamos com as informações de estudantes, funcionários da equipe de administração e uma funcionária da equipe de limpeza. A orientadora pedagógica e professora que acompanhou o desenvolvimento do projeto nas escolas foi nossa informante regular. Cheguei a conversar também com estudantes e professores que não participavam do projeto, com funcionários das escolas (serventes de limpeza e da administração) e responsáveis pelos estudantes (avós, mães).

Nossa etnografia insistiu sobre a escrita do visível, sobre os discursos e as práticas observados, sobre os recortes de histórias e fundamentalmente insistiu no diálogo etnográfico como dispositivo, isto é, no diálogo engendrado pela convivência. No oportuno trecho de Malinowski: “Disputas, piadas, cenas familiares, eventos usualmente triviais, às vezes dramáticos, mas sempre significativos, formaram a atmosfera da minha vida diária, assim com a deles” (Malinowski, 1990 [1922], p. 44).

A afinidade com os sujeitos e quando e por que do estranhamento.

É preciso falar de uma certa afinidade da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. Em termos de aproximação, e guardadas às devidas proporções, encontrava-me a mais ou menos 15 anos atrás em condição social não muito distinta das condições dos estudantes do Jardim Umarizal, pois, afinal de contas, também era uma estudante negra de escolas públicas. Porém, se tal aproximação pôde parecer um risco ao empreendimento intelectual – posto que uma coisa é a afinidade com os sujeitos, outra, muito mais complexa, é sua análise – acredito que este risco perdeu a marcação por força do estranhamento que experimentei durante o trabalho de campo. Anos se passaram e algumas representações continuavam as mesmas, ao passo que outras, se não mostravam-se profundamente “exóticas”, certamente pareciam-me bastante estranhas.

Pode-se dizer que o repertório de apelidos e insultos impingidos aos estudantes negros de escolas públicas na metade da década de 1980 não se diferenciava muito daqueles apelidos e insultos que observei nas escolas públicas do Jardim Umarizal por hora da pesquisa realizada em 2000 e 2001. Tanto em forma quanto em conteúdo, as imagens que caracterizavam os apelidos e os “argumentos” que construía os insultos, em ambos os períodos, procuravam basicamente desqualificar os estudantes negros através da ridicularização, da difamação e até mesmo de sua animalização.¹⁴

Em ambos os períodos, a lógica da expressão “denegrir”¹⁵ era levada a cabo fosse no intuito de macular o sujeito negro fosse na intenção de torná-lo *coisa*, objeto inanimado. Neste registro, pude observar tanto em meados da década de oitenta e posteriormente, com a pesquisa, que os apelidos colocados nos estudantes negros, meninos e meninas, e os insultos a eles dirigidos ainda eram repetidamente os mesmos.¹⁶ Pouca coisa havia mudado.

¹⁴ Para uma análise detalhada sobre apelidos e insultos, ver Niemeyer & Silva (1999); Niemeyer (2002a); Kofes de Almeida (1976).

¹⁵ Para Jarbas Vargas Nascimento o uso lexical do termo “denegrir” evidencia a manifestação de concepções lingüísticas e de comportamentos discriminatórios que revelariam expectativas do grupo social em que seus usuários estão inseridos e à história desse grupo, de maneira que o conteúdo semântico que carregam não pode ser interpretado fora das formações sociais e ideológicas. Site: www.mundonegro.com.br/noticias. *Palavras discriminatórias*. Consulta em 26/04/2004.

¹⁶ Seria possível discorrer sobre a grande variedade de termos e insultos discriminatórios experimentados no primeiro caso e observados no segundo. Apenas para se ter uma idéia, expressões como: “macaco” “carvão”; “saci”; “negro sujo”; “preta fedida” eram, nos dois casos, os mais correntes.

Fez-se necessário atentar-se ao fato de que grande parte dos apelidos e insultos verificados em ambos os períodos eram ainda mecanicamente reportados das programações televisivas em voga que, por sua vez e antecipadamente, exibiam personagens negros caricatos, estereotipados e em situações degradantes.¹⁷ Da “telinha” para a escola: um exercício mimético carregado de anunciações e antecipações discriminatórias.¹⁸ Assim acontecia nas escolas do Jardim Umarizal onde os termos que serviam ao repertório dos apelidos e insultos também acompanhavam muito de perto os programas de televisão nos quais o negro encontrava-se, novamente, caricaturizado, estereotipado e destituído de qualidades sensíveis, morais e intelectuais. Mesmo com os novos programas televisivos exibidos em 2000 e 2001 e suas novas piadas, antecipando novos apelidos e novos insultos, a discriminação ainda operava na velha lógica de desqualificar para coisificar, desapropriando as pessoas da condição humana.

Em relação às práticas dos docentes na década de oitenta, se – como de fato aconteceram inúmeras vezes – um estudante negro de escola pública comunicava à sua professora que “não estava gostando” deste ou daquele apelido, apelidos racialmente discriminatórios,¹⁹ era inescapável ao estudante deparar-se com alguma dessas quatro reações da professora: ela não se manifestava em relação à reclamação feita; dizia que não podia “fazer nada” e que era para os próprios estudantes resolverem esse tipo de problema; tentava disfarçar o riso que o apelido lhe provocara; ou finalmente, acompanhado de um pedido de desculpas, repetia “sem querer” o apelido, provocando novos-velhos constrangimentos.²⁰

¹⁷ Ver Joelzito Almeida de Araújo (2000), *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*, São Paulo: Ed. Senac. Ver também João Baptista Borges Pereira (1967), *Côr, Profissão e Mobilidade. O negro e o Rádio de São Paulo*. São Paulo: Pioneira.

¹⁸ No capítulo “Da Mímica e do Homem”, Homi Bhabha observa que na imaginação colonial a mímica “emerge como uma das estratégias mais ardilosas e eficazes do poder e do saber coloniais” (Bhabha, 2003, p. 130) que fixa o sujeito colonial como uma presença “parcial”, “incompleta”. A grande ameaça, segundo Bhabha, vem da “prodigiosa e estratégica produção de ‘efeitos de identidade’ conflituosos, fantásticos e discriminatórios, no jogo de um poder que é elusivo porque não esconde nenhuma essência, nenhum ‘si-próprio’ ”(Bhabha, 2003, p. 136).

¹⁹ Cf. Niemeyer (2002a), os apelidos que remetiam depreciativamente a características físicas, à etnia, à origem regional ou à orientação sexual sempre desagradavam. Os apelidos que os estudantes aceitavam eram os dados pelos familiares, ão, em geral, diminutivos ou abreviações do nome próprio.

²⁰ É evidente que esses eventos não são nada inéditos enquanto material empírico. Florestan Fernandes (1972), na obra *O Negro no Mundo dos Brancos*, já fazia referência a situações de discriminação na escola. “É a filha que reclama das atitudes dos coleguinhas ou da professora na escola” (1972, p. 54). Em *Significado do Protesto Negro*. São Paulo: Cortez, 1989, o autor retoma a questão ao analisar o processo de sociabilidade do “novo negro” que surge a partir da década de 50 e constitui a “classe média de cor”. Diz: “Os filhos dessas famílias chegavam às escolas que antes seriam uma miragem.

Pode-se dizer que o que mudou nesses quase vinte anos remete-se certamente à questão da visibilidade da problemática racial. Em seu turno, docentes das duas escolas do Jardim Umarizal manifestavam-se contra os apelidos racialmente discriminatórios e o faziam sob o argumento da igualdade, ou seja, os estudantes não deveriam colocar determinados tipos de apelidos nos colegas, haja visto que “todos as pessoas eram iguais”.²¹ Cabe notar ainda que os insultos racialmente discriminatórios proferidos contra estudantes negros eram prontamente censurados sob aportes afetivos. As expressões de censura mais pronunciadas pelos docentes nessas situações eram: “Deixa ele em paz!”; “Não fale isso. É triste, é feio tratar o colega assim!”; “Pare com isso! Você não está vendo que ele fica magoado quando você fala isso?”. E quase todas estas expressões de censura vinham acompanhadas pelo termo: “Coitado!”.

E há ainda algo a mais a dizer sobre o estranhamento. Em meados da década de oitenta, era bastante comum aos próprios estudantes negros colocarem apelidos depreciativos uns nos outros. Observou-se com a pesquisa que os estudantes negros das duas escolas do Jardim Umarizal não tinham tal conduta. Quando apelidados, os apelidos geralmente partiam de estudantes não-negros. Os poucos alunos negros que por ventura apelidavam de modo racialmente depreciativo os outros colegas eram cobrados, pelos colegas apelidados, sobre sua própria e idêntica condição racial. No vídeo *Racismo em Debate na Escola*, realizado nas oficinas do projeto *Revisitando a Prática Pedagógica*, uma aluna (negra) de 9 anos da escola municipal pontuou:

“Os meninos, o () e o (), ficam me xingando de negra preta do saravá. Mas eu não vou ligar. Eu sei que sou negra. O () é negro. Não sei porque ele fica xingando. Ele é da minha cor. Eu sou negra. Ele também é negro”.

Vão sofrer choques e decepções e participar de conflitos humanos dramáticos” (1989, p. 40). Ana Lúcia Valente (1987) afirma que a estrutura escolar não está preparada para trabalhar com a problemática racial. “Há, por exemplo, muitas professoras que presenciam cenas em que alunos negros são rejeitados e discriminados pelos colegas brancos e não tomam nenhuma providência. E cada vez mais vão sendo reforçados tipos de comportamento como esse, que passam a ser aceitos como naturais. O que não é visto ou encarado como errado passa a ser considerado correto” (Valente, 1987, p. 32).

²¹ Na década de 1980, a expressão “cada macaco no seu galho” era a frase freqüentemente proferida pelos estudantes, em particular proferida pelos estudantes brancos e até mesmo por alguns docentes para estabelecer a distância entre negros e brancos. Em 2000, no verso “Veja bem: ninguém é mais que ninguém” de uma letra de rap do Grupo *Racionais MC’s*, dito inúmeras vezes tanto por estudantes negros quanto por estudantes brancos e validado pelos docentes, surge opinião oposta à anterior.

A partir destes elementos, pôde-se perceber que a afinidade entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, embora existisse, não se mostrava inequívoca, de modo que a afinidade não deve ser vista como o elemento definidor que propiciou esta pesquisa. O que convém ter presente é que a afinidade com o objeto não me impediu de tomar uma posição de distanciamento para efeitos de sua análise, resguardando principalmente os sentidos da prática antropológica. Podemos lembrar aqui da coletânea de Mariza Peirano (1995) sobre o fazer antropológico. Para Peirano, a descoberta antropológica é um exercício de estranhamento existencial e teórico que passa por vivências múltiplas e pelo pressuposto da universalidade da experiência humana.

“A pesquisa de campo depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas presentes na disciplina, do contexto sócio-histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram entre pesquisador e pesquisados no dia-a-dia da pesquisa” (Peirano, 1995, p. 137).

Para a autora, o antropólogo confronta-se com o conhecimento estabelecido e os dados etnográficos novos em conjunto com as características individuais. Clifford Geertz, em *O Saber Local*²², considera que apenas limitar-se a conceitos de “experiência-próxima” deixaria o etnógrafo “afogado em miudezas e preso em um emaranhado vernacular” mas também, por outro lado, apenas limitar-se aos conceitos de experiência-distante, deixaria o etnógrafo “perdido em abstrações e sufocado com jargões” (1998, p. 88).²³ Neste sentido, há que se indagar acerca da melhor maneira de conduzir a análise antropológica e de estruturar seus resultados, “em vez de inquirir que tipo de constituição psíquica é essencial para antropólogos” (p. 88). Para Geertz, sobretudo importa “descobrir que diabos eles acham que estão fazendo” (p. 89).

De início, Eunice Durham (1988) admite que a identificação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa certamente é necessária, posto que sem ela seria impossível apreender

²² Clifford Geertz (1998), “Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico”, in: *O Saber Local*. Petrópolis: Vozes, p. 85- 107.

²³ Geertz observa que a verdadeira questão - já levantada por Malinowski - é como devem ser empregados os conceitos na produção de uma interpretação do *modus vivendi* de um povo: “uma interpretação que não fique limitada por horizontes mentais daquele povo – uma etnografia sobre bruxaria escrita por uma bruxa - nem que fique sistematicamente surda às tonalidades de sua existência – uma etnografia sobre bruxaria escrita por um geômetra” (Geertz, 1998, p. 88).

“de dentro” as categorias culturais com as quais os sujeitos articulam sua experiência de vida social e ordena sua prática coletiva. Entretanto Durham passa a considerar que a identificação traz consigo o risco dos pesquisadores começarem a explicar a sociedade através das categorias nativas, em vez de explicar essas categorias através da análise antropológica (Durham, 1988, p. 33). Tendo em vista a fragmentação que caracteriza nossa sociedade complexa, Durham afirma que o movimento desta sociedade não pode ser recuperado do ponto de vista dos grupos estudados, dado que a percepção e o entendimento de tal movimento encontram-se fora de seus horizontes de informação e da experiência direta no nível que os conformava. A autora busca resolver o impasse da identificação ao afirmar que os pesquisadores não devem contentar-se “com a descrição *da forma pela qual* os fenômenos se apresentam, mas investigando *o modo pelo qual* os fenômenos são produzidos” (Durham, 1988, p.33. Grifo meu).

No entendimento de Geertz, o pesquisador “não é capaz de perceber” o que seus informantes percebem. “O que ele [pesquisador] percebe, e mesmo assim com bastante insegurança, é o ‘com que’, ou ‘por meios de que’, ou ‘através de que’ (ou seja lá qual for a expressão) os outros percebem” (Geertz, 1998, p. 89).

Ambas as perspectivas (Geertz e Durham) consideram a importância da identificação entre o pesquisador e seu objeto, mas não fazem desta importância condição *sine qua non* da pesquisa antropológica. Contudo as perspectivas se distanciam quando a ênfase da primeira é colocada na inteligibilidade dos informantes, ao passo que a segunda, ao propor a análise do modo pelo qual os fenômenos são produzidos, aponta a fragilidade inerente a este movimento.

No presente trabalho, ao invés de considerar a dificuldade das pessoas pesquisadas em recuperar o movimento da sociedade, a dificuldade de elaborarem categorias inteligíveis ao nível que os conforma, procurei num primeiro momento apreender a perspectiva dos “nativos”, as representações dos sujeitos, pois, como disse Magnani, “eles lá tem a sua teoria, têm suas explicações que orientam a sua prática e dão sentido a seu mundo” (2003, p. 93), para em seguida, procurar explicá-las através da análise antropológica.

Assim, não estou entre aqueles que acreditam que a afinidade com o grupo pesquisado, a proximidade com o campo empírico se liga à tarefa do pesquisador de modo a tornar vulnerável ou menos científico o estudo, pois além da recorrente exigência pelo

“distanciamento” há que se notar que mesmo próxima ou íntima, muitas vezes, eu era vista como uma interlocutora que não fazia parte do grupo e no limite continuava a ser identificada com o mundo dos dominantes, das “donas”, dos “universitários” (sic), mesmo que de forma sutil e matizada pela amizade construída no relacionamento.

Vagner Gonçalves da Silva, em *O Antropólogo e sua Magia*,²⁴ conta um pouco sobre sua trajetória de conversão ao candomblé e a de pesquisador desta religião, relato com o qual – embora em outra clivagem – me identifico muito. Tendo sido adepto do candomblé por muitos anos e utilizado essa experiência para elaborar sua dissertação de mestrado sobre o desenvolvimento dessa religião em São Paulo, Silva (2000) mostra que, se de um lado há uma maior segurança do antropólogo em estabelecer contato e conviver com o ambiente da pesquisa, pois ele conhece parte do código de comportamento do grupo, de outro, seu esforço será redobrado para não restringir a pesquisa às contingências de sua própria experiência. Além do mais, convém considerar que a “presença ambígua” do antropólogo no grupo “pode abrir algumas portas e facilitar a observação participante, embora essa vantagem não elimine certas dificuldades ou mesmo coloque outras” (Silva, 2000, p. 71).

Os próximos capítulos serão dedicados ao estudo das representações sobre o negro em duas escolas públicas da periferia paulistana e ao exame das reações de estudantes negros diante de tais representações. As referências teóricas foram selecionadas em função, é claro, de sua própria qualidade intelectual e científica, mas também por conta de serem bastante representativos de correntes relevantes de explicação e por terem logrado mobilizar questões compreensivas e empiricamente consistentes. A forma de exposição dos dados de pesquisa seguirá a ordem de nossas observações. Isso significa que, em primeiro lugar, as representações serão apresentadas contextualmente, seguidas das reações dos estudantes. Os dados sobre o rap têm o objetivo de destacar o contraponto operado pelos estudantes, em particular os estudantes negros.

A primeira parte desta dissertação apresentará ao leitor os termos e constructos teóricos usados. Será brevemente indicada a compreensão clássica do conceito de representação em Durkheim e Mauss, seguida da leitura contemporânea do conceito em

²⁴ SILVA, Vagner Gonçalves da (2000), *O Antropólogo e sua Magia: Trabalho de Campo e Texto Etnográfico nas Pesquisas Antropológicas sobre Religiões Afro-Brasileiras*. São Paulo: Edusp.

antropologia que se desenvolve, em ampla medida, com a interpretação de Magnani. Posteriormente será discutida a noção de estereótipo na perspectiva de Fernandes e Bastide, seguida da fecunda interpretação de Bhabha. A noção de entre-lugar deste último se mostrou operacional para pensarmos o rap, assim como a noção de *diferença cultural* permitiu enxergar a operacionalidade do uso da noção de “raça” como conceito sociológico.

A segunda parte irá mapear o campo ao descrever o local em que essa pesquisa foi realizada e algumas de suas principais características. Inicialmente a região será mostrada através de mapas, das divisões espaciais estabelecidas e do trajeto feito para chegar às escolas. Em seguida, procuramos trazer a perspectivaêmica dos sujeitos a respeito do espaço em que vivem e apresentaremos a etnografia das escolas. As representações quanto ao local e tipo de moradia dos estudantes serão destacadas no final.

A terceira parte trará o material de pesquisa, levantado nas duas escolas, que diz respeito às representações sobre o negro e às respostas dos estudantes negros a essas representações. Em seguida, pretende-se mostrar as gírias e as categorias de identificação que eram comumente utilizadas pelos estudantes e seus significados. Por fim, a análise do material sobre o rap servirá de contraponto às representações estereotipadas ao indicar as (re)leituras dos sujeitos a respeito de si mesmos e da realidade que experimentavam.

PRIMEIRA PARTE

1. A “representação”

A vida social implica em idéias e ações. O mundo social é feito de pensamentos e práticas. Desde os primeiros trabalhos da Escola Francesa de Sociologia essa questão tem sido alvo de muita atenção nos diversos campos do conhecimento, em particular nos estudos que se dedicam às singularidades dos grupos humanos. O termo representação surge, em sociologia, com Émile Durkheim num contexto marcado pela definição da disciplina como ciência. Contudo, sabemos, o conceito de representação não pertence a uma área específica do conhecimento pois, se ele teve sua origem nos estudos sociológicos, desenvolveu-se de maneira marcante na antropologia e na história das mentalidades. Evidentemente, as representações estão entre os elementos que conformam a identidade de cada um, mas é evidente também que elas não são figurações mentais inatas, movimentos involuntários que definem a “essência” de cada pessoa. Não é pouco dizer que as representações são *construídas*.

A partir do entendimento de que fatos sociais são “coisas”, Durkheim afirma que as representações coletivas expressam a primazia da sociedade em relação ao indivíduo à medida que a sociedade exerce uma ação coercitiva sobre as consciências individuais (Durkheim, 1970). O indivíduo mostra-se “impotente” diante do poder sistêmico da sociedade.

Em “As formas elementares da vida religiosa”, o autor refina seu argumento ao afirmar que as representações coletivas compreendem um sistema de idéias que, juntamente com os ritos e cultos, compõe um sistema de práticas que procura exprimir o mundo (Durkheim, 1978). Ao discutir os ritos e o luto, como expressão de emoções coletiva, Mauss diz que “não só o choro, mas toda uma série de expressões orais de sentimentos não são fenômenos exclusivamente psicológicos ou fisiológicos, mas sim fenômenos sociais, marcados por manifestações não-espontâneas e da mais perfeita obrigação” (Mauss, 1979, p. 174).

Mauss solucionou bem as questões de seu mestre ao afirmar que “os fatos sociais são fatos e idéias”. Ao tratar o conceito de representação, Mauss procura mostrar o caráter

social do pensamento e evidencia a dimensão simbólica dos fatos. Quer dizer: toda idéia é fato social e todo fato social, por mais concreto que seja, é fato da consciência.

Conquanto a interpretação de Durkheim e Mauss sobre o conceito e as interpretações de diversas áreas (como as da psicologia social, por exemplo) convém situar outra perspectiva. No intuito de superar o “lugar-comum” que muitas pesquisas relegam ao conceito de representação, José Guilherme Cantor Magnani (1988) propõe um retorno ao processo de constituição do conceito, dos pressupostos que lhe serviram de base e seu campo de aplicação original com o objetivo de mostrar o quanto são oportunas as observações de Bronislaw Malinowski para as atuais pesquisas.²⁵

Após deter-se em passagens pontuais da obra de Malinowski, Magnani afirma que para reconstituir a crença dos kiriwineses nos espíritos mortos, aquele antropólogo analisava tanto o que os kiriwineses *diziam* quanto o que eles *faziam* e observou que as opiniões dos trobriandeses a respeito do mesmo fenômeno poderiam variar, como de fato variavam, fazendo com que houvesse muitas especulações sobre a natureza dos espíritos e não uma doutrina definida. Para Malinowski:

“(...) toda crença reflete-se em todos e cada um dos membros de uma sociedade dada e se expressa em muitos fenômenos sociais. Por conseguinte, cada crença é complexa e, de fato, está presente na realidade social numa incrível variedade de que freqüentemente é caótica, confusa e escorregadia. Dito de outra maneira, cada crença conta com uma ‘dimensão social’ que deverá ser cuidadosamente estudada; a crença deverá ser analisada conforme se movimenta por esta dimensão social e será preciso examiná-la à luz dos diversos tipos de mentes e associações em que pode encontrar-se (...)”.²⁶

²⁵ Cf. Magnani (1988) parece existir atualmente um “acordo tácito” sobre a definição do conceito de representação, isto é, “todos sabem do que se está falando”, ironiza (p. 128). Mas se houver alguma insistência pela definição, ouve-se que “representação é algo assim como uma espécie de imagem mental da realidade” (p. 128). Nessa apreensão, o acesso privilegiado à imagem mental dos agentes, bem como à forma de sua manifestação se daria através do discurso dos próprios agentes e o que determinaria suas representações seriam suas condições de inserção social: “moradores”, “militantes”, “classes populares”, etc. Assim, as pesquisas passaram a privilegiar a análise interna do discurso deixando em segundo plano, ou mesmo omitindo, os aspectos extradiscursivos, isto é, omitindo as condições de produção e recepção do discurso e o espaço social onde circulava (Magnani, 1988).

²⁶ Malinowski, 1974, p. 314 citado por Magnani, 1988, p. 129.

Magnani observa que para Malinowski *representação* era algo que se aproximava de um processo de *reconstituição*. Reconstituição que era possível ser feita na apreensão dos fenômenos, onde cada fonte de informação – tanto ao nível dos *dizeres* quanto dos *fazer*es – concorria para o “constructo final”, sem que fossem pensadas como distorções.

Nas pesquisas atuais, segundo Magnani, o discurso dos agentes tem ocupado um lugar privilegiado, quando é o único meio de informação. Contudo o discurso não deixa de ser um dado e, como todo e qualquer dado, o depoimento não fala por si. Existem outras “práticas significantes” e é justamente da relação entre estas práticas que se pode reconstituir o significado. Quer dizer, discurso e prática não são realidades que se opõem. Um não distorce o outro. São antes pistas diferentes e complementares para a compreensão do significado (Magnani, 1988).

E desde logo há que se notar que as representações trazidas neste trabalho não foram criadas tacitamente *no* e *pelo* contexto das escolas. Como mostra Maria Suely Kofes de Almeida (1976) em um estudo sobre moradores de uma vila popular da COHAB no município de Campinas, as representações dos sujeitos fazem parte de um universo ideológico mais amplo, de cujo repertório eles retiram determinadas categorias e suas respectivas significações, reelaborando-as. A questão central do trabalho de Kofes de Almeida – como, aliás, habilmente indica o título da dissertação *Entre nós, os Pobres, Eles, os Negros* – é a de examinar a forma homogeneizadora com a qual eram externamente considerados a vila e seus moradores para, em seguida, mostrar algumas práticas internas que sugeriam a heterogeneidade tanto da vila quanto dos moradores. Se a reforma da casa era uma marca simbólica que individualizava e que respondia “negativamente à visão de homogeneidade”, paralelamente a isto a heterogeneidade manifestava-se também a partir de como os próprios moradores se percebiam e como se classificavam.

Os exemplos etnográficos têm um sentido preciso no trabalho da autora: caracterizar um *corpus* de representações onde está construído o “negro”. Ao caracterizar o aguçamento da necessidade de marcas de desigualdade, a autora sublinha os “sinais diacríticos étnicos”, quer dizer, em torno de determinados sinais (cor da pele, cor e tipo de cabelo, forma dos lábios e nariz) e de certas categorias, há um conjunto de representações que lhes permitem ser usados para identificar, classificar e desigualar pessoas.

A autora constrói o argumento ao circunscrever a constituição das representações sobre “o negro” em um universo ideológico mais amplo, qual seja, no apelo a uma pretensa base natural.

“(…) são ideológicas, na medida em que esse apelo a uma ordem natural de legitimação encobre o motivo subjacente e determinante das necessidades de marcas inferiorizadoras nas relações sociais. Motivo que tem a ver com os princípios estruturais que regulam a organização da vida social” (Kofes de Almeida, 1976, p. 131).

É preciso estender um pouco mais a citação, deixando a autora concluir o argumento:

“O caráter ideológico dessas representações oculta, para aqueles que as expressam, o fato de que, parafraseando Sartre, se não existisse o ‘negro’, ele seria inventado” (Kofes de Almeida, 1976, p. 131).

Diante desse quadro, considere que a análise semântica dos discursos e das práticas apreendidos pela pesquisa deveria levar em conta as situações nas quais os sujeitos estavam envolvidos. Deste ângulo, seria possível compreender, além das representações em si, o contexto sociológico em que eram construídas e no qual circulavam (Rabinow, 1999). Do ponto de vista do agente, o mundo é o que consta de seu universo de representações, as quais que devem forçosamente ser incorporadas à construção do objeto a cargo do pesquisador (Miceli, 1999).

Foi nosso propósito notar os termos, categorias e práticas de nossos sujeitos em cada contexto particular abordado, levando em consideração as pessoas em presença. Trata-se de uma opção teórica que privilegia a análise do contexto e do processo.²⁷

²⁷ Ver nesse sentido: Manuela Carneiro da Cunha (1985), *Negros, estrangeiros - os escravos libertos e sua volta à África*. São Paulo: Brasiliense; Manuela Carneiro da Cunha, (1986), “Da identidade residual, mas irreduzível”, in *Antropologia do Brasil*. São Paulo: Brasiliense/Ed. USP, p. 97-112; Michel Agier (2001), “Distúrbios identitários em tempos de Globalização”, in *Mana*, vol. 7, n. 2, outubro, p. 7-33.

A seção seguinte pretende discutir a questão do estereótipo observando os argumentos de alguns autores que se debruçaram sobre o tema, porém antes considero necessário deter-se em uma distinção importante: trata-se de observar as especificidades dos conceitos de racismo, preconceito e discriminação.

As teorias evolucionistas do século 19 influenciaram várias áreas do conhecimento, inclusive as Ciências Sociais. A afirmação da existência de uma hierarquia racial entre os seres humanos constituiu um paradigma para aquela época. Se Darwin inaugurou a formulação clássica da evolução orgânica e biológica das espécies, os trabalhos dos antropólogos ingleses *Sir James Fraser* e *Sir Edward Burnett Tylor* e do antropólogo americano *Lewis Morgan* permitiram a formulação de conceitos sobre a unidade cultural bem como a afirmação de estágios diferentes de evolução e desenvolvimento civilizatório. Segundo afirmavam esses antropólogos, para se atingir a civilização, os povos necessariamente deveriam passar pelos estágios de selvageria e barbárie. A partir daí, a noção de hierarquia racial torna-se um axioma científico para a época levado a cabo por *Friedrich Ratzel* e *Gobineu* (Rocha, 1994; Schwarcz, 1995). Tem-se, então, o chamado racismo científico.

Se a construção do racismo atual deriva, em grande medida, das teorias evolucionistas quando termos e conteúdos vão se tornando comuns através das gerações, justificando e perpetuando representações e práticas, é preciso observar, no entanto, que o racismo constitui uma doutrina que concentra pontos específicos que não devem ser esquecidos ou banalizados. E neste registro, a precisão dos termos de *Claude Lévi-Strauss* esclarece muito. *Lévi-Strauss* coloca com precisão os quatro pontos que constituem a doutrina racista.²⁸ Outra definição pertinente sobre o racismo foi dada por *Albert Memmi*:

“Racismo é a valorização, generalizada e definitiva, de diferenças, reais e imaginárias, em proveito do acusador e em

²⁸ “Um: existe uma correlação entre patrimônio genético de um lado, as aptidões intelectuais e as disposições morais de outro. Dois: esse patrimônio, de que essas aptidões e disposições dependem, é comum a todos os membros de alguns grupos humanos. Três: esses agrupamentos chamados ‘raças’ podem ser hierarquizados em função da qualidade de seu patrimônio genético. Quatro: as diferenças autorizam as ‘raças’ ditas superiores a comandar, a explorar as outras, eventualmente destruí-las. Teoria e prática indefensáveis por várias razões que depois de outros autores, ou ao mesmo tempo que eles, enunciei em ‘Raça e cultura’ com o mesmo vigor que em ‘Raça e história’”(Lévi-Strauss, 1990, p. 193-194).

detrimento da vítima, a fim de justificar os seus privilégios ou a sua agressão” (Memmi citado por Queiroz, 1997).

Dentre as muitas razões que tornam o racismo uma teoria e uma prática indefensáveis, tem-se aquela que observa a confusão entre a noção puramente biológica de raça e as produções das culturas humanas. Os fenômenos de natureza biológica, derivados da *hereditarietà* passam a ser confundidos com os fenômenos de natureza cultural, derivados da *tradição*, levando as pessoas a crer que os primeiros determinam os segundos (Queiroz, 1997).

E se a situação de domínio e exclusão conhecida como *Apartheid* mantida na África do Sul até bem pouco tempo atrás serve de exemplo na ilustração do racismo, a frase “Tinha que ser preto mesmo!”, criticamente trazida pelos estudantes nas oficinas de vídeo do projeto evidencia uma típica manifestação de preconceito.

O Dicionário Aurélio (1999) interpreta o “preconceito” como um conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimentos dos fatos, um julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste. Assim, quando alguém afirma, por exemplo, que “isso é serviço de preto”, está de fato querendo dizer que *todo e qualquer preto* tem a *mesma* conduta censurável em termos comparativos aos “não-pretos”. Mais que isso, está de fato dizendo do comportamento repreensível e redutível dos “pretos”.

A discriminação racial, por sua vez, é o termo usado para designar um tipo de tratamento diferencial, tanto em seu lado negativo quanto pelo favorecimento, de determinados indivíduos ou grupos nos aspectos sociais, educacionais e profissionais. Diz respeito a todo tratamento destinado a inferiorizar um indivíduo ou um grupo, segundo suas características étnico-raciais. No Brasil, a discriminação opera como um processo que acarreta inúmeras desvantagens para os negros e, conseqüentemente, para toda a sociedade brasileira, de maneira direta ou indireta. Diante das idéias expostas, cabe discutir com mais vagar a idéia de estereótipo.

2. O estereótipo

Thaddens: “Há algo intrinsecamente errado quando um povo histórica e repetidamente incendeia seu próprio bairro”.

Convidado: “Da próxima vez deviam trocar de bairro?”.

Thaddens: “Não. Não”.

Convidada: “Intrinsecamente errado? É um modo educado de se referir a diferenças genéticas?”.

Thaddens: “Não me refiro a nada. Os brancos são geneticamente inferiores, culturalmente limitados e socialmente carentes. Argumentos que não valem nada. A questão é simples. Esta gente está além da ajuda?”.

O diálogo acima remonta a cena inicial do filme *A Cor da Fúria*²⁹, de Desmond Nakano, uma ficção que se passa numa sociedade onde estavam invertidos os papéis entre negros e brancos. Neste filme, o diretor construiu uma estranha sociedade onde os brancos eram os discriminados e os negros eram os discriminadores. Os negros tinham empregos, os brancos sub-empregos. Os negros viviam em bairros nobres, os brancos moravam na periferia.

No jantar oferecido por Thaddeus Thomas – empresário milionário dono de uma fábrica de chocolate – um dos convidados (todos os convidados eram negros) comentou o

²⁹Título original: *White Man's Burden* [Filme-vídeo]. EUA/1995/85min. Direção: Desmond Nakano. Elenco: Desmond Nakano, John Travolta, Harry Belafonte. Produção de Lawrence Bender. Distr. Lumiere. 1 cassete VHS.

episódio em que um *shopping center*, construído por Thaddeus, foi incendiado por brancos três meses após o término de sua construção. A construção do prédio custou seis milhões de dólares e levou dezoito meses para ser concluída. O tom da conversa recuperada no trecho acima oscila, por assim dizer, entre a incompreensão do outro e o lugar-comum da estereotipia. De grande impacto, o diálogo inicial do filme de Nakano de algum modo nos leva a pensar nas representações que têm por principal fundamento a cor da pele das pessoas. Como regra, percebe-se – mesmo que em lente invertida – que, em casa de representações estereotipadas, a ordem das cores não altera o preconceito.

Diversos estudos realizados no Brasil mostram a estereotipia negativa como um componente recorrente nas representações sobre o negro.³⁰ Só podemos entender esse tipo de representação a partir do termo que a informa, a partir do estereótipo. Por isso mesmo, cabe indagar a respeito dos significados e propósitos do estereótipo.

De acordo com o Dicionário Etimológico (Cunha, 1991), “estereótipo” vem do grego *stereós* (sólido, firme) e *tipos* do latim *typus* (modelos, exemplos, símbolos). Utilizado no vocabulário tipográfico, refere-se a uma prancha com caracteres não móveis destinada a impressão em série. No dicionário Houaiss (2001), “estereótipo” é: “3. algo que se adequa a um padrão fixo ou geral. 3.1. esse próprio padrão, formado de idéias preconcebidas sobre algo ou alguém. 4. aquilo que é falta de originalidade, banalidade, lugar comum, modelo, padrão básico”. O emprego do termo em sentido figurado é atribuído a Balzac que em 1835 comentou os lugares comuns dos editoriais da imprensa parisiense. Daí “estereótipo” passa a referir-se à repetição de clichês, de chavões e freqüentemente encontra-se relacionado às formas fixas e negativas de atribuição.

Para a psicanálise, os estereótipos nascem dos impulsos do indivíduo e têm o objetivo de satisfazer necessidades do inconsciente. Para a psicologia social, os estereótipos se desenvolvem no interior das pessoas, mas antes nascem da percepção social apreendida nos processos de socialização. Fatores culturais e psíquicos encontram-se subjacentes ao estereótipo (Crochik, 1997).

No campo da psicologia cognitiva, os estereótipos são vistos como um pacote de conhecimentos que se refere a traços de personalidade ou atributos físicos assumidos como

³⁰ Dentre as diversas abordagens, temos: sociedade de classes (Bastide & Fernandes, 1959); radiodifusão (Pereira, 1967); folclore (Fernandes, 1972); ficcional (Bastide, 1973); cordel (Moura, 1976); habitação popular (Kofes de Almeida, 1976); imprensa (Schwarcz, 1987); educação (Pinto, 1987b); ensino básico (Niemeyer, 2004b).

verdadeiros para toda uma classe de pessoas (Atkinson, 1983 citado por Lima, 1997). Uma vez adquiridos, os estereótipos se manifestam nos juízos e nas condutas, de maneira consciente e inconsciente, quase que automaticamente. As teorias da informação, por sua vez, entendem o estereótipo como um conhecimento que se organiza no sujeito segundo uma quantidade de informação que pode ser acedida com o mínimo de esforço cognitivo (Hamilton & Sherman, 1994 citado por Lima, 1997).³¹

A introdução do termo no discurso das ciências sociais deve-se a Walter Lippmann no livro *Public Opinion* (1922). Para Lippmann, os estereótipos compõem imagens mentais que servem à interpretação dos acontecimentos. Além disso, cumprem funções de seleção e simplificação da informação, impondo uma estrutura de significação nas relações sociais. Valendo-se das imagens que diversos grupos sociais faziam um dos outros, o autor afirma que “na maior parte das vezes, não vemos primeiro para depois definir, mas primeiro definimos e depois vemos” (Lippmann, 1970, p. 151).

2.1. O estereótipo na visão de dois sociólogos

A partir de estudos empreendidos pela Escola Paulista de Sociologia, o problema racial começou a ser pensado no âmbito da sociedade de classes, “acoplado” à problemática da mudança. Roger Bastide e Florestan Fernandes não só introduziram na Universidade de São Paulo os estudos sobre o negro como também alteraram o paradigma da reflexão sobre as relações raciais no Brasil, que até então guiava-se pelo paradigma culturalista.³²

No livro *Branços e Negros em São Paulo*³³, os autores chamam a atenção para a estreita relação que o estereótipo mantém com a estrutura de dominação-subordinação. Para Bastide, o “preconceito de cor”, cuja função no período escravocrata era justificar o trabalho escravo do africano, serve então, nos novos tempos, para justificar a divisão da sociedade brasileira em classes. Conquanto as especificidades das conjunturas históricas, o

³¹ As formulações da psicologia cognitiva assim como das teorias da informação são alvo de críticas, pois: i) não reconhecem as especificidades nos fenômenos sociais, ii) percebem o estereótipo como um fenômeno neutro da vida social e, iii) tratam o estereótipo como uma mera redução.

³² Cf. Maria Arminda do Nascimento Arruda (1996), “A imagem do negro na obra de Florestan Fernandes”, in Schwarcz & Queiroz (Orgs.), *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp.

³³ Roger Bastide & Florestan Fernandes (1959 [1953]), *Branços e Negros em São Paulo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2ª edição.

autor afirma que “nem por isso vão variar os estereótipos antigos, mudarão apenas de finalidade” (1959, p. xiii).

A partir da análise dos questionários aplicados em escolas de São Paulo, os autores procuraram determinar os padrões das relações raciais na classe média branca paulistana.³⁴ O questionário composto de quatro partes³⁵ apresenta resultados significativos.

“Os estereótipos contra negros e mulatos estão bastante espalhados. 75% da amostra admitem 23 estereótipos ou mais contra negros. Nenhum rejeita a totalidade dos estereótipos contra negros. Para mulatos, o quadro *global* é um pouco menos desfavorável, ainda que bastante semelhante. Os mulatos são julgados inferiores ou superiores aos brancos com base nas mesmas características dos negros, mas com porcentagens algo inferiores. Os estereótipos mais largamente aceitos são: falta de higiene (aceito por 91% para negros), falta de atrativos físicos (87%), superstição (80%), falta de previdência financeira (77%), falta de moralidade (76%), agressividade (73%), indolência (72%), falta de constância no trabalho (62%), “perversidade sexual (51%), e exibicionismo (50%)” (1959, p. 363).

Para Bastide, o estereótipo não é, em si mesmo, um componente imediato da estrutura social, mas ele interfere no ajustamento dos sujeitos em situações sociais que se repetem, isto é, interfere em situações que fazem parte da estrutura social. Apesar de não

³⁴ A amostra consistia de 580 estudantes “brancos” de cinco escolas normais de São Paulo com idades que variavam de 15 a 44 anos tendo por média 19,9 anos. 483 indivíduos eram mulheres e 97 eram homens. Os dados sócio-econômicos acerca dos pais dos indivíduos que responderam o questionário indicam “ascendência predominantemente das classes ‘baixa-média’ e ‘alta-média’”. 75% dos pais têm ocupações não manuais (...) Com relação às origens étnicas dos pais, 384 indivíduos são filhos de brasileiros, 102 têm um dos pais estrangeiros e 85 têm ambos os pais estrangeiros. Dos 384 de brasileiros, 232 têm pelo menos um dos avós estrangeiro”. E tendo no horizonte o livro de Samuel H. Lowrie, *Origem da população de São Paulo e Diferenciação das classes sociais*, Bastide afirma que essa situação étnica dos entrevistados parece ser representativa da classe média de São Paulo. Assim, afirma que os resultados de seu estudo são válidos apenas para a classe média “branca” de São Paulo (1959, p. 361-362).

³⁵ Primeira parte: uma lista de 41 estereótipos do conteúdo de uma análise da literatura brasileira e do folclore oral e para cada pormenor (previdência, sugestibilidade, auto-controle, inteligência, etc) foi perguntado se o indivíduo considerava primeiramente os negros, depois os “mulatos”, como inferiores, iguais ou superiores aos brancos. Segunda parte: uma série de 27 questões sobre normas de comportamento social (Ex: “devem as crianças brancas e de cor brincarem juntas?”, “devem casar-se entre si”, etc). Terceira parte: uma série de 16 questões sobre o comportamento efetivo dos indivíduos, semelhante no conteúdo a algumas questões da segunda parte. Quarta parte: uma série de 16 questões relativas ao comportamento pessoal hipotético, colocadas na forma condicional: “você se casaria”, “apaixonar-se-ia por”, “sairia com um negro, com um mulato claro”, etc.

existir legalmente a segregação racial no Brasil, “o estereótipo é no fundo um preconceito de classe” (1959, p.179).

Os resultados da pesquisa levam Bastide a afirmar que os estereótipos persistem na vida social porque servem de justificativa à diferenciação social.

Se *A integração do negro na sociedade de classes* discute a formação, consolidação e expansão do regime das classes sociais no Brasil, em *O Negro no Mundo dos Brancos* Florestan Fernandes retoma os impasses da questão racial brasileira ao analisar a *demora sócio-cultural* do negro. O autor procura mostrar como determinados fatores³⁶ atuaram na mesma direção e como produziram efeitos sócio-dinâmicos da mesma natureza na medida em que mantiveram a desigualdade racial em níveis e segundo um padrão sócio-cultural estranho à ordem competitiva e a uma sociedade multi-racial democrática (Fernandes, 1972).

A posição inferiorizada do negro pode ser reconhecida nas representações coletivas do folclore brasileiro. O folclore brasileiro é, para o autor, a fonte de estereótipos que fornecem juízos de valor aos indivíduos, regando a sua conduta social. Da paremiologia o autor retira essa amostra³⁷:

“Preto não é gente”.

“Negro quando não suja na entrada, suja na saída”.

“O negro na festa do branco é o primeiro que apanha e o último que come”.

“Negro tem o pé de bicho, unha de caça e calcanhar rachado; o dedo minhinho é como semente de pepino de S. Paulo; o cabelo é carapinha”.

“Deitado é uma laje, comendo é um porco, sentado é toco”.

³⁶ São quatro os fatores: i) as tendências assumidas pela transformação global da comunidade; ii) caráter sociopático das motivações que orientaram o ajustamento do “negro” à vida na cidade e à natureza anômica das formas de associação que puderem desenvolver; iii) a inocuidade de reação direta do negro e do mulato contra a “marginalização da gente negra” e iv) aparecimento tardio e débil de correções propriamente estruturais do padrão herdado de desigualdade racial.

³⁷ Cf. Fernandes, 1972, p. 207.

Do material recolhido pelo próprio autor em bairros da cidade de São Paulo, tem-se:³⁸

“Negro não nasce, aparece” (Geral).

“Negro não morre, desaparece” (Geral).

“Negro não almoça, come” (Cidade, Belém, Santa Cecília).

“Negro não come, engole” (Belém, Santa Cecília).

“Negro não casa, ajunta” (Belém).

Diante de todo o material, o autor afirma que os estereótipos passam a funcionar antes das pessoas entrarem em contato umas com as outras, determinando *a priori* o aspecto que as interações possam assumir. Ao *instituir* a inferiorização social do negro, os estereótipos representam a estabilização *definitiva* dos padrões "aristocráticos" na sociedade (1972).

Como não se trata de fazer aqui uma discussão exaustiva da questão racial na perspectiva desses autores, procurei apenas indicar, através de uma exemplificação sumária, o tratamento dado por eles à questão do estereótipo, o núcleo central de seus argumentos. Para Bastide, os estereótipos em relação aos negros persistem posto que são necessários para justificar a estrutura de dominação-subordinação na sociedade. Persistem porque justificam. Paralelamente, Fernandes afirma que os estereótipos persistem porque, ao fornecerem juízos de valor, determinam padrões de comportamento nas relações interpessoais. Persistem porque determinam por antecipação. A análise sociológica revela, além do conteúdo pejorativo da estereotipia, uma sedimentação que “concentra” e que não permite mudança.

³⁸ Cf. Fernandes, 1972, p. 208.

2.2. O estereótipo na perspectiva de um crítico pós-colonial

Em que pese a complexidade da escrita de Homi Bhabha, procuramos o entendimento do autor acerca da questão do estereótipo para posteriormente estabelecer a perspectiva analítica mais geral que o aproxima dos sociólogos paulistas e mostrar também um possível afastamento. Estou de acordo com os que dizem que Bhabha é um autor de difícil leitura e entendo também que essa dificuldade tem a ver com a complexidade de sua argumentação. Se essa complexidade nos coloca uma delicada tarefa ao abordá-lo, é preciso dizer, todavia, que não temos o propósito de fazer uma leitura completa do autor – das grandes discussões sobre o discurso colonial e da crítica pós-colonial – ou sobre o conjunto de questões e possibilidades analíticas que certamente podem se depreender de Bhabha. Trata-se de apresentar seus argumentos em relação á questões pontuais que se colocaram em nosso horizonte empírico.

O desafio é duplo. Por um lado, tentarei fazer um apanhado sintético da distinção que Bhabha faz entre diferença cultural e diversidade cultural com o propósito de mostrar como Bhabha apreende o estereótipo. Nesse registro, procurarei mostrar quando o entendimento de Bhabha acerca do estereótipo se aproxima e quando se distancia da interpretação de Bastide e Fernandes. Por outro lado, importa destacar a noção de *entre-lugar* pensada por Bhabha, noção que torna possível nossa análise a respeito do rap.

Vejamos parte a parte.

Nas décadas de 1980 e 1990, a produção de textos pós-coloniais foi tão vasta e fecunda que seria quase impossível listar os principais autores e títulos.³⁹ Os estudos pós-coloniais não constituem propriamente uma matriz teórica, pois trata-se de uma variedade de contribuições com orientações distintas.⁴⁰ Como característica comum apresentam o esforço de autores de países anteriormente colonizados (África, Índia, Paquistão, entre outros) em esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade.

³⁹ Nomes como Homi Bhabha, Edward Said, Gayatri Spivak, Stuart Hall e Paul Gilroy, entre outros, destacam-se entre os críticos e teóricos pós-coloniais da tradição anglo-americana.

⁴⁰ Com relação a essa discussão ver a antologia organizada por Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin (1995), *The Post-Colonial Studies Reader*. London; New York: Routledge.

Em finais do século 20, o crítico literário indo-britânico Homi K. Bhabha considerou a desconstrução de qualquer sentido autêntico de cultura nacional e qualquer essência ao indivíduo. Em lugar, propôs a constituição de “sujeitos culturais híbridos” que, enquanto tais, tinham por força e recurso desestabilizar essencialismos de diversas ordens. Mas como isso seria possível?

Bhabha inicia seu argumento fazendo a distinção entre as noções de diferença cultural e diversidade cultural. A diversidade cultural é vista como um “objeto epistemológico” que procura reconhecer os conteúdos e costumes culturais pré-dados e que dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. Os problemas com essa noção surgem quando, no âmbito da “interação cultural”, os significados e valores são (mal) lidos ou os signos são apropriados de maneira equivocada. Da perspectiva da diversidade cultural a cultura só é teorizada nas “bem-intencionadas polêmicas moralistas contra o preconceito e o estereótipo ou da asserção generalizadora do racismo individual ou institucional – isso descreve o efeito e não a estrutura do problema” (2003, p. 63).

Já a diferença cultural é pensada como um processo da “enunciação da cultura”, um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força. A validade da noção se verifica à medida que intervém para transformar o cenário da articulação, quer dizer, à medida que altera a posição de enunciação e as relações de interpelação: “não somente aquilo que é falado, mas onde é falado; não simplesmente a lógica da articulação, mas o *topos* da enunciação” (Bhabha, 2003, p. 228).

É importante ressaltar que a posição enunciativa procura, segundo o autor, institucionalizar uma série de discursos que são capazes de transgredir a discriminação e a representação equivocada e essa capacidade, baseada na articulação dos signos, constrói as histórias e identidades (gênero, raça, diáspora, pós-guerra, etc).

“É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou

‘pureza’ inerente às culturas são insustentáveis...” (Bhabha, 2003, p. 67)

É a ambivalência encenada no momento enunciativo que produz o desejo político.

O processo enunciativo rompe com a exigência culturalista tradicional de um modelo, de um sistema estável de referência, e introduz a articulação de novas exigências e estratégias como prática de dominação ou resistência culturais no presente político. Isso é possível porque há ambivalência na enunciação. E é justamente a partir da ambivalência que Bhabha vai tratar o estereótipo.

Bhabha propõe a leitura do estereótipo em dois termos: o da ambivalência e o do fetichismo. Se a ambivalência refere-se ao caráter daquilo que apresenta dois aspectos ou dois valores, diz respeito ao estado daquilo que experimenta ao mesmo tempo, numa determinada situação, referindo-se a características opostas; o estereótipo se constitui ambivalente posto que é uma forma de conhecimento e identificação que segue oscilante, ora para um lado, ora para outro.

“O negro é ao mesmo tempo selvagem (canibal) e ainda o mais obediente e digno dos servos (o que serve a comida); ele é a encarnação da sexualidade desenfreada e, todavia, inocente como uma criança; ele é místico, primitivo, simplório e, todavia, o mais escolado e acabado dos mentirosos e manipulador de forças sociais” (Bhabha, 2003, p. 126).

O estereótipo é ambivalente porque insiste para que tudo permaneça sempre no lugar e para que tudo seja sempre repetido. É ambivalente porque, ao referir-se ao indivíduo, desloca-o para um coletivo de marginalização. Ao emitir “verdades” omite provas empíricas. Fixidez-repetição, indivíduo-coletivo, verdades-omissões participam do estereótipo.

É a ambivalência que permite ao estereótipo sua validade, pois além de garantir sua repetição em diversas conjunturas históricas e discursivas, embasa estratégias de individuação e marginalização, bem como produz “aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em *excesso* do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente” (Bhabha, 2003, p. 105-106).

Ao mesmo tempo, o autor admite o estereótipo como um modo de representação fetichista. No plano do discurso, o fetichismo representa o jogo simultâneo entre a metáfora e a metonímia. Se a metáfora diz respeito ao emprego de uma palavra ou expressão em sentido figurado, uma transferência de uma palavra para um âmbito que não é o do objeto que ela designa, no fetichismo a metáfora é uma substituição que mascara tanto a ausência quanto a diferença. Ocorre a negação do sujeito em prol da metáfora que dele é feita. O estereótipo permite que o outro seja visto em metáfora. Se a metonímia consiste em nomear um objeto por palavra designativa doutro objeto que tem com o primeiro uma relação, no fetichismo a metonímia registra a falta.

No jogo fetichista, a diferença é simultaneamente ocultada e posta em evidência. É projeção e introjeção. O fetiche se insere no estereótipo fazendo com que a “identidade” se baseie tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, é “uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma” (Bhabha, 2003, p. 116). O estereótipo é apreendido como algo paradoxal, ambivalente e profundamente marcado como um modo fetichista de representação.

2.3. Aproximação e distanciamento entre os autores.

A leitura do estereótipo de Bhabha se aproxima *mutatis mutandis* da interpretação dos sociólogos paulistas por dois ângulos. O primeiro reconhece no discurso estereotípico uma forma de governamentalidade que justifica e estabelece sistemas administrativos (Bhabha, 1992). A leitura do estereótipo na estrutura de dominação-subordinação esteve entre as principais questões de Bastide. Nesse ângulo, o estereótipo serve à estratégia de controle. Fernandes coloca em destaque o caráter antecipatório do estereótipo. Bhabha, por sua vez, observa aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que ele produz: “Nós sempre sabemos de antemão que os negros são licenciosos e os asiáticos dissimulados...” (Bhabha, 2003, p. 117).

As interpretações se distanciam quando Bhabha entende que o conteúdo pejorativo inscrito no estereótipo, se evidentemente “concentra”, contudo ainda permite mudança, ainda permite “estratégias de representação” ou “aquisição de poder” [empowerment]”. Não há *estabilização definitiva* para Bhabha. O argumento é de que no próprio jogo da

estereotipia reside a possibilidade de reação daqueles que são estereotipados. Ora, se esse é um argumento possível, é preciso ver como se conforma.

Vimos que o estereótipo inscreve o indivíduo estereotipado na lógica da ambivalência: “[o negro é] inocente como uma criança; ele é místico, primitivo, simplório e, todavia, o mais escolado e acabado dos mentirosos e manipulador de forças sociais”. Para Bhabha, é justamente a condição de ambivalência que faz com que o indivíduo estereotipado resista aos discursos hegemônicos, pois como ele pode ser uma coisa se dele também depreendem o oposto? Como pode ser “o servo obediente” se é uma “ameaça”? Assim, a condição para que a reação ocorra, a condição de ambivalência, já está dada pelo discurso estereotípico.

Além disso, a ambivalência também propicia o terreno da mudança. É a partir daí que entra em cena a categoria entre-lugar trabalhada por Bhabha, que nos parece chave para a compreensão das representações *do* e *sobre* o rap. Resultado de sistemas culturais que dialogam entre si, o entre-lugar pensado por Bhabha, mais que negar identificações fixas, desconstrói essencialismos de diversas ordens.⁴¹ É um lugar fronteiro que permite a enunciação de sistemas de representação heterogêneos. Um espaço onde as especificidades são reconhecidas e os interesses dos discriminados negociados.

Se no escopo limitado e fixo da estereotipia o indivíduo discriminado é constrangido a se inserir na representação que dele é feita, é levado a “assumir” o conteúdo pejorativo que irá representar, no escopo do entre-lugar, ao contrário, o sujeito discriminado não cumpre as representações estabelecidas exteriormente, pois é informado por uma lógica transgressora, a da *diferença cultural*.

É no registro das experiências contingentes que Bhabha desenvolve sua noção de agência. A agência, conceito forte em Bhabha, diz respeito à elaboração de estratégias de subjetivação singular ou coletiva. Diz respeito às representações formuladas e atualizadas no cotidiano do grupo discriminado e aos postos inovadores de colaboração e contestação. Mas é preciso deixar claro que a possibilidade de resistência e reação às relações de dominação não pode ser apreendida no ato volitivo do sujeito, pois há interações, há o

⁴¹ Essa visão de Bhabha pode ser conectada à perspectiva de Susan Stanford Friedman (2002) que propõe a imagem de intersticialidade, um “espaço-entre” em que confluem três retóricas de identidade presentes nos estudos culturais: “o falar de fronteira”, “o falar do hibridismo” e o “falar da performatividade”. Embora essas três retóricas possam parecer distintas e até contraditórias, Friedman considera que elas frequentemente são ativadas nas narrativas da (e sobre a) identidade. A autora pensa em uma zona fronteira fluida onde as linhas que as delimitam devem ser transgredidas.

“domínio do intersubjetivo”. A reação torna-se possível quando os sujeitos negociam os sentidos. Às vezes de modo inconsciente, e às vezes planejado, como, por exemplo, na retórica do rap.

3. A noção de representação revisitada

A noção de estereótipo de Bhabha impõe à discussão sobre representação uma abordagem se não distinta daquela que apresentamos páginas atrás, certamente ampliada. Se, como vimos, a noção de representação diz respeito às narrativas e práticas dos indivíduos, se representar é falar, é agir, com Bhabha percebemos que representar é também produzir conhecimentos.

Tendo a noção de estereótipo como questão, Bhabha argumenta que a representação estereotipada, evidentemente, relaciona-se “ao falar” à medida que ecoa em diversas conjunturas históricas e discursivas. Em outros termos: o conteúdo pejorativo da representação estereotipada fixa um discurso ambivalente e fetichista. O autor não deixa de mostrar também que a representação estereotipada se relacionada à prática, ao controle, quando embasa estratégias de marginalização inscrevendo formas de comportamento individual/coletivo e administrativo.

A questão nova que o autor traz é justamente pensar as representações estereotipadas como formas de conhecimento oscilantes. E nessa oscilação há ângulos. Há também rendimentos.

As representações estereotipadas são uma maneira de interpretar dimensões da vida social. Nas sociedades contemporâneas, a estereotipia coexiste com distintas dimensões da vida social: com idéias filosóficas, políticas e religiosas, com o pensamento técnico-científico, com as agências formadoras de opinião, com os meios de divulgação, podendo ser influenciada ou influenciar as concepções destes planos e mesmo opor-se a elas, produzindo, a seu modo, conhecimentos. Embora carentes de provas lógicas e empíricas, as representações estereotipadas produzem “verdade probabilística” e “predictabilidade”.

Em contrapartida, vimos a possibilidade de movimento dos indivíduos discriminados no espaço de articulação das diferenças. Vimos que, no processo enunciativo, há afirmações *da* cultura e *sobre* a cultura que, além de intervir no processo de

significação, além de interpelar a lógica e os topos do conhecimento em voga, procuram “institucionalizar” discursos transgressores que foram elaborados em espaços de representação não equivalentes àqueles dominantes e homogêneos.

Não basta apenas exigir uma mudança de conteúdos e símbolos, pois “uma substituição dentro da mesma moldura temporal de representação nunca é adequada” (Bhabha, 2003, p. 240). Há que se ter demanda por uma revisão da temporalidade social na qual histórias emergentes possam ser escritas.

4. A polêmica em torno do uso da categoria “raça” no Brasil

A questão das relações raciais sempre esteve presente na produção das Ciências Sociais no Brasil.⁴² Os alinhamentos ideológicos, os matizes teóricos, as diferentes maneiras de nomear o objeto, as várias linguagens utilizadas para apreendê-lo além de devidamente não permitirem interpretações unívocas, despertam ânimos e reações.

A polêmica em torno do uso da categoria “raça” no Brasil é um bom exemplo desse quadro pois, como bem observou Edward Telles (2002), ela se insere no contexto de uma comunidade acadêmica vibrante e sofisticada. Contudo ao quadro não se restringe. John French (2002) nota que a urgência do debate sobre “raça” vem de uma busca comum para se encontrarem as armas mais eficientes a serem usadas na luta anti-racista. Como se vê, a relevância da discussão se deve tanto às condições internas ao campo quanto pelas razões externas. Um argumento, porém, é certo: todo critério de classificação implica em uma disputa por legitimidade (Tereza Cristina Araújo, 1987) acadêmica ou política e, ao optar-se por um determinado critério, estão se fazendo escolhas.

Dito isso, vou me deter no uso que Michael Hanchard faz da categoria “raça”, seguida da crítica de Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant e, por fim, dentre as muitas vozes que se inseriram no debate, procurarei mostrar as observações de John French e Sérgio Costa.

⁴² Para um desenvolvimento do tema, ver, entre outros: Simon Schartzman (1979), *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Nacional; Lília K. Moritz Schwarcz (1999), “Questão racial e etnicidade”, in MICELI, Sérgio (org.) *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS, Brasília, DF: CAPES e Lília K. Moritz Schwarcz (2001), “Dando nome às diferenças”, in SAMARA, Eni de Mesquita (org). *Racismo & Racistas: trajetórias do pensamento racista no Brasil*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.

No livro *Orfeu e o Poder*, Michael Hanchard apresenta um estudo dos movimentos sociais negros contemporâneos no Brasil, tendo por foco o movimento social negro no Rio e em São Paulo no período entre 1945 e 1988. Para além de indicadores demográficos, o autor pretende uma análise qualitativa, etnográfica e bibliográfica que busca revelar estereótipos reiterados e imagens negativas que colocavam os “afro-brasileiros” em posição desprivilegiada na sociedade brasileira.⁴³

O argumento central considera que a apropriação da prática cultural “afro-brasileira”, via uma ênfase culturalista, dificultou a mobilização dos negros em prol da igualdade racial, uma vez que para a maioria dos brasileiros a cultura e a prática religiosa eram os lugares de negociação e contestação da identidade nacional e da identidade afro-brasileira.⁴⁴ Para Hanchard, o movimento negro abraçou uma contestação e um engajamento dependentes quase que exclusivamente de práticas culturalistas. Nesse registro, o culturalismo é por ele definido como a equação entre as práticas culturais e os componentes materiais, expressivos e artefatuais da produção cultural, e com o desprezo pelos aspectos normativos e políticos do processo cultural.⁴⁵

Se o culturalismo afastou o movimento negro das estratégias de mudança política contemporâneas, aproximou-o de um protesto simbólico e de uma fetichização da cultura afro-brasileira. Importa unificar a cultura com a política tanto quanto diferenciar a cultura da cultura como folclore. Para as práticas culturais terem coerência, “elas têm que fazer parte de processos sociais integrados – ao mesmo tempo ideológicos, culturais e materiais” (Hanchard, 2001, p.163).

Em seguida, o autor vai a Gramsci para entender a relação entre a política e a cultura⁴⁶ e também se apóia em textos que identificam e criticam a tendência culturalista na

⁴³Michael George Hanchard (2001), *Orfeu e o Poder. O Movimento Negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

⁴⁴Cf. Hanchard: “Somente no âmbito da religião, dos esportes, da sexualidade e da cultura – muito longe das instituições e posições de poder ou autoridade –, é que eram apresentados como figuras de renome e expressão nacional” (2001, p. 8).

⁴⁵ Cf. Hanchard: “Na política culturalista, as práticas culturais funcionam como fins em si, e não como meios para se chegar a um conjunto mais abrangente heterogêneo de atividades ético-políticas. Nas práticas culturalistas, os símbolos e artefatos afro-brasileiros e afro-diaspóricos são reificados e transformados em mercadoria: a cultura se transforma em coisa, não em processo profundamente político” (2001, p.37-38).

⁴⁶ Na leitura que Hanchard faz de Gramsci, as práticas culturais são predominantemente usadas como modalidades de organização e dissensão políticas nas situações de autoritarismo, quando a representação estatal torna difícil e perigosa a contestação política franca e direta. “Em suma, a política cultural, como veículo primário da contestação política, é invariavelmente a política dos relativamente impotentes, e não dos mais poderosos” (Hanchard, 2001, p. 8). Hanchard

cultura afro-brasileira.⁴⁷ Considera que a inexistência de vínculos entre diversas atividades políticas e culturais fez com que o movimento negro no Brasil se mostrasse “episódico”, “fragmentado” e sem organizações capazes de se manter por si mesmas. Acentua ainda que um “processo de hegemonia racial” neutralizou a identificação racial entre “os não-brancos”, fazendo da identificação um tema improvável de mobilização de massas entre os afro-brasileiros do Rio de Janeiro e de São Paulo.⁴⁸

Ao tratar da “hegemonia à moda brasileira”, Hanchard (2001) observa que a socialização negativa dos brasileiros negros tem início nos primeiros estágios do desenvolvimento educacional da criança e persiste por toda a vida adulta. Desde os primeiros anos do ensino formal, os negros confrontavam-se com um sortimento de imagens e representações deles mesmos que só podem ser caracterizadas como negativas.⁴⁹

À complexidade do tema pode-se adicionar a tentativa de Hanchard na ampliação do nível conceitual. Logo, o conceito de “política racial” apresenta-se como o desenvolvimento do conceito de “relações raciais”.⁵⁰ Para Hanchard, “política racial” não quer dizer “política negra”, expressão amplamente usada no jargão das ciências sociais nos

afirma ainda que Gramsci reconheceu que uma simples análise das economias capitalistas não explicaria suficientemente a força propulsora do domínio burguês. Para ele, não é o arranjo econômico do capitalismo, mas sim seus adornos – culturais, políticos e ideológicos que estabelecem as legitimações do domínio e da liderança burguesa. Tanto para Gramsci quanto para os ativistas afro-brasileiros engajados na crítica das relações raciais brasileiras, as práticas culturais foram o locus principal da mobilização política (Hanchard, 2001, p. 37).

⁴⁷ Guerreiro Ramos (1957), José Correia Leite (1992), entre outros.

⁴⁸ “Essa forma de hegemonia, articulada através de processos de socialização que fomentam a discriminação racial ao mesmo tempo que nega sua existência contribuiu para a reprodução das desigualdades sociais entre brancos e não brancos, promovendo, simultaneamente, uma falsa premissa de igualdade racial entre eles. As conseqüências disso para os negros são, como pretende demonstrar, a total incapacidade de os ativistas mobilizarem as pessoas com na identidade racial, graças, em grande parte, à incapacidade generalizada dos brasileiros de identificar padrões de violência e discriminação específicos da questão racial” (Hanchard, 2001, p. 21). Aplicando o conceito de hegemonia à dinâmica das relações raciais no Brasil, Hanchard argumenta que o processo que ele chama de “hegemonia racial” contribuiu para: (1) estruturar a desigualdade racial no país; (2) negar sua existência no interior da ideologia da democracia racial e (3) criar as precondições de sua perpetuação.

⁴⁹ A rigor, Hanchard faz referência direta à tese de mestrado de Regina Pahim Pinto (1981) quando analisou o conteúdo de 48 livros didáticos usados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo entre 1941 e 1975. Posteriormente, a autora verificou o modo como uma “sociedade desigual e dividida, mas que profere um discurso de igualdade”, reproduz simbolicamente as desigualdades através dos livros didáticos (Pinto, 1987, p. 92 citado por Hanchard, 2001).

⁵⁰ O autor acentua que muitos trabalhos no campo da teoria racial defenderam o aumento do foco na “política” e não nas “relações da raça”, por razões ligadas à dialética de classe e formação racial. “Omi e Winant (1986) e, posteriormente, Gilroy (1987) utilizaram uma abordagem da formação racial que ‘sublinha a definição de raça’ como uma categoria política aberta, pois é sua luta que determina a definição de ‘raça’ que irá prevalecer e as condições em que ela se manterá ou desaparecerá” (Hanchard, 2001, p. 33).

Estados Unidos.⁵¹ Segundo ele, o termo “política racial” dá um sentido maior à dinâmica das interações sociais entre grupos “racialmente distintos”. Central ao seu argumento é defender que a perspectiva da “política racial” implica mais do que uma simples mudança terminológica, pois acarreta também uma nova abordagem, a qual estabelece que, nas sociedades multirraciais, quase toda política envolve diferenças, antagonismos e desigualdades raciais.

Vejamos agora os argumentos da crítica. O livro de Michael Hanchard serve como exemplo a Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant para a demonstração empírica de uma tese ampla, qual seja: da existência de um imperialismo cultural e acadêmico dos americanos no mundo contemporâneo. No artigo “Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista”, Bourdieu & Wacquant (2002) remontam uma acalorada discussão ao proceder a crítica à nova geração de pesquisadores estadunidenses e brasileiros que se dedicam à pesquisa sobre a desigualdade etno-racial no Brasil.⁵² Segundo os dois críticos franceses, o imperialismo americano se manifestaria no Brasil no campo de estudos das relações raciais quando a interpretação das relações sociais brasileiras estivesse sendo feita segundo uma transposição imprópria de modelos analíticos dos Estados Unidos para o Brasil.

Para os críticos franceses, Michael Hanchard utilizou em seu estudo sobre o movimento negro no Brasil a dicotomia racial bipolar (branco/negro) vigente na sociedade americana, ignorando que “no Brasil, a identidade racial define-se pela referência a um *continuum de cor*” (Bourdieu & Wacquant, 2002, p. 20). Trata-se assim, na perspectiva dos autores franceses, de uma inadequação conceitual operada por Hanchard que não considerou a constituição da ordem etno-racial brasileira em sua lógica própria ao

⁵¹ Para Hanchard, a “política negra” como uma categoria descritiva da política das pessoas de ascendência africana é confusa, pois implica em: a) que os negros engajam-se numa política racial enquanto que os brancos não b) que as distinções étnicas, regionais, de classe ou quaisquer outras que ameacem a caracterização monolítica da “política negra” são secundárias c) que o termo “política negra” é uma expressão de poder, na medida em que sugere que a política em que os negros se engajam é “negra” ao passo que a dos brancos é múltipla: nacional, regional, tributária, institucional.

⁵² Cf. Sérgio Costa (2002), a crítica de Bourdieu e Wacquant à nova geração de pesquisadores não chega a constituir propriamente uma novidade, se tratada numa perspectiva histórica. “O que há de novo na polêmica é que o caso brasileiro é tomado pelos dois intelectuais franceses com o objetivo de demonstração empírica...”. (Costa, 2002, p. 37); Livio Sansone (2002) também observa que neste campo já aconteceram outros enfrentamentos entre “nacionais” e “estrangeiros”, com fortes e tensas relações de poder, que interligam os intelectuais-chave no contexto local. “Não é novidade o fato de as relações entre Brasil e Estados Unidos serem hoje um jogo de espelhos” (Sansone, 2002, p. 10) dado que “nos anos que antecederam a Segunda Guerra Mundial o Brasil era representado como um autêntico *alter ego* do sistema racial norte-americano, sua imagem ao revés” (Sansone, 2002, p. 10).

substituir, o mito da “democracia racial” pelo mito segundo o qual todas as sociedades são “racistas” (Bourdieu & Wacquant, 2002, p. 19).

Com efeito, a tese da exportação de idéias e conceitos dos EUA para as diferentes partes do mundo e a importação dos pressupostos norte-americanos nos estudos raciais brasileiros – “essa imensa operação internacional de *import-export* cultural” – estão para Bourdieu e Wacquant estreitamente relacionados a dois fatores: a) a “internacionalização da atividade editorial universitária”⁵³ que deflagrara no cenário mundial um predomínio de metáforas advindas dos EUA; b) as fundações norte-americanas de filantropia e pesquisa (com escritórios no Brasil) estariam contribuindo para a “difusão da doxa racial norte-americana” no campo acadêmico brasileiro.⁵⁴

Em resposta breve, Michael Hanchard (2002) contra argumenta no sentido de mostrar que para Bourdieu e Wacquant as populações nacionais (do Brasil e dos EUA) estariam alinhadas segundo uma fixidez territorial, cultural e de Estado e no interior deste molde seria impossível identificar e ler diferenças culturais e ideológicas (Hanchard, 2002). Para eles não existiria a possibilidade de divisões, interesses coincidentes, pontos em comum, ideológicos e culturais que atravessassem as fronteiras de nação do mesmo modo que não cogitam a possibilidade de distinção interna. Hanchard afirma também que eles ignoram a complexidade e a especificidade da atuação negra no Brasil: “Bourdieu e Wacquant estão profundamente implicados com a própria crítica, ignorando heranças do imperialismo francês, colonialismo, bem como o conhecimento das intrincadas relações raciais no Brasil” (Hanchard, 2002, p. 67). Tal afirmação parece ecoar no interior da polêmica.⁵⁵

Dentre as várias opiniões e críticas que o artigo “As Artimanhas...” suscitou⁵⁶, considero que a análise empreendida pelo historiador Jonh French (2002) permite

⁵³ Quando “o desaparecimento da fronteira entre atividade editorial universitária e editoras comerciais contribuiriam para encorajar a circulação de termos, temas e tropos com forte divulgação prevista ou constatada que, por ricochete, devem seu poder de atração ao simples fato de sua ampla difusão” (Bourdieu & Wacquant, 2002, p. 19).

⁵⁴ “Poder-se-ia ainda invocar, evidentemente, o papel motor que desempenham as grandes fundações americanas de filantropia e pesquisa na difusão da doxa racial norte-americana no seio do campo universitário brasileiro, tanto no plano das representações, quanto das práticas”. (Bourdieu & Wacquant, 2002, p. 21-22).

⁵⁵ Entre outros críticos, John French afirma: “Bourdieu e Wacquant conhecem muito pouco sobre a realidade da ‘raça’ ou o pensamento sobre ‘raça’ no Brasil ou EUA para que seu artigo seja útil ou de valia” (French, 2002, p. 121).

⁵⁶ Ver o alcance da polêmica na apresentação que Livio Sansone fez ao número especial da revista *Estudos Afro-Asiáticos* (Ano 24, n. 1, 2002, pp. 5-15). Conquanto os artigos que compõem este número especial – que se inserem de forma cabal

circunscrever com rigor os pontos fracos da crítica de Bourdieu e Wacquant e situar a contribuição de Hanchard dentro da discussão mais ampla sobre a “raça” no Brasil. Em contrapartida – e na tentativa de dar início à precisão quanto ao uso que faço da categoria “raça” nesta dissertação de mestrado – considero do mesmo modo pertinente as “objeções construtivistas” feitas pelo sociólogo Sérgio Costa (2002) quanto ao uso generalizado da categoria “raça”.

Começemos por John French.⁵⁷ A análise de French concentra-se em três frentes. Na chave analítica, ele busca identificar erros de julgamento que comprometem a crítica de Bourdieu e Wacquant quando “prejudicados por um conhecimento superficial da literatura relevante nas Ciências Sociais sobre a questão racial, eles oferecem uma representação escandalosamente errônea das proposições centrais desta recente e significativa contribuição para o debate em torno de raça, cor e nação no Brasil” (p.107). Acentua que os dois críticos franceses acusaram Hanchard de utilizar a conceitualização estadunidense de “raça”, aquela lida a partir da “descendência”, talvez porque, segundo ele, Hanchard rejeita em nível teórico e prático o conceito essencialista e biológico de “raça”. French vai dizer que, ao adotar a abordagem construcionista de “raça social”, Hanchard, para além de reconhecer a dinâmica da subordinação de povos descendentes de africanos no Brasil e nos EUA, observa a diferenciação das estruturas discursivas que envolvem os dois casos. “Diferentemente de seus críticos franceses, Hanchard reconhece que há racismos e não simplesmente *um* racismo em jogo na diáspora africana...” (p. 109).

No geral, para French, os dois críticos franceses erram na forma como situam *Orfeu e o Poder* dentro do contexto de pesquisa e discussão das relações de “raça” nas Américas, principalmente no que diz respeito à experiência negra no Brasil, pois, segundo ele, desde os anos 30, várias gerações de estudiosos têm lidado com “a dificuldade de se incorporar o Brasil no mesmo quadro conceitual que o caso específico dos EUA” (p. 109). Pensando nos trabalhos da década de 1990 desenvolvidos por David Hellwing e Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, French observa que embora as posições teóricas tenham mudado desde

na polêmica – podemos nos lembrar também do artigo de Luiza de Bairros (1996), “Orfeu e Poder: Uma Perspectiva Afro-Americana sobre política racial no Brasil”, in: *Afro-Asia*, n. 17, pp. 173-86.

⁵⁷ FRENCH, John (2002), “Passos em Falso da Razão Antimperialista: Bourdieu, Wacquant, e o Orfeu e o Poder de Hanchard”, in *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, n. 1, 2002, pp. 97-140. Nesta seção as referências a este artigo serão seguidas pelos números de página.

os anos 30, a discussão tende sempre a girar em torno das “diferenças” ou das “semelhanças” entre a experiência histórica da escravidão racial nos EUA e no Brasil. Contudo o modelo utilizado por Bourdieu e Wacquant é, para French, “simplista” tanto do ponto de vista empírico quanto do teórico, pois equaciona dominação/imposição dos EUA e submissão/cumplicidade subalterna.

Num segundo momento de sua análise, French observa que os críticos franceses também estariam ignorando a dinâmica de “leitura” e “tradução” na produção intelectual de idéias, eles estariam ignorando a dinâmica por meio da qual as idéias estrangeiras são incorporadas às áreas intelectuais nacionais. Na plausibilidade do argumento: cada estudioso tem uma trajetória própria com uma formação cultural particular que permite “mitologias sociais” também particulares. “Eles [Bourdieu & Wacquant] apagam o processo de apropriação local ao mesmo tempo em que amplamente exageram o poder e influência que as noções produzidas nos EUA têm tido ou podem ter no Brasil” (p. 122). Em resumo, French diz que os dois críticos franceses “fetichizam a origem estrangeira” das idéias ao analisar o processo de troca transnacional como “inerentemente de mão única”.

Por fim, French situa a contribuição de Hanchard dentro da literatura mais ampla sobre a dinâmica de “raça” e cor no Brasil para quem as características distintivas da dinâmica racial e étnica brasileiras não impossibilitam análises comparativas com outras sociedades na medida em que propõe trazer o Brasil para a discussão do Atlântico Norte através de uma abordagem que leva em consideração “o diferente à luz do similar”. Nessa medida, Hanchard estaria re-introduzindo, segundo French, uma ênfase “antropológica” mais antiga na idéia de “raça”, então entendida como um *fenômeno discursivo*.

Passemos, doravante, aos aspectos teóricos metodológicos da crítica de Bourdieu e Wacquant, empreendidos pelo sociólogo Sérgio Costa (2002), que fez da referida polêmica o mote para uma discussão sobre os usos da categoria “raça” no âmbito dos estudos raciais realizados no Brasil. Através da distinção entre os estudos que dirigem o foco para o diagnóstico das desigualdades raciais e os que procuram fazer da idéia de “raça” uma categoria geral de análise da sociedade brasileira⁵⁸, Costa observa que se a categoria “raça” constitui recurso metodológico indispensável para a identificação das desigualdades raciais,

⁵⁸ Nesse registro, Costa tem em mente os trabalhos sobre racismo e anti-racismo de Antônio Sérgio Guimarães (1999) e o trabalho de Michael Hanchard (2001) sobre o movimento negro no Brasil.

o mesmo não se pode dizer, todavia, do uso do conceito como categoria geral de análise da dinâmica da sociedade brasileira.

Sérgio Costa⁵⁹ posiciona-se a favor da utilização da categoria “raça” quando essa utilização restringir-se ao estudo das desigualdades raciais, em específico quando a categoria “raça” serve para agrupar as categorias utilizadas pelo IBGE “pardos” e “pretos” no pólo “não-branco”, em contraposição ao “branco”, quando “confere visibilidade às adscrições raciais que co-determinam as injustiças sociais no Brasil” (p. 49). Assim, ao contrário do que afirma Bourdieu e Wacquant, a utilização da categoria apresenta uma contribuição analiticamente legítima e “do ponto de vista de uma política anti-racista, preciosa e indispensável” (p. 49).

Contudo os problemas teóricos surgem, segundo Costa, quando se deduz do exercício metodológico de agrupar de modo polarizado as diferenças estruturais em uma chave interpretativa para se estudar a sociedade brasileira. Para Costa, o uso generalizado da categoria “raça”, além de ofuscar dimensões fundamentais de um fenômeno “multifacetado”, estabelece uma relação de subordinação da cultura à política, construindo, assim, uma escala evolutiva entre as diferentes formas culturais de vida existente. Com isso, são projetados modelos identitários que no mundo real não correspondem “as aspirações de reconhecimento das populações desfavorecidas pelas desigualdades raciais” (p. 40). Vai mais longe ao chamar atenção para o fato de que sem a interface dos estudos qualitativos – que identificam a forma como a dinâmica racial efetivamente opera no plano das relações sociais – não se pode pressupor como a sociedade funciona na esfera das desigualdades, apenas tendo por referência a polaridade ou mesmo com as possibilidades de agrupamento.

O problema teórico identificado por Costa sugere que quando a realidade social é tomada como um reflexo unilateral da estrutura econômica, “a forma como os agentes sociais decodificam as estruturas e constroem os significados que orientam seus comportamentos e escolhas” não é considerada (p. 50). Assim como Peter Wade (1997), Costa entende que a “raça” não pode abranger e subsumir todas as outras adscrições sociais

⁵⁹ COSTA, Sérgio (2002). “A Construção Sociológica da ‘raça’ no Brasil”, in *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, n. 1, 2002, pp. 35-61. Nesta seção, as referências a este artigo serão seguidas pelos números de página.

e do mesmo modo que Livio Sansone (1996) entende que o racismo obedece a regras múltiplas que variam de acordo a esfera social considerada.

Em resumo, Sérgio Costa procura mostrar que o conceito não biológico de “raça” foi utilizado pelos estudos raciais desde o final dos anos 70 e constitui contribuição fundamental para revelar o viés racista que marca a produção e a reprodução das iniquidades sociais no Brasil. Quando se trata da perpetuação das desigualdades estruturais, no lugar do recorrente “*continuum* de cores”, pode-se enxergar efetivamente, ao lado de outras clivagens, a polarização racial. É exatamente nesse âmbito que se situa o campo de validação teórica da idéia de “raça” para o autor. Quando transformada, contudo, em categoria analítica geral, utilizada para o estudo de outros fenômenos sociais, a idéia de “raça” perde sua eficácia teórica. Assevera que o uso da noção de “raça” como matriz explicativa última de todas as adscrições sociais negativas faz com que diferentes processos de segregação sejam inapropriadamente traduzidos como um racismo fundado na oposição branco/não branco.

Alguns estudiosos mostram suas preocupações quanto à influência de idéias e conceitos sociológicos norte-americanos que estariam sendo propagados nas ciências sociais brasileiras. Certamente essas preocupações são relevantes e merecem espaço de discussão no âmbito acadêmico. Contudo, diferença há entre esta legítima preocupação e o entendimento de que o fenômeno do imperialismo intelectual norte-americano já está dominando o pensamento social brasileiro. Estou de acordo com John French quanto ao sentido de “dinâmica” que sempre permite com que as idéias estrangeiras sejam “lidas” ao serem incorporadas às áreas intelectuais brasileiras. Quer dizer, há distintas “leituras”, portanto, distintas “traduções”.

Outros estudiosos advertem quanto à generalização da categoria “raça” na medida em que uma operação sociológica unilateral tem por consequência imediata tratar para a chave racial diferentes adscrições negativas, tais como: adscrições de gênero, de moradia, de orientação sexual, etc, que apesar de terem consequências semelhantes quando aproximam os sujeitos da fronteira da exclusão social, devem ser diferenciadas pelo instrumental analítico utilizado.

Sobre a referida polêmica, muito já foi dito neste “campo saturado de tensões” e não cabe aqui indagar o quanto a produção intelectual é socialmente determinada. O próprio

Bourdieu já mostrou que as disputas em torno de classificações são “lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de fazer conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e através desta fazer e desfazer grupos”.⁶⁰ Necessário que se diga, entretanto, que mesmo reconhecendo a importância de Pierre Bourdieu dentro da academia brasileira, não pude, como dizem os estudantes do Jardim Umarizal “fechar” com esse autor e nem mesmo “fechar geral” com algum outro. Tentou-se uma vigilância crítica. No âmbito da polêmica foi reforçado, de modo convincente, diga-se de passagem, que Bourdieu e Wacquant não tinham experiência com a problemática racial e nem mesmo tinham uma compreensão mínima a respeito do Brasil. Com efeito, não posso deixar de dizer que a boa escrita de Bourdieu e seu merecido prestígio, em conjunto com o que dizem da “erudição e capacidade criativa avassaladora” de Loïc Wacquant se não se encontram perdidos na improbidade da análise sobre a temática racial brasileira e dos termos da crítica dirigida a Hanchard, certamente se confundem – para usar uma conhecida passagem antropológica – entre *as muitas luas mortas, ou pálidas, ou obscuras no firmamento da razão*.

5. A importância do uso da categoria “raça”

Parece consenso entre os estudiosos no campo das relações raciais que “raça” como conceito biológico não existe, posto que é uma construção social. “Raça” não tem, no âmbito dos estudos raciais realizados no Brasil desde finais dos anos de 1970, um estatuto biológico. Os pesquisadores tendem a rejeitar tanto em nível teórico quanto prático um conceito essencialista de “raça”. Com efeito, “as raças não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social” (Guimarães, 1999).

Partindo desse entendimento, Antônio Sérgio Guimarães propõe a utilização de “raça” como categoria sociológica de análise. Em sociologia, Guimarães (2003) considera relevante pensar em “raça” como uma categoria que expressa um modo de classificação e, nessa medida, pode-se afirmar que se trata de um conceito sociológico, não realista no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito

⁶⁰ Bourdieu, 1980 citado por Pinto, 1987.

analítico nominalista no sentido que faz referência a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social.⁶¹

Reagindo aos argumentos apresentados na referida polêmica, entendo os limites da generalização da categoria “raça”, posto que é uma generalização de validade relativa: “raça” não é a única categoria boa para se pensar as diferentes formas de desigualdades sociais existentes – dado que as assimetrias sociais não se restringem à dimensão racial – mas é a categoria boa para se pensar as desigualdades raciais.

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial, segundo Bhabha, é o foco em processos que são produzidos na articulação da diferença. Se, como vimos, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, ao tratarmos das representações estereotipadas, estamos tratando com diferenciações, discriminações e, por que não dizer, com campos de força. E nesta apreensão, “raça” é operacional à análise das representações estereotipadas, é operacional à análise da diferença racial. Ao contrário do que defende Peter Fry (2000), considero que a noção de “raça” como categoria sociológica de análise constitui recurso indispensável na identificação e análise das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira.

A partir de exemplos empíricos que cabalmente evidenciam as facetas do preconceito e da discriminação racial no Brasil e observando dados quantitativos que mostram a primazia da desigualdade econômica e social, isto é, a primazia da “classe” como oposição à “cor”, Peter Fry (2000) argumenta que a pobreza e não a cor deve ser o principal foco de análise, pois “políticas que tenham como alvo as áreas mais pobres do Brasil automaticamente incluirão um grande número de brasileiros com a cor de pele mais escura”. Se este é um argumento válido em termos da diferenciação social em seu sentido mais amplo, seguramente perde força no registro da diferenciação racial. Estou dizendo que a cor e a raça até podem ser fatores secundários no amplo espectro de diferenciação social,

⁶¹ Para Antônio Sérgio Guimarães, “aqueles que se opõem ao uso do conceito ‘raça’ nas ciências sociais o fazem ou porque a biologia nega a existência de ‘raças’ humanas ou porque, mesmo que a sociologia ou o direito possam ter uma definição não-biológica de ‘raça’, consideram essa noção tão impregnada de ideologias opressivas que o seu uso não poderia ter outra serventia senão perpetuar e reificar as justificativas para as desigualdades entre os grupos humanos (...) Por outro lado, aqueles que defendem a utilização do termo pelas ciências sociais enfatizam, em primeiro lugar, a necessidade de se empregar o conceito para demonstrar o caráter específico das práticas e crenças discriminatórias que fundamentam formas agudas de desigualdades raciais e, em segundo lugar, o fato de que, para aqueles que sofrem ou sofreram os efeitos do racismo, senão reconstruir criticamente as noções dessa mesma ideologia” (Guimarães, 1995, p. 47).

mas são *os* fatores relevantes no espectro da discriminação racial. E se, como afirmamos, o material empírico trazido pelo autor evidencia a discriminação racial, a perspectiva analítica por ele privilegiada, a perspectiva da classe, mostrou-se limitada.

Alguns estudiosos se orientam por um velho ditado brasileiro que diz que “dinheiro embranquece”, talvez porque desconheçam um outro, mais antigo ainda da paremiologia brasileira, dito na casa-grande, vociferado na senzala, assentido pelas camadas dominantes da sociedade e insidiosamente imposto para na favelas do Jardim Umarizal: “preto não é gente”.

Neste trabalho, utilizei a categoria “raça” como categoria sociológica para entender o modo como a diferença racial efetivamente opera no plano da política racial e para enxergar⁶², ao lado de outras clivagens como o local de moradia, as outras desigualdades sociais.

Ainda há mais uma coisa a dizer. Utilizei a categoria de “raça”, ao invés de “etnia”, por entender, assim como Verena Stolcke (1991), que a mudança dos termos (de “raça” por “etnia”) para explicar como se constituem os grupos sociais mostra-se redundante, porque etnia, ao contrário do que se pensava, não eliminou dos discursos e práticas a noção de “raça” nas relações sociais. A mudança de termos não transformou a realidade nem as maneiras de percebê-la (Stolcke, 1991). Por fim, a categoria “raça” foi trazida entre aspas para salientar que: i) trata-se de um termo historicamente construído de classificação social; ii) o que se entende por “raça” pode variar de uma sociedade para outra, de uma conjuntura histórica para outra.

⁶² Hoje a questão central é saber “que tipo de linguagem deve ser utilizada para trazer visibilidade à discriminação racial e ao racismo que existem na sociedade brasileira” (Cunha, 1988, p. 240 citado por French, 2002, p. 126).

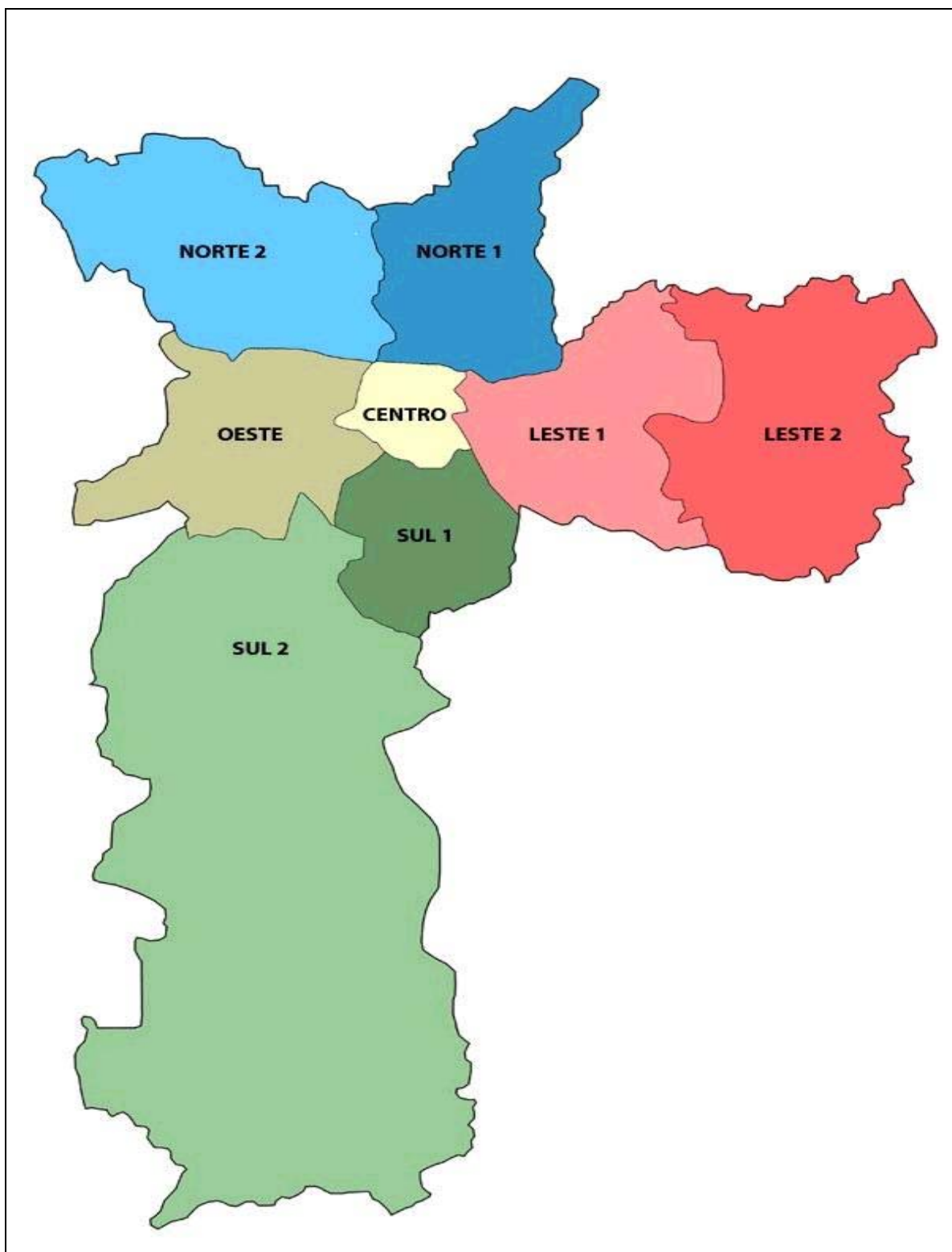
SEGUNDA PARTE

6. Indicando o caminho

Para se ter alguma idéia sobre o espaço físico das escolas devemos, antes, perceber as divisões externas que as atravessam. As escolas estão localizadas no bairro do Jardim Umarizal, este bairro pertence ao distrito de Campo Limpo que, por sua vez, integra a Subprefeitura de Campo Limpo. Esta juntamente com outras 30 Subprefeituras desenharam os limites territoriais e políticos do município de São Paulo.

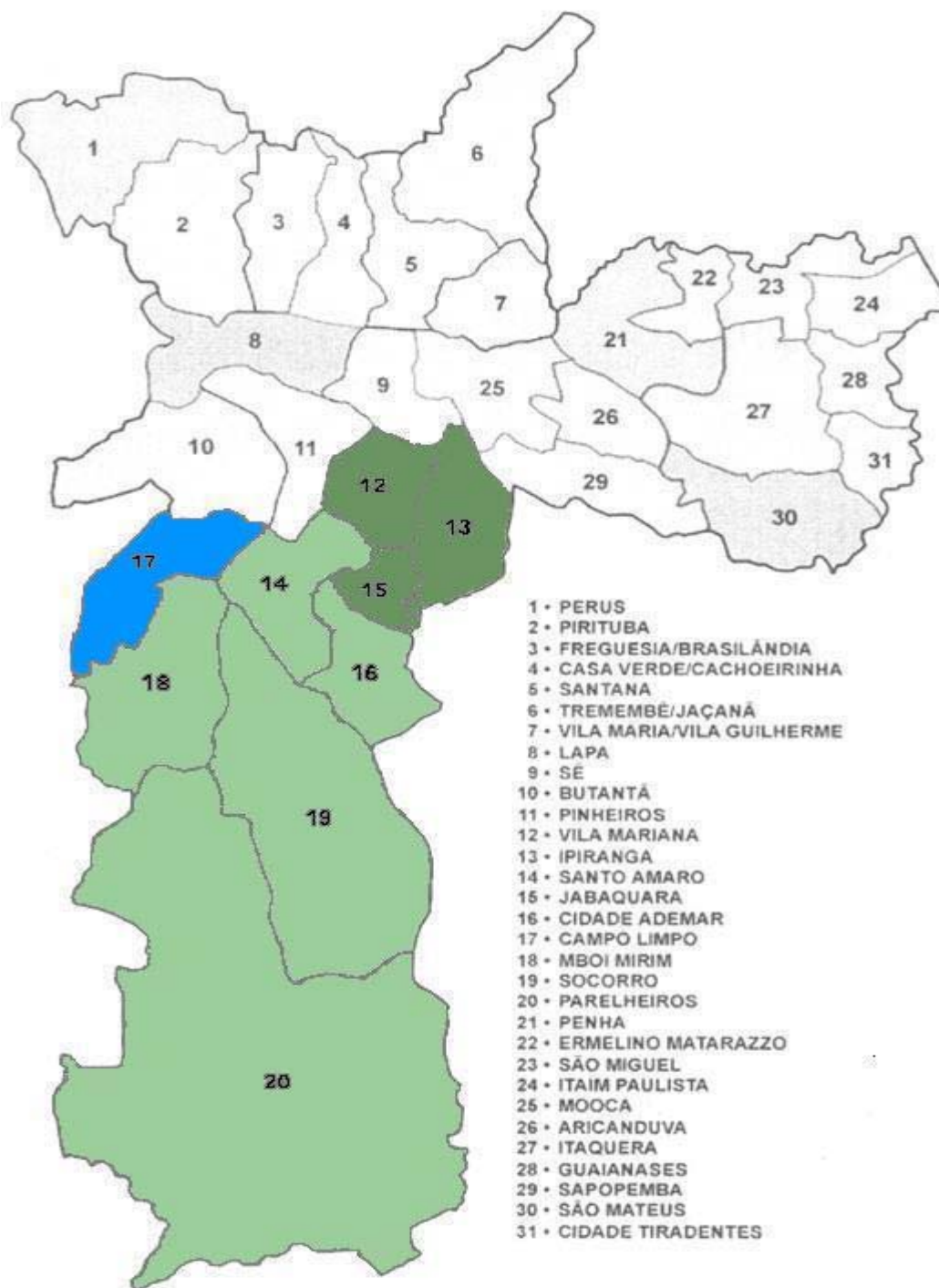
Assim, o Município de São Paulo encontra-se dividido em 31 subprefeituras. As subprefeituras foram criadas pela Lei nº 13.399, de 1º de Agosto de 2002, em substituição às antigas Administrações Regionais. Cada subprefeitura constitui uma instância regional do poder público municipal na área geográfica sob sua jurisdição, com responsabilidades de atuação no âmbito intersetorial, devendo assumir funções e responsabilidades de alguns dos atuais órgãos da Administração Direta. A figura 1 mostra as Regiões do Município de São Paulo. A figura 2 destaca as 31 Subprefeituras do Município. A Subprefeitura 17 é a do Campo Limpo.

Figura 1: Regiões do Município de São Paulo



Fonte: www.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/guia/mapas

Figura 2: Subprefeituras do Município de São Paulo



Fonte: www.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/guia/subprefeituras

Dentre as atribuições das subprefeituras, destaca-se a fiscalização do cumprimento das leis, regulamentos, normas e posturas municipais, principalmente em relação ao uso e à ocupação do solo (fiscalização de obras e edificações residenciais, instalações de comércio e de serviços de pequeno porte), bem como, em relação à limpeza pública, a varrição de ruas, a conservação de jardins e de áreas verdes públicas de pequena extensão.⁶³ A figura 4 mostra a subprefeitura de Campo Limpo (zona sul 2) formada pelos distritos de Campo Limpo⁶⁴, Capão Redondo⁶⁵ e Vila Andrade.⁶⁶

Figura 3: Subprefeitura de Campo Limpo



Fonte: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/mapas>

⁶³ São também atribuições das subprefeituras a execução ou contratação de pequenas obras e serviços públicos de manutenção de edificações e de logradouros municipais, seu acompanhamento e fiscalização. Para um tratamento mais completo das atribuições das Subprefeituras, consultar a lei 13.399, de 1º. de agosto de 2002.

⁶⁴ Bairros que pertencem ao distrito de Campo Limpo: Jardim Umarizal, Jardim Maria Rosa, Jardim Maria Virgínia, Vila Nova Pirajussara, Jardim Olinda, Jardim Ingá, Jardim Rebouças, Vila França, Jardim Umuarama, Jardim Laranja, Jardim Macedo.

⁶⁵ Bairros do distrito de Capão Redondo: Jardim Campo de Fora, Capelinha, Jardim Vale das Virtudes, Jardim Ipê, Valo Velho, Jardim Santo Eduardo, Jardim Dom José, Jardim Madalena, Jardim Capão Redondo, Jardim São José, Parque Residencial Bandeirante, Vila Belezas.

⁶⁶ Bairros do distrito de Vila Andrade: Jardim Ampliação, Jardim Vitória Régia, Vila Suzana, Paraísopolis, Paraíso do Morumbi, Vila Ruth.

De acordo com dados divulgados pela Prefeitura⁶⁷, a área da atual subprefeitura de Campo Limpo ocupa 36,70 km² com a população estimada em 508.607 pessoas. O distrito de Campo Limpo unicamente ocupa a área de 12,80 km² com a população estimada em 190.839 pessoas. No período 1996-2000, o crescimento da população nos distritos pertencentes à subprefeitura de Campo Limpo foi vertiginoso: 17,73% no distrito de Campo Limpo; 20,99% no distrito de Capão Redondo e 39,24% em Vila Andrade.⁶⁸

Do Terminal Rodoviário do Tietê, passando pelo bairro de Perdizes até chegar ao bairro do Jardim Umarizal, a paisagem física e humana vai se transformando significativamente.⁶⁹ Os guichês das companhias de ônibus, os incontáveis destinos, as tabelas de preços e horários, os cafés e tabacarias, as *bombonieres* e perfumarias, as casas lotéricas e bancas de revistas, o cheiro de monóxido de carbono nas garagens, os ruídos e informes compõem o aspecto físico do terminal rodoviário. O trânsito de pessoas de diferentes regiões da cidade e de diferentes partes do país, a correria para não perder o ônibus, a pressa para usar o metrô, a espera atenta nos bancos desconfortáveis, o cansaço, o falatório, os abraços e despedidas, os (re)encontros, a expectativa e, principalmente, “o olho no relógio” faz daquele lugar um lugar de passagem, um lugar de diferentes rostos.

Se das cabines do metrô pouco se via da paisagem, apenas *flashes* do urbano, muito se olhava das pessoas. Os assentos lado a lado, o grande fluxo, o aperto, os horários de pico permitiam uma constate troca de olhares. Os senhores engravatados que desciam na estação Trianon-Masp, as médicas e enfermeiras que subiam na estação Clínicas, os estudantes com diferentes uniformes escolares que faziam da estação Vila Mariana um alvoroço e outras pessoas de outras estações sempre trocavam olhares entre si. A impressão que se tinha era

⁶⁷ Página da internet (<http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados/0002>). Data da pesquisa: 22/03/2004.

⁶⁸ Para se ter uma idéia, o crescimento da população nos distritos pertencentes à Subprefeitura da Lapa (zona oeste) era de: - 9,77 % no distrito da Barra Funda; - 4,60 % no distrito da Lapa; - 1,53 % em Perdizes; 1,30 % na V. Leopoldina; 17, 46 % no distrito de Jaguaré e - 0,11 % em Jaguará. O crescimento da população nos distritos pertencentes à Subprefeitura de Aricanduva (leste) era de: - 2 ,34 % no distrito de Carrão; 7,47 % em Aricanduva e 2,56% em V. Formosa. Crescimento nos distritos da Subprefeitura de M’Boi Mirim (zonal sul): 10,13% no distrito de J. Angela e 6,14 % em J. São Luís. Dados demográficos dos Distritos pertencentes às Subprefeituras. Data da Pesquisa: 22/03/2004.

Fonte: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados/0002>

⁶⁹ Este era o percurso que fazia nas idas às escolas. Descia no Terminal Rodoviário do Tietê, usava o metrô até a estação Sumaré, encontrava-me com a equipe do projeto em um ponto combinado no bairro de Perdizes para dali partirmos para as escolas do Jardim Umarizal.

que as pessoas que ali estavam procuravam freneticamente cumprir tarefas diárias e enquanto se locomoviam em direção a elas, trocavam olhares.

As largas avenidas, os carros velozes, os jardins bem cuidados que antecediavam as entradas dos prédios, vários *outdoors*, um deles, imenso, mostrava as novas tecnologias da telefonia celular, um outro, maior ainda, trazia uma respeitável atriz e o convite para uma peça teatral. Empórios de produtos importados, lojas especializadas, floriculturas, casas de estilos de construção diferentes, etc, compunham a paisagem urbana e arborizada de Perdizes, bairro classe-média. Ali, pessoas da terceira idade caminhavam pelas calçadas, jovens em roupas esportivas faziam alongamentos e exercícios físicos em circuitos destinados a este fim. Esportistas radicais faziam *rapel*⁷⁰ no viaduto da avenida Dr. Arnaldo, sob a avenida Sumaré.

Em direção ao Jardim Umarizal, a progressiva diminuição de árvores chamava a atenção, a ponto de, ao entrarmos no bairro, enveredando por algumas de suas ruas, não mais notarmos uma única árvore. A sinalização do trânsito era precária assim como eram as vias de acesso ao bairro e o calçamento das ruas. Os poucos *outdoors* faziam propaganda de supermercados com descontos em produtos, “uma verdadeira pechincha” anunciava uma senhora (“preta”) no *outdoor*.

Contudo o que mais chamava a atenção durante este percurso era a cor das pessoas em relação ao lugar. Se no terminal do Tietê havia gente “de todas as cores”, em Perdizes quase não se viam pessoas negras, a não ser na prestação de serviços. E se no Jardim Umarizal pudemos ver pessoas “brancas” trabalhando, estudando, morando, enfim, pertencendo ao lugar, certamente havia um contingente expressivo de negros.

No Jardim Umarizal, estão situados, em áreas fronteiriças com o Morumbi, grandes condomínios residenciais e favelas. Os condomínios construídos pelo INOCOOP (Instituto que promovia empreendimentos residenciais com recursos do BNH) foram concebidos para a classe média-baixa. Os prédios têm 13 andares, com 52 apartamentos (de 52 m²) por bloco. Os blocos estão situados em meio a uma área comum ocupada por estacionamentos. Dentre os residentes desses condomínios estão membros do corpo docente e discente das duas escolas (Cf. Niemeyer, 2002b). Um dos blocos foi construído em frente à escola municipal e outro faz limite com a escola estadual.

⁷⁰ Rapel: técnica de descida com corda utilizada no montanhismo.

A escola municipal ocupa quase todo o quarteirão, dividindo o espaço com um clube de lazer da prefeitura, de área significativamente menor. Ao sair do portão dessa escola e seguindo pelo outro lado da rua, chega-se à escola estadual. A escola estadual ocupa um terreno de esquina que coincide com o término da rua. Ultrapassando este ponto, alcança-se uma região onde estão concentradas algumas favelas. A escola mais próxima da favela Jardim Rebouças é, pois, a escola estadual. A um observador mais desavisado os limites entre o bairro e as favelas mostravam-se bastante tênues pois, como observa Niemeyer (2004a), não havia como saber onde começava um e acabava o outro.

7. A perspectiva “nativa” sobre o espaço

Ao final da tarde a rua onde se localizavam as escolas “fervia de gente”, para usar a expressão de um estudante. O comércio preparava-se para fechar as portas. O trânsito de pessoas, automóveis e ônibus era intenso. Muitos moradores do bairro corriam para encontrar a mercearia aberta. Os que voltavam da padaria carregavam pequenos pacotes de pão. Ao final de mais uma jornada de trabalho, muitos homens e mulheres de volta às suas casas passavam por aquela rua com um visível cansaço físico. Muitos responsáveis pelos estudantes da escola municipal aguardavam em frente à escola o término da aula. Enquanto esperava a saída do neto e ao me ver olhando ao redor da escola, uma avó observou em voz alta, dirigindo-se para outra senhora que estava a seu lado:

“Aqui na comunidade do Campo Limpo é tanta gente que parece um formigueiro de gente, não parece?”

Ao que a outra senhora emendou:

“Parece. Só que um formigueiro de gente pobre, né? Um bando de formiguinha pobre.”

Com regularidade a pobreza aparecia nas falas das pessoas e se impunha com tal ênfase que não era possível, em muitas situações, elas deixarem de mencioná-la. Observemos uma poesia escrita por um estudante, 11 anos, da escola municipal:

Ser Pobre

Ser pobre não é ter vergonha de nada
Sou pobre mas tenho saúde e sou rico em ispiritualidade
não ter dinheiro para comprar nada

Comida é o que falta mais
Um emprego está difícil
Mais a esperança de ter alguma coisa
É quase nada

Pobre é não ter vergonha de pedir nada
Pois é humilde e pede qualquer coisa
Para se sustentar

mais ter esperança de achar um emprego fixo
ter uma roupa para vestir, um sapato
para calçar, comida para comer e um brinquedo
Para brincar e casa para morar.

Este estudante não foi o único a escrever: “sou pobre”, “não tenho dinheiro para comprar nada”, “comida é o que mais falta”, “um emprego está difícil”. Outros estudantes insistiram em escrever sobre essas condições. Alguns deles preferiram falar.

Durante a pausa para os estudantes se alimentarem, um grupo de estudantes da escola municipal conversava animadamente sobre “os lugares mais bonitos do mundo”. Cada estudante “escolhia” seu lugar preferido. O litoral de São Paulo foi muito lembrado (“a praia de Santos” e “a Praia Grande”), assim como “a Disney” e (curiosamente) a Transilvânia porque “era a cidade do conde Drácula”. Uma menina escolheu “um sítio perto de Parelheiros”. Terminadas as “escolhas”, seguiram as provocações. Um menino dirigindo-se a outro que havia escolhido a praia de Santos disse:

“Que praia que nada! Do que você tá falando? Você nunca foi na praia, mané”.

“E você que se marcar nunca foi nem pro centro. Nunca nem andou de metrô”.

Os ânimos já estavam exaltados quando uma menina que estava na ponta da mesa disse:

“Quer saber, é lógico que qualquer lugar é mais da hora que o Umarizal. É lógico!”

Os estudantes passaram a comer em silêncio. Até que um estudante cantarolou:

“Pra viver aqui tem que ser mágico”.

O estudante que havia falado sobre a praia de Santos, com o prato na mão levantou-se dizendo:

“É tão cabuloso que tem que ser mágico mesmo. Só por mágica o Umarizal!”

Ouvimos alguém dizer:

“Só com um baseado na mão mesmo!”

Ao ouvir o comentário, a menina que estava na ponta da mesa, olhou-me e referindo-se ao comentário, disse:

“Até parece. É um baseado na mão e uma azeitona na sua bompeta.⁷¹ Não liga pro que ele fala não. Tá querendo pagar uma de fumeiro. Tá querendo se aparecer. E é naaaada. Até parece que ele não sabe que aqui vacilou, virou bolsa, já era”.

⁷¹ “Azeitona na sua bompeta”: tiro no boné.

Os estudantes já estavam deixando a mesa com os pratos vazios nas mãos. Um deles, que não havia escolhido lugar algum, ainda pôde dizer ao estudante, aquele do “baseado” :

“Sabe o que eu acho mano? Eu acho é que nós somos excruídos.

Se tá ligado o que é excruído?”

“Tô, tô ligado. É que a gente cresceu sem dim-dim e aí a gente tá por fora das paradas da hora. E vê ai, não é excruído. É exclu-í-do”.

O menino que havia dito que para viver ali tinha que “ser mágico” pareceu gostar do termo:

“Pode crer. É excluído mesmo!”

No que diz respeito à questão da renda, alguns indicadores socioeconômicos parecem corroborar as opiniões dos estudantes. O quadro 1 refere-se ao rendimento dos chefes de família na Subprefeitura de Campo Limpo.

Quadro 1: Rendimento dos Chefes de Família na região da Subprefeitura de Campo Limpo

Indicadores Socioeconômicos		
Rendimentos dos Chefes de Família	% Campo Limpo	% Município de São Paulo
Sem Rendimentos	13,94	10,43
Até 5 Salários Mínimos	55,96	47,55
Mais de 5 a 20 Salários Mínimos	24,16	32,58
Mais que 20 Salários Mínimos	5,94	9,44
Rendimento Médio dos Chefes de Família (R\$)	1.035,47	1.325,43

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Censo Demográfico 2000.

São dois os apontamentos a serem feitos a partir do quadro. Na região da Subprefeitura de Campo Limpo, o percentual de chefes de família sem rendimento é maior

que o percentual-médio de chefes de família sem rendimento do Município. E o rendimento médio dos chefes de família dessa região é menor que a rendimento médio dos chefes de família do Município.

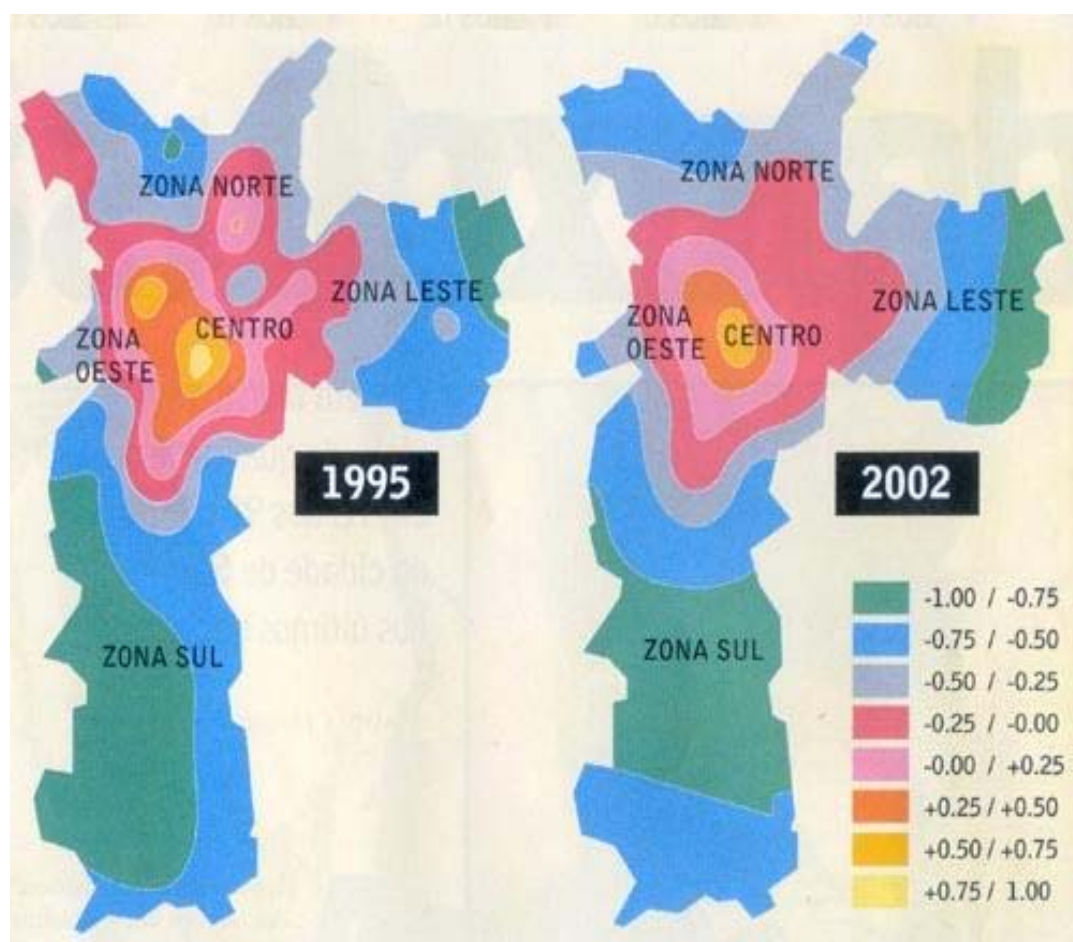
Quanto à questão da exclusão, talvez não seja necessário insistir sobre essa observação. A topografia social da zona sul paulistana está estampada no Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo.⁷²

O *Mapa da Exclusão* (figura 4) foi construído a partir de 47 “utopias” agregadas em quatro grandes áreas: autonomia, qualidade de vida, desenvolvimento humano e equidade. Para cada indicador, foram atribuídas notas negativas e positivas variando de -1 a +1, sendo o zero definido como padrão básico de inclusão social. O Índice de Exclusão/Inclusão Social (IEX) é uma espécie de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), utilizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para classificar a qualidade de vida dos países, só que o IEX é mais amplo em suas 47 variáveis. Ao passo que o IDH comporta 4 indicadores.⁷³

⁷² Projeto de pesquisa *Dinâmica Social, Qualidade Ambiental e Espaços Intra-Urbanos em São Paulo: Uma Análise socioespacial*, coordenado por Aldaíza de Oliveira Spozati e desenvolvido através de uma parceria entre Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Instituto Nacional de Pesquisa Espacial (Inpe) e Instituto Pólis no âmbito do Programa de Pesquisas em Políticas Públicas da FAPESP.

⁷³ Cf. Claudia Izique, “A Exclusão Reconhecida: mapa detalha disparidades sociais no espaço urbano de São Paulo para orientar políticas públicas”. *Revista Pesquisa FAPESP*, janeiro 2003, no. 83.

Figura 4. Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo



Fonte: *Revista Pesquisa FAPESP*, janeiro 2003, n. 83, p. 16.

No *Ranking da exclusão*, foram analisados os 96 distritos de São Paulo. Os distritos foram classificados em intervalos em função da distância positiva ou negativa do padrão de inclusão. Dentro desse critério, o pior lugar para se viver em São Paulo, ocupando a primeira posição no Ranking é o Jardim Ângela, com índice -1 ; e o melhor lugar é Moema, com índice $+1$. Os três distritos que compõem a Subprefeitura de Campo Limpo **estão fora** do padrão desejável. O distrito de Campo Limpo em particular ocupa a vigésima sétima posição com índice de: $-0,61$.

Figura 5: Ranking da Exclusão

Ranking da exclusão		
1	Jardim Ângela	-1,00
2	Grajaú	-0,95
3	Cidade Tiradentes	-0,93
4	Itaim Paulista	-0,92
5	Lajeado	-0,92
6	Guaianas	-0,90
7	Iguatemi	-0,87
8	Parelheiros	-0,85
9	Jardim Helena	-0,84
10	Brasilândia	-0,82
11	Vila Curuçá	-0,79
12	Capão Redondo	-0,77
13	Pedreira	-0,75
14	José Bonifácio	-0,73
15	Perus	-0,72
16	São Rafael	-0,71
17	Cidade Ademar	-0,70
18	Cachoeirinha	-0,70
19	Jardim São Luís	-0,68
20	Cidade Dutra	-0,67
21	Sapopemba	-0,67
22	Itaquera	-0,67
23	Marsilac	-0,64
24	São Miguel	-0,64
25	Vila Jacuí	-0,63
26	Jaraguá	-0,63
27	Campo Limpo	-0,61
28	Parque do Carmo	-0,60
29	Cidade Líder	-0,58
30	São Mateus	-0,53
31	Vila Medeiros	-0,50
32	Cangaíba	-0,50
33	Anhangüera	-0,49
34	Ermelino Matarazzo	-0,49
35	Artur Alvim	-0,49
36	Sé	-0,47
37	Raposo Tavares	-0,46
38	Ponte Rasa	-0,46
39	Tremembé	-0,44
40	Jaçanã	-0,42
41	Rio Pequeno	-0,42
42	Pirituba	-0,41
43	Aricanduva	-0,40
44	Vila Andrade	-0,37
45	Brás	-0,36
46	Jabaquara	-0,33
47	Freguesia do Ó	-0,3
48	Sacombá	-0,31
49	São Lucas	-0,29
50	Jaguare	-0,27
51	Vila Maria	-0,24
52	Limão	-0,24
53	Socorro	-0,21
54	São Domingos	-0,21
55	Vila Matilde	-0,20
56	República	-0,18
57	Penha	-0,18
58	Vila Sônia	-0,18
59	Mandaqui	-0,17
60	Vila Prudente	-0,16
61	Bom Retiro	-0,16
62	Liberdade	-0,15
63	Tucuruvi	-0,15
64	Vila Formosa	-0,14
65	Pari	-0,13
66	Cursino	-0,12
67	Carrão	-0,11
68	Casa Verde	-0,10
69	Cambuci	-0,09
70	Ipiranga	-0,06
71	Vila Guilherme	-0,06
72	Água Rasa	-0,06
73	Campo Grande	-0,04
74	Bela Vista	-0,01
75	Morumbi	-0,01
76	Mooca	-0,01
77	Jaguara	0,00
78	Barra Funda	0,03
79	Santa Cecília	0,05
80	Tatuapé	0,13
81	Vila Leopoldina	0,16
82	Saúde	0,21
83	Santana	0,25
84	Belém	0,25
85	Campo Belo	0,33
86	Butantã	0,35
87	Itaim Bibi	0,46
88	Alto de Pinheiros	0,46
89	Perdizes	0,49
90	Santo Amaro	0,51
91	Vila Mariana	0,57
92	Consolação	0,76
93	Jardim Paulista	0,90
94	Lapa	0,91
95	Pinheiros	0,91
96	Moema	1,00

Fonte: Revista Pesquisa FAPESP, janeiro 2003, n. 83, p. 17

Também não foram poucas as representações que indicavam a predominância de negros na periferia paulistana. Em resposta ao escrito em uma camiseta de um estudante (preto) da escola estadual (“Periferia: 100% negra”), um estudante (*preto*) disse:

“Não é total 100%. Mas pode crer que aqui nós pretos dominam quase que geral.”

Como “dominam”? , perguntei.

“Dominam pra mim significa que eles são maioria”.

Uma aluna (*branca*) que acompanhava a conversa, observou:

“É, parece que é maioria mesmo. Só pra você se ligar, na minha sala tem mais gente [procurando o termo]... gente morena, sabe?”

“Ela tá falando de gente preta”, traduziu o menino.

Dirigi-me à menina:

Então na sua sala tem muita “gente morena”?

“É, de branca sou eu de menina, com mais duas meninas. E uns meninos brancos. O resto é tudo... [tentando completar a frase]”.

“Que resto? Qual resto? Cê tá me tirando?”, questionou o menino provocativamente.

“Resto não, eu quis falar que as outras pessoas, fora nós de brancas, são todas morenas”, corrigiu.

“Assim tá certo”, concluiu ele.

Um aluno (*preto*) da escola municipal, fazendo referência a um trecho de um rap, disse cantarolando:

“E a maioria por aqui se parece comigo.”⁷⁴

“Parece” em que sentido? perguntei.

“Em que sentido? Em que sentido parece comigo? Saca só, a gente é tudo preto!”

Outro estudante (*preto*) da escola municipal afirmou em uma oficina de vídeo:

“Tem muito mais uma pá de mano preto do que branquelo na quebrada. Não sei porque, só sei que tem. É só chegar ali fora e você já vai ver o que tem de mano preto andando aí, só dá preto.”

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2000, dentre os 160 milhões de indivíduos que compunham a população brasileira: 54% se diziam brancos, 39,9% se declaravam pardos, 5,4% se declaravam pretos, 0,46% amarelos, 0,16% índios. A soma das porcentagens da população de pretos e pardos remontaria 45,3% da população geral, representando mais de 70 milhões de brasileiros. Conforme divulgação do IBGE⁷⁵, em 2002, no estado de São Paulo (representante de 22% do total da população nacional), quase 20% dos seus habitantes se declararam pretos e 30% se declararam brancos. Na Região Metropolitana de São Paulo, viviam quase 12% dos pretos e 13% dos brancos. Se os dados estão corretos, cabe indagar em que região essas pessoas viviam exatamente.

De acordo com os dados divulgados pelo Censo Demográfico de 2000, nota-se a presença significativa tanto de homens negros quanto de mulheres negras na região de

⁷⁴ Música: *Periferia é Periferia* do grupo de rap Racionais Mc's. A música é cantada por Mano Brown (preto).

⁷⁵ Site: www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia. Comunicação social de 13/04/2004. O estudo tem capítulos específicos sobre Educação, Saúde, Domicílios, Trabalho e Rendimento, Cor, Mulheres, Idosos e, ainda, Crianças, adolescentes e jovens. Os dados são, principalmente, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2002 e do Censo 2000.

algumas subprefeituras, em particular nas subprefeituras localizadas em áreas da periferia. Na região da Subprefeitura de Campo Limpo, por exemplo, a percentagem de negros é maior que a média do município de São Paulo.⁷⁶ A percentagem de homens negros em regiões como Cidade Tiradentes (51,4%) e Parelheiros (49,8%), por exemplo, ultrapassa a de homens brancos. Na subprefeitura de Guaianazes, mulheres brancas e mulheres negras praticamente experimentam os mesmo percentuais.

Em termos comparativos, nota-se que a presença de homens negros na região da Subprefeitura de Campo Limpo (42, 9%) é duas vezes maior que na região da Subprefeitura de Aricanduva (18,4%) e 8 vezes maior que na Subprefeitura de Pinheiros (5,0%). A presença de mulheres negras na região da Subprefeitura de Campo Limpo (40,5%) é 4 vezes maior que na região da Subprefeitura da Mooca. Na Subprefeitura da Lapa, à qual pertence o bairro de Perdizes, observa-se que a percentagem de brancos é 7 vezes maior que a de negros.

A partir dos dados levantados, é possível dizer que a periferia paulistana não possui uma população *toda* negra, “100% negra”, mas é, todavia, formada por regiões que apresentam a maior percentagem de negros da cidade de São Paulo. Na periferia paulistana não vivem somente negros, mas muitos negros da cidade vivem na periferia.

Desde as primeiras décadas do século vinte, a cidade de São Paulo apresentou diferentes formas de segregação urbana. Por volta de 1930, os bairros populares encontravam-se definidos em termos de “contornos étnicos” e a população negra encontrava-se reclusa nos chamados “territórios negros”.⁷⁷ Mas ainda assim, havia uma proximidade entre os espaços das camadas menos favorecidas e o espaço das elites.⁷⁸ Este quadro mudou radicalmente a partir de 1940 quando a especulação imobiliária e as novas

⁷⁶ É isso que mostra a Tabela 1 em anexo, p.161: Distribuição da População, por Sexo e Raça/Cor, segundo Subprefeituras do Município de São Paulo, 2000.

⁷⁷ Sobre o tema ver Raquel Rolnik (1989), “Territórios Negros nas Cidades Brasileiras (Etnicidade e Cidade em São Paulo e no Rio de Janeiro)”, in: *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 17, p. 29-40. Ver também José Carlos Gomes da Silva (1998), “Negros em São Paulo: espaço público, imagem e cidadania (1900-1930)”, in: Niemeyer & Godoi (orgs.) *Além dos territórios: para um diálogo entre a etnologia indígena, os estudos rurais e os estudos urbanos*. Campinas: Mercado de Letras, p. 65-96 e José Carlos Gomes da Silva (1990), *Os SubUrbanos e a Outra Face da Cidade. Negros em São Paulo, Cotidiano, Lazer e Cidadania*. Dissertação de Mestrado, IFCH/UNICAMP.

⁷⁸ José Carlos Gomes da Silva (1990) observa que as mulheres negras que trabalhavam no serviço doméstico para as elites em Cerqueira César ou na Av. Paulista moravam em áreas próximas, nos porões das casas ou em cortiços na Barra Funda e no bairro do Bexiga.

condições do transporte coletivo fizeram com que os espaços da elite e os espaços dos pobres se distanciassem (Caldeira, 1984).

O novo processo migratório nas décadas de 1960/1970 imprimiu novos contornos à segregação espacial. O processo de ocupação do espaço através de loteamentos privados e clandestinos se deu em áreas ainda mais distantes do centro da cidade, colocando em curso um processo explosivo de transformação da vida urbana. As classes populares foram redefinindo o contorno do urbano através dos bairros auto-construídos em terrenos clandestinos e sem a infra-estrutura fornecida pelo poder público (Caldeira, 1984).

Com o processo migratório, grandes contingentes de mão-de-obra negra oriunda de regiões economicamente menos dinâmicas do país⁷⁹ passaram a residir na periferia paulistana⁸⁰, fazendo com que, nesse período, a Zona Sul paulistana experimentasse além de taxas elevadas de crescimento demográfico, a forte presença do segmento negro da população.

Com as informações da PNAD de 1999, Ricardo Henrique (2001) observa que cerca de 34% da população brasileira viviam em famílias com renda inferior à linha de pobreza e 14% em famílias com renda inferior à linha de indigência. Note-se que a linha de indigência refere-se aos custos de uma cesta básica definidos regionalmente e a linha de pobreza refere-se aos gastos com a cesta básica, vestuário, habitação e transporte. Se os negros em 1999 representavam 45% da população brasileira, eles correspondiam á 64% da população pobre e 69% da população indigente (Henrique, 2001).

8. As Escolas

O público discente que freqüentava as escolas pesquisadas era semelhante: pertencia a setores das classes média-baixa e baixa e era composto por uma maioria de negros. Essa proporção invertia-se quando se tomava como referência o quadro de docentes e funcionários administrativos.⁸¹

⁷⁹ Sobre a presença da população negra em regiões pobres do Brasil nas primeiras décadas do século vinte, ver Carlos A. Hasenbalg (1979), *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.

⁸⁰ Cf. Silva (1998b).

⁸¹ “No início do projeto – novembro de 1997 – havia no quadro de apoio da escola estadual Fusco duas serventes ‘pretas’ e três docentes pretos (um homem e duas mulheres). Em 2000 mais um docente ‘preto’ entrou para o grupo de docentes.

Em termos físicos, a escola municipal apresentava uma construção térrea, isto é, não possuía andares. Havia corredores que permitia o acesso de um prédio para o outro. Do lado de fora da escola, havia uma quadra de esportes descoberta, uma casa ocupada pelo vigia e sua família e um teatro de arena coberto por mato. De um lado havia um muro baixo e, de outro, muros altos que circundavam a frente e a lateral do terreno.

Uma das dimensões mais salientes da escola estadual era a precariedade na manutenção de suas condições físicas. O aspecto de abandono foi logo percebido pela equipe do projeto ao chegar pela primeira vez na escola em novembro de 1997. Desde mato crescendo no teatro de arena, assim como objetos velhos (máquinas de escrever, por exemplo) jogados nas áreas internas da escola. Um jardim previsto para separar um conjunto de salas de outro tinha se transformado em barro pisoteado.

Paralelamente à precariedade das condições físicas, eventos graves (roubos, apedrejamentos e até um incêndio provocado) eram freqüentemente relatados para a equipe e para a coordenação, entre uma visita e outra. Os paralelepípedos arrancados da rua foram atirados no telhado da escola, danificando-o e provocando constantes infiltrações quando chovia, agravando ainda mais o quadro. Os docentes que se manifestavam atribuíram o apedrejamento à pessoas da “comunidade”, e os roubos a alunos e ex-alunos (Niemeyer, 2002b).

Com efeito, a equipe do projeto percebeu um acirramento da repressão policial dentro da escola. Até o final de 1999, uma viatura ficava posicionada no estacionamento do lado de fora da escola, em frente ao portão principal. No início do período letivo de 2000, os policiais passaram a circular (armados) nos corredores da escola e até mesmo passaram a entrar em salas de aula, com o consentimento dos sucessivos diretores da escola (Niemeyer, 2002b).

Conquanto a essas observações, o que mais chamou a nossa atenção foi, por um lado, o acesso restrito às dependências da escola e, por outro, o aspecto de desolação nos corredores. Uma grade fechada com cadeado limitava a circulação por todas as áreas

Na escola municipal Synésio, a equipe técnica comportava em 1998 – data do início do projeto nesta unidade de ensino – uma coordenadora pedagógica ‘amarela’, os demais diretor, vice-diretora e coordenadores pedagógicos eram ‘brancos’; o quadro de apoio contava com três mulheres ‘pretas’, uma trabalhando na cozinha, outras duas eram faxineiras e ainda nesse quadro de apoio encontrava-se três mulheres ‘pretas’ trabalhando na secretaria da escola. Entre os docentes existiam dois homens ‘pretos’, duas mulheres ‘pretas’ e duas ‘amarelas’. Todos os outros funcionários, tanto do quadro de apoio, quanto da equipe técnica e do corpo docente, eram ‘brancos’”, Cf. Niemeyer (2004b).

internas da escola. O acesso à sala dos professores, às salas dos funcionários da administração, à sala da diretoria e à cozinha era impedido. Essas dependências só podiam ser atingidas se o cadeado fosse aberto por um funcionário.

Logo que comecei a pesquisa, pude observar também que quase não havia movimentação dos estudantes pelos corredores da escola nos horários de aula, o que era de se esperar, posto que as aulas estavam em andamento nas salas.

Em uma de minhas visitas a essa escola, passei boa parte do dia circulando pelos corredores no horário de aulas. A grade estava lá e os corredores, vazios. Em dado momento, pude ver duas alunas caminhando em direção ao banheiro “das mulher”, localizado no final do corredor à direita. Uma aluna entrou no banheiro e a outra ficou do lado de fora. Pensei: estava “esperando” a outra. Lembrei-me que, em visitas anteriores que fiz a essa escola, também observei semelhante cena: uma menina entrava no banheiro e a outra ficava do lado de fora; quando a primeira retornava, a que havia ficado do lado de fora, entrava. Curioso que apenas as meninas manifestavam esse comportamento em suas idas ao banheiro. Observou-se que os meninos quase não iam ao banheiro nos horários de aula.

No momento que as duas meninas estavam retornando silenciosamente para a sala de aula, fui acompanhá-las. Nesse tempo perguntei se elas iam regularmente “em dupla” ao banheiro. Entreolhares. Silêncio. Até que a menina mais alta, com o cabelo trançado, respondeu em voz baixa:

“A gente tenta sempre ir de duas Quando não dá pra sair de duas, eu prefiro nem sair, tá ligada?”

Perguntei por que elas tinham que ‘tentar’ sair em dupla.

“Porque a dona não gosta de deixa sair duas da sala. Ela fala que a gente vai bagunçar aqui fora”, respondeu.

Quis saber o que acontecia quando a professora não deixava sair “de duas”. A segunda menina, até então silenciosa, respondeu sorrindo:

“A gente dá um jeitinho!”

Sorri também e perguntei qual era o “jeitinho”. Resposta animada:

“Fácil: uma vai lá na mesa e pede pra dona pra ir no banheiro. A dona deixa. Uma outra mina vai lá e pergunta qualquer coisa pra dona, pra distrair ela. A dona fica distraída e uma outra mina sai, tá ligada?”

Rapidamente, a outra menina contra-argumentou:

“Não é tão fácil assim não. Às vezes a dona ganha a fita. Aí, quando ela ganha, ela não deixa sair de duas. Então, eu também nem saio”.

Então, a pergunta que cabia: perguntei por que elas sempre iam em dupla ao banheiro. Elas olharam-me de modo não muito amistoso, quase não entendendo ou não acreditando na pergunta que acabaram de ouvir. Uma delas respondeu, agora sem sorrisos:

“Ué, se eu vou sozinha no banheiro perigo eu não voltar nunca mais”.

“Ou voltar zuada”⁸², acrescentou a outra.

E adiantando-se à próxima pergunta, respondeu:

“E uma fica do lado de fora para qualquer coisa, gritar”.

Ambas já estavam quase entrando na sala quando terminamos a conversa. Algum tempo depois, mais ou menos meia hora, outras duas alunas (uma “preta” e outra “branca”), seguiam o mesmo procedimento: uma entrava ao banheiro e a outra esperava do lado de

⁸² A gíria pode comportar vários significados. No contexto, acredito que *zuada* quer dizer *machucada*. Em outras situações, o verbo *zuar* quer dizer *bagunçar*.

fora. Ao retornarem, quando passaram por mim, perguntei porque elas iam juntas ao banheiro. Sem parar para conversar, uma delas respondeu:

“Me-do!”

A outra:

“Sacou ou tá difícil?”

Saquei!, respondi.

Ora, as meninas que ficavam do lado de fora do banheiro não estavam simplesmente “esperando” o retorno das outras, mas, sobretudo, “guardando-as”.

A respeito dos meninos, pode-se dizer que eles praticamente não circulavam. Um menino da mesma sala que as meninas disse no intervalo:

“Eu é que não vou pagar mico grandão de ficar na cola de
neguinho que vai mijar e depois ele fica na minha cola. Sai fora!
Não sou boiloão!”

Em uma das reuniões de avaliação da equipe do projeto nessa escola, aproveitei para andar novamente pelas dependências “acessíveis” de lá. Para minha surpresa, diferentemente dos corredores, observei uma grande inquietação no interior das salas de aula.⁸³ A inquietação, no caso, é traduzida por um grande barulho e considerável movimentação por parte dos estudantes. Risadas, piadas, “conversas paralelas” podiam ser notadas em quase todas as salas de aula. Em uma dessas salas, a professora tentava, com muito empenho, mas sem sucesso, conter o barulho. A expressão mais pronunciada pela docente era: “Por favor, parem!”. “Por favor”. Os estudantes não ouviam ou fingiam que não ouviam. Do tempo que permaneci observando à entrada da sala, mais ou menos 30 minutos, conteúdo algum da disciplina fora trabalhado. Parti para a observação em outra

⁸³ É preciso notar que, na maioria das vezes, não adentrei as salas de aulas em nenhuma das duas escolas. Permanecia rente à porta, do lado de fora sem que, no entanto, as professoras e a maioria dos estudantes pudessem me ver. Os poucos estudantes que, por ventura, conseguiam me ver, não faziam alarde sobre a minha presença. A princípio, ficavam me olhando, curiosos. Passados alguns minutos, perdiam o interesse e, de certa forma, passavam a ignorar a minha presença.

sala. Nessa, havia um menino dançando entre as fileiras sob protestos da professora e aplausos dos colegas. Numa terceira sala, a “bronca” que a professora estava dando nos estudantes podia ser ouvida no corredor, antes mesmo de aproximar-me. “Eu não vou avisar mais, hein!”, dizia ela. Quando cheguei perto, pude observar um menino da última fila debruçando-se sobre sua mesa, cobrindo o rosto. A “bronca” era dirigida a ele? Não pude verificar, pois logo que me posicionei em frente à sala para pedir permissão para entrar, a professora, vendo-me, fechou a porta. Pude ouvir a professora dizer aos estudantes:

“Hoje eu só quero ouvir o barulho do silêncio aqui!”

Para o responsável pela oficina de vídeo, além da carência de projetos culturais extra-curriculares no âmbito daquela escola, ainda havia a existência de um processo de seleção “perverso” a que estavam sujeitos os alunos no que diz respeito às suas participações nas poucas atividades extra-curriculares que por ventura eram realizadas (passeios, festas, cursos, etc.). “Os professores selecionavam os alunos ‘mais comportados’, enquanto que aos ‘bagunceiros’, ou àqueles que não se enquadravam no conceito do ‘mestre’ de bom comportamento, resta-lhe apenas o direito de estudar mais e fazer menos bagunça”.⁸⁴

Em conversas informais e reservadas, estudantes, funcionários e docentes da escola estadual e mesmo alguns docentes da escola municipal afirmaram a existência de “ganges” na escola estadual. Dificilmente havia comentários (abertos) a respeito de gangues e sobre o tráfico no tempo em que pesquisei nessa escola estadual. Em 2000, um professor da escola municipal, bolsista do projeto, em uma conversa informal na sala dos professores a respeito das condições da outra escola, observou em um tom de voz mais baixo que o habitual:

“Não há comentários sobre as gangues porque tem a ver com o tráfico.”

⁸⁴Primeiro Relatório de Jeferson Rodrigues de Rezende. Dezembro de 1998. Documento do Projeto *Revisitando a Prática Pedagógica*.

Um aluno dessa escola, que participava das oficinas do projeto, ao acompanhar a meia distância, de modo dissimulado, a conversa que eu estava tendo com a orientadora pedagógica no intervalo da oficina, ao ouvir a palavra “ganguê” proferida por ela, observou em voz grave:

“É a Firma! É a Firma!”

Um episódio relevante. Este aluno percebeu que eu ouvi o que ele dissera. Sorriu entre satisfeito e desconfiado. Pouco tempo depois, no corredor mesmo, quis saber dele o que era a “Firma”. Mas ele procurou evitar a conversa. Saiu patinando com os pés no piso liso do pátio e com ironia disse:

“Se você não sabe, já era. Vai ficar sem saber”.

Surpreendi-me com os termos usados em sua resposta, pois sempre tive uma interlocução satisfatória com este aluno, a ponto dele perguntar “se é difícil entrar na Unicamp” e contar sobre “as tretas nos bailes em Itaquera”. Com a resposta pouco amistosa já estava desistindo de conhecer o significado da frase, pelo menos naquele dia. Entretanto, ao término da oficina, o mais discreto possível, o aluno aproximou-se e disse:

“Se liga Dani: Firma é a galera do tráfico. E eles andam maquiados, tá ligada? Armados. E não entra nessas de ficar perguntando de gangue, nem da Firma aqui na escola, nem de ficar pra baixo e pra cima como esse gravadorzinho aí. É melhor pra sua saúde”.

Confesso que fiquei impressionada, mas ainda assim quis saber pelo menos mais algum indício. Falei:

Tudo bem. Entendi. Só me responde mais uma coisa: você é da Firma ou você conhece alguém que faça parte dela?

Ele respondeu visivelmente sem paciência:

“É claro que eu não sou da galera. Se eu fosse, não estaria aqui perdendo o meu tempo. Estaria na ativa, tá ligada. Mas eu conheço os caras, aliás, todo mundo conhece. Até você conhece. Se liga na corrente de ouro que os manos usam no pescoço. É a marca da Firma. E tem os gambés que nem usam. Esses são os sangue ruim. Apagam sem dó. Mas eu vou te dar o toque de novo: cuidado com a sua saúde, mina. Se rolar, vai tipo pianinho, dar um bico ali fora, mas pianinho, hein!”

Ele sorriu e despediu-se com aquele aperto de mão, aquele cumprimento que sempre me atrapalhava, dada a rapidez dos gestos: cruzamento de mãos, estalar de dedos, punhos fechados colocados um sobre o outro e vice-versa. A propósito do que ele dissera, já tinha notado sim as correntes de ouro em alguns dos estudantes. As correntes chamaram a minha atenção não por serem particularmente de ouro, mas por serem bastante largas e compridas.

Atônita e pela primeira vez pressentindo e sendo influenciada pela atmosfera tensa do lugar e pelo discurso ali engendrado, resolvi seguir o “conselho” e decidi deixar de abordar diretamente o tema das gangues dentro da escola, pois certamente havia a preocupação com a minha “saúde”. Aliás, parecia ser essa a principal preocupação das pessoas naquela escola. Contudo o interesse em saber acerca das gangues, ou mais especificamente sobre a “Firma”, não se exauriu. Mas o que fazer se a escola era o locus privilegiado para abordar as inclinações do meu tema – no sentido da escola ser, ao mesmo tempo, o lugar (espaço de pesquisa) onde meu objeto de estudo se conformava e o lugar (espaço físico) “menos perigoso” nos contornos do bairro para abordar o fenômeno sugerido? Como proceder?

Ao tratar certas dificuldades presentes na observação participante, Vagner Gonçalves da Silva (2000) indica o caminho quando afirma que “o antropólogo também é observado pelo grupo, que geralmente procura ‘socializá-lo’ ensinando-lhe os códigos de conduta e a forma mais adequada do ponto de vista do grupo, de realização dessa participação e observação” (Silva, 2000, p. 71). Foram vários os fatores que interferiam na decisão sobre o que perguntar e como perguntar, desde a simpatia entre os interlocutores, passando pela presença de outras pessoas e até mesmo o “clima” do lugar.

Após a conversa com o aluno, fiquei dias pensando no que ele falou:

“(...) Vai tipo pianinho, dar um bico ali fora”.

Na visita seguinte, passei então a observar a entrada e saída dos estudantes da escola estadual. Em uma das minhas idas ao campo (maio de 2000) fiquei sentada no meio-fio, muito perto da entrada da escola. “Qualquer coisa, eu corro para dentro da escola” considerei, ainda pensando no conselho dado acerca da minha “saúde”. Assim, fiquei observando o agito dos estudantes, quer dizer, o movimento característico deles em frente às escolas quando esperavam o horário e o toque do sinal para o início das aulas: muito barulho, muita agitação. Contudo, de um momento para o outro, repentinamente, pareceu que o ambiente foi ficando mais tranquilo. Mas, não era propriamente um clima de tranquilidade que ali se instaurava. Tratava-se de uma situação de atenção. Melhor dizendo, tratava-se de uma situação de tensão.

Não foi possível fazer vistas grossas ao movimento no portão da escola e arredores. Quer dizer, não havia nada de excepcional na chegada de dois motoqueiros na rua da escola. Nada de excepcional também no fato dos motoqueiros pararem para conversar (reservadamente) com três alunos da escola (todos com compridíssimas correntes de ouro no pescoço). Curioso e até mesmo engraçado o fato dos motoqueiros não tirarem o capacete da cabeça no tempo em que conversaram com os alunos, por volta de 5 minutos. Nada de excepcional no fato de uma viatura com dois policiais estacionar no mesmo local que os motoqueiros. Curioso foi notar policiais da viatura falarem justamente com os mesmos alunos que antes conversavam com os motoqueiros. Os policiais permaneceram na viatura e os alunos conversavam com o policial que estava ao volante. Terminada a conversa, os estudantes foram ao encontro de um pequeno grupo (possivelmente de não-alunos, dado que eles não entraram na escola no horário em que todos entraram) que os aguardava em frente à escola. À exceção dos policiais, os outros sujeitos, nesse particular, usavam as mesmas correntes.

Aquele movimento habitual⁸⁵ que até poderia ser considerado “normal” no portão de escola, não o era pelo fato de alguns estudantes que presenciaram a cena e as conversas

⁸⁵ Considero como “movimento habitual” posto que percebi o mesmo movimento, um mês depois, em outra visita que fiz a escola. Só que os alunos eram outros. A julgar pela moto, pela cor dos capacetes e pelo jeito de andar (gingando de um lado para o outro), os motoqueiros eram os mesmos. Não foi possível verificar se os policiais eram os mesmos. A primeira

as quais indiquei evidenciarem um visível desconforto quanto à situação. Duas observações parecem indicar tal desconforto. Na primeira oportunidade de observação pude ouvir, quando os motoqueiros partiram, uma menina que conversava com outras, dizendo: “Graças a Deus. Por hoje é só”. E o grupo, até então silencioso, passou a conversar sobre um “mano” que conheciam e que falecera no último final de semana. Nessa mesma tarde, um pai levou a filha de carro na escola. Do carro mesmo, a aluna (parda) perguntou à outra aluna que estava na rua: “Já foram?”. Ao ouvir que sim, a menina desceu do carro e se juntou a outra que disse:

“Hoje foi jogo rápido. Não teve treta”.

A partir de então ficou claro que os comentários sobre a “Firma” eram tidos como “perigosos para a saúde” menos porque tinham a ver com aqueles estudantes, os “soldados do tráfico”, mas porque envolviam a polícia. Lembrei-me do que fora dito pelo aluno a respeito da “Firma”: “E tem os gambés (...). Esses são os sangue ruim. Apagam sem dó”. Vim saber mais tarde que “gambés” na gíria local era o epíteto para os policiais. E “apagar” alguém significava, como podem imaginar, matar alguém.

A escola estadual era vista pela “comunidade” como tendo o ensino de pior qualidade. Na opinião de alguns pais e algumas mães de estudantes de ambas escolas, os docentes da escola estadual eram “menos preparados para ensinar”. Para uma funcionária da escola municipal, “a maioria das crianças do Fusco mora nas favelas aqui perto”. Ouvimos de uma professora que “não são todos os estudantes do Fusco que moram nas favelas, mas uma boa parte”. E tanto para a funcionária da escola municipal quanto para a professora da escola estadual o fato dos estudantes morarem em favelas era, em si, um elemento complicador, “um problema na certa”. Quis saber o porquê.

“Porque a favela é o ninho da bandidagem. Não é?”, perguntou-me a funcionária da escola municipal.

observação foi na hora da entrada dos estudantes para o período vespertino. A segunda observação foi na hora da saída do período vespertino. Ao perceber que eu olhava a cena dos motoqueiros com os policiais, um menino (negro), muito alto, com óculos de lentes grossas disse, olhando não para mim, mas também para a cena: “Isso aqui rola direto”. “O que?”, perguntei. “Isso mesmo que você está vendo?”

O que a senhora acha?, perguntei.

“Eu acho que é. Eu acho que na favela é onde começa tudo. Começa o uso de tóxicos, o roubo e as coisas erradas. Depois, eles [estudantes que moram em favelas] trazem pra cá, pra fora, tudo o que aprendem lá na favela”.

A escola municipal, como já dito, ocupa aproximadamente a extensão de um quarteirão. A partir do segundo andar do prédio pode-se tomar a escola em perspectiva e observar os limites de sua área construída, bem como seu entorno. Um quarteirão de área plana e bastante arborizada pode ser visto. “Como um ponto verde em meio ao concreto”, segundo a observação feita por uma professora da escola. De acordo com a coordenadora pedagógica do projeto, o espaço plano da escola era ocupado “antigamente” pela sede de uma fazenda. “Esta fazenda deu origem ao bairro”, esclareceu. No entorno da escola, encontram-se os prédios de um conjunto residencial, comércios de pequeno porte, residências de classe média baixa, uma creche da prefeitura e uma EMEI, Escola Municipal de Ensino Infantil.⁸⁶

O acesso principal ao prédio permanecia aberto durante todo o horário de funcionamento da escola. A entrada lateral – dos estudantes – permanecia fechada após o início das aulas de cada período.⁸⁷ A entrada do estacionamento de carros permanecia fechada, embora a maioria dos docentes e funcionários tivesse a chave. No centro da entrada principal, havia um pátio descoberto e um jardim que, embora visivelmente mantido com “cuidados” (terra fofa, água), estava preenchido por poucas flores.

No interior da escola, na parte térrea, o que chamou a atenção logo à primeira vista foi a pequena e organizada cozinha. Num espaço não muito grande, encontravam-se dispostas ordenadamente em prateleiras algumas enormes panelas de alumínio. Tão enormes quanto as conchas e espumadeiras de alumínio penduradas nas paredes. Em armários suspensos, estavam guardados sacos de alimentos. Havia um balcão por onde eram servidas as refeições. De frente para a cozinha, encontrava-se o pátio coberto ocupado por longas mesas e bancos de madeira utilizados para refeições. Esse pátio servia também

⁸⁶ Escola da rede de ensino municipal que atende crianças com até 7 anos de idade.

⁸⁷ A escola municipal assim como a estadual funcionava nos períodos: matutino, vespertino e noturno.

para festas e grandes reuniões na escola quando o pequeno palco ao fundo era utilizado. O pátio dava acesso aos lances de escadas que levavam às vinte salas de aula: dez salas no primeiro andar e dez no segundo andar. No primeiro andar, encontravam-se três salas diferenciadas: a sala de vídeo, a sala de informática e a sala de leitura. Essas salas eram utilizadas de acordo com uma agenda anual previamente estabelecida para cada série. As atividades do projeto que requeriam a participação dos estudantes concentraram-se, em grande parte, no espaço da sala de vídeo.

Das janelas do segundo andar, era possível observar as duas quadras de esportes da escola: uma quadra para os estudantes “grandes” e a outra para os “pequenos”. As quadras eram cimentadas e descobertas. Sempre era possível no intervalo observar o jogo (formalizado, com regras) sendo disputado na quadra dos estudantes “grandes”.⁸⁸ Não havia a figura de um “árbitro”. Todos os participantes eram árbitros. O jogo era imediatamente (e freqüentemente) interrompido pelos gritos dos estudantes que entendiam que as regras não estavam sendo respeitadas.

Também foi possível observar das janelas do segundo andar o espaço ocupado e os movimentos dos estudantes “pequenos”. Este espaço, um pouco menor em relação ao dos “grandes”, era cercado por inúmeras árvores. Havia ainda canteiros de terra circundando o espaço. Os “pequenos” eram mais numerosos e mais barulhentos que os outros. Contudo vale notar que havia diferenças quanto ao barulho advindo das brincadeiras. Se com os “grandes” os gritos eram para interromper o jogo, gritos de alerta, gritos de censura, com os “pequenos” os gritinhos eram entusiásticos, gritinhos de alegria.⁸⁹

O comportamento dos estudantes e professores em sala de aula mostra certa tranquilidade. Obviamente havia conversas dos estudantes, mas essas eram observadas quando reportadas ao conteúdo da disciplina que estava sendo trabalhado. Risadas e brincadeiras também, tanto por parte dos estudantes quanto de alguns docentes. Os estudantes iam aos banheiros desacompanhados. Quando coincidia de se encontrarem, e freqüentemente havia essas “coincidências”, eles e elas paravam um certo tempo (em torno de 5 minutos) para conversar.

⁸⁸ Os jogos mais freqüentes eram: queimada, rouba-bandeira e taco.

⁸⁹ As brincadeiras: pega-pega; esconde-esconde e morto-vivo.

“O que vocês estão fazendo aqui?”, perguntou muito séria a supervisora da tarde para um grupo de quatro meninos de duas salas.

“Ué, dialogando”, ouvimos a resposta de um menino.

“Então vão dialogar lá nas suas salas”, ordenou a supervisora, já os conduzindo às respectivas salas.

Enquanto isso, três meninas da mesma sala que estavam escondidas atrás de uma parede no final do corredor, observando o desenrolar dos acontecimentos entre os meninos e a supervisora, fugiram alegremente, correndo em direção à escada que levava ao pátio térreo. Ao contrário da escola estadual, na qual parecia haver algo semelhante a um toque de recolher, o ambiente e as práticas na escola municipal pareciam irreverentemente escolares.

Certamente havia muita agitação no horário de entrada e saída dos estudantes da escola municipal. Contudo, os motoqueiros que passavam na frente da escola não paravam para conversar com os estudantes, nem a viatura policial que fazia a ronda. Pude notar uma presença maior de adultos levando e buscando os estudantes no portão da escola. Não observei momentos de tensão.

Mas este ambiente escolar “tranquilo” não impediu que acontecesse uma tragédia nas dependências da escola. Em junho de 2000, durante a tradicional festa de São João realizada na escola, na qual boa parte da “comunidade” encontrava-se presente, um acerto de contas, por dívidas de drogas, foi feito. Niemeyer nos conta que: “um rapaz armado com metralhadora, entrou na escola, pelo estacionamento: invadiu o pátio coberto, onde ocorriam jogos e brincadeiras, e fuzilou um rapaz. Ao fugir, atirou para o chão, e as balas feriram gravemente crianças de 2 a 4 anos” (2002b, p. 60).

Porém, de acordo com relatos da época, o acerto de contas era para ter acontecido na escola estadual onde estava previsto um campeonato de futebol. Como o campeonato foi suspenso, o público dirigiu-se para a festa de São João na escola municipal.

A escola municipal era vista pela “comunidade” como aquela que tinha o “ensino de melhor qualidade”.

“Tem até sala de informática”, observou uma mãe.

“As donas têm mais paciência pra ensinar”, observou uma menina.

“O difícil é conseguir vaga. Estou na fila desde o ano passado”, contou uma mãe de aluno da outra escola.

Perguntei a uma funcionária o que ela achava da escola, se ela gostava de trabalhar na escola.

“É, gosto! Aqui no Synésio é lugar de gente direita, tudo filho de trabalhador. Ai fica mais fácil de educar. Quase que não tem criança de favela aqui. Bom, ter, tem..., mas a escola educa. Cê conhece aquele ditado, pau que nasce torto morre torto? Então, aqui, graças a Deus, muita criança teve a sorte”.

Se no discurso da “comunidade” as escolas eram assimetricamente estimadas, a assimetria era constituída por fatores técnicos, por recursos humanos e, por que não dizer, por estereótipos.

9. Local e tipo de moradia: negações e afirmações

Quando eu perguntava aos estudantes de ambas as escolas “onde moravam”, deparava-me com duas situações distintas: ou diziam prontamente onde residiam ou hesitavam em formular uma resposta precisa. Se o estudante questionado residia nos conjuntos residenciais próximos às escolas ou em casas autoconstruídas, igualmente vizinhas às escolas, sua resposta encontrava registro no primeiro caso, isto é, havia uma resposta à pergunta. Mais que isso, havia uma formulação precisa, elaborada com uma riqueza de detalhes a respeito da localização de sua moradia: o nome da rua, o número do prédio, o nome do prédio, o número do apartamento ou da casa, a cor da fachada da casa ou do prédio eram precisamente explicitados. Assim, de modo bastante incisivo, esses estudantes faziam questão de frisar que suas famílias moravam em *um lugar determinado*.

Por outro lado, se o estudante não residia em um conjunto ou em casas próximas às escolas, sua resposta não era formulada em termos precisos. Aliás, não havia resposta ao que fora perguntado. Nesses casos, as respostas eram, conforme constatamos, evasivas.

Ao ser indagado sobre o local de sua moradia, um estudante (“preto”) da escola estadual respondeu:

“Não adianta eu falar, você não vai saber mesmo onde fica”.

Uma estudante (“preta”) dessa escola respondeu:

“Não me lembro direito como chama o lugar. Faz pouco tempo que mudei pra lá”.

Algumas respostas também podiam ser defensivas. Quando perguntado sobre o lugar onde morava, um estudante (“pardo”) da escola estadual, questionou-me, sem, no entanto, esperar a resposta:

“Pra que você quer saber?”

Ao ouvir essa frase, um outro estudante (“preto”) que acompanhava a conversa a uma pequena distância disse em voz alta, segundos depois:

“Qualé ? Qualé? Qualé?”

Ambos os estudantes afastaram-se, a passos largos, andando lado a lado. E, pelo que pude perceber, algum tempo depois, ao final da tarde, eles ainda estavam incomodados, pois não respondiam a nenhuma outra pergunta que eu lhes fazia. Eles fingiam não ouvir. Três semanas após essa última conversa, quando retornei à escola estadual, alguns estudantes, meninos e meninas vieram cumprimentar-me dando boas vindas. Nesse dia não vi o aluno com quem eu havia conversado. Dois meninos disseram que ele havia faltado às aulas durante toda a semana. Perguntei sobre o motivo das faltas, mas não souberam

responder. Uma aluna (“preta”) que gostava de acompanhar-me pela escola nos horários de intervalo, baixou a voz e disse em tom confidencial:

“Entrou água no barraco da mãe dele. E ele tá ajudando a arrumar tudo.”

Você sabe onde ele mora?, perguntei.

“Não sei, não quero saber e tenho raiva de quem sabe.”

Por que tem “raiva de quem sabe”?, ainda tentei.

“Porque sim.”

E você, onde mora?, perguntei.

“Sem mistério, deixa eu escrever na sua agenda. Se você quiser me visitar pode ir de sábado, que eu fico em casa o dia inteiro”, respondeu prontamente.

E com “letra de professora”, conforme ela mesma dissera, escreveu seu endereço na minha agenda. De fato, no caso dela, não houve “mistério algum”.

Uma estudante (“branca”) da escola municipal, esquivou-se com ironia da pergunta, fazendo rir as amigas que estavam junto a nós:

“Moro onde o Judas perdeu as meias. Fica depois de onde ele perdeu as botas.”

Após uma animada conversa sobre “esportes”, perguntei a um menino (“pardo”) da mesma escola que a última menina onde ele morava. Ele respondeu sorridente:

“Naaaaada a ver!”

Aliás o “naaaaaaada a ver” dito pelo menino era uma expressão comum entre os estudantes daquela escola para encerrar qualquer assunto.

Quase ao final das atividades do projeto, em uma das minhas últimas idas à escola municipal, uma estudante (“preta”), ainda no portão da escola, perguntou se eu havia feito boa viagem. Ao ouvir a resposta afirmativa perguntou onde eu morava. Apesar do pesquisador estar na posição de quem pergunta, isto é, de quem “busca o conhecimento”, ele também é visto por alguns sujeitos pesquisados como portador de informações (Silva, 2000). Respondi falando o nome da cidade, o nome do bairro e o nome da minha rua. Ela perguntou se eu morava em “apart ou house”. Achei graça no jeito dela falar e respondi que morava em uma casa, perto da universidade, com mais duas amigas. Ela olhou-me e disse com entusiasmo:

“Nossa! Que da hora!”

E você?

“Eu o que?”

Onde você mora?

.....

Ela não respondeu. Perguntei novamente. Até que ela disse:

“Ah, deixa quieto vai.”

Por que deixa quieto?

“Porque eu não quero falar. Desculpa, ta?”

Não foi interesse da pesquisa comprovar empiricamente se esses estudantes moravam, de fato, em favelas. Não visitamos suas casas e não fizemos um levantamento junto à secretaria das escolas para copilarmos seus endereços, mesmo porque, como havia advertido anteriormente uma professora da escola municipal, em muitos casos o endereço

que constava na secretaria da escola servia tão somente para efeitos de recado; o mesmo acontecia com a maioria dos números de telefone deixados pelos pais, mães e responsáveis pelos estudantes. Não obstante, foi nosso interesse, isso sim, buscar entender porque esses sujeitos evitavam falar sobre “a favela”, quanto mais confirmá-la como o local de suas moradias.

Com efeito, alguns de nossos informantes indicaram a localização das casas desses estudantes com os quais eu havia conversado e que não formularam respostas precisas sobre a localização de suas moradias. Uma professora da escola estadual, uma professora da escola municipal, a orientadora pedagógica do projeto e uma funcionária da escola estadual afirmaram que os estudantes indicados moravam, de fato, em favelas próximas às escolas. A orientadora pedagógica observou:

“Conheço esses alunos há um bom tempo. E suas famílias moram sim, nessa ou naquela favela.”

A funcionária (“preta”) da escola estadual disse ter “certeza” que a menina que conversei (aquela que disse morar “onde o Judas perdeu as meias”), morava em uma favela, pois:

“Ela mora na mesma favela que minha irmã mora. O barraco dela é perto do barraco da minha irmã.”

E a senhora, onde mora?, perguntei.

“Ih, minha filha, você nem conhece essas bandas. Então fica difícil de eu te explicar...entende?”

Entendo, mas a senhora mora aqui mesmo no Jardim Umarizal ou em outro bairro? arrisquei.

“Nem eu sei se lá é Umarizal ou não é. Sei lá...”, respondeu e mudou de assunto.

Em um debate realizado com o corpo docente da escola municipal e a “comunidade”, após a exibição do vídeo *Para Além da Ofensa* elaborado pelos estudantes da oficina de vídeo 2001, uma mãe (“branca”) de aluna, observou:

“Já ouvi mãe de aluno dizendo: Não vai brincar com aquele ali... porque ... porque aquele ali mora na favela.”⁹⁰

Após assistir ao mesmo vídeo, outra mãe (“preta”) acrescentou em relação ao que ela chamava “área livre”:

“Existe mesmo isto, tanto a discriminação da cor, da raça, como da moradia, porque às vezes uma mora numa área livre, o outro não, então o aluno que já não mora em área livre, que mora em prédio e tudo, eles vão discriminar mais aquele, entendeu?”⁹¹

Uma professora (“branca”), que estava pela primeira vez tomando contato com os resultados do projeto na escola através do vídeo feito pelos estudantes, observou:

“A pobreza não deixa a gente falar nada. A falta de ter onde morar. A nossa realidade, nesse local, do Umarizal, ela é isso. É a falta de moradia. Ela [a realidade] deixa a pessoa triste, sem vontade”.⁹²

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Planejamento Urbano da Prefeitura Municipal de São Paulo⁹³, no ano de 1996 o distrito de Campo Limpo contava com uma população total de 162.100 pessoas; dessas, 22.133 residiam em favelas, ou seja, 13,65%. O distrito de Capão Redondo contava com uma população total de 200.325

⁹⁰ Depoimento gravado no vídeo: *Racismo em Debate na Escola*.

⁹¹ Depoimento gravado no vídeo: *Racismo em Debate na Escola*.

⁹² Depoimento gravado no vídeo: *Racismo em Debate na Escola*.

⁹³ Fonte: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/planejamento/sp> em números/dados socioeconômicos. Data da pesquisa: 22/03/2004. O IBGE considera favelas como aglomerados Subnormais. Aglomerado Subnormal é o conjunto constituído por mais de 50 unidades habitacionais (barracos, casas...) localizadas em terrenos de propriedade alheia (pública ou particular), com ocupação desordenada e densa, sendo, em geral, carente de serviços públicos essenciais.

peçoas, das quais 37.357 residiam em favelas: 18,65%. E o distrito de Vila Andrade contava com uma população total de 54.147 peçoas, das quais 24.742 moravam em favelas, no assombroso índice de 45,69%.

Vê-se expressivo o número de peçoas residentes em favelas em 1996 na região da Subprefeitura de Campo Limpo. A combinação entre aumento do desemprego e do emprego informal e um forte crescimento da violência agravou o processo de “favelização” (Kowarick, 2001).

A par das múltiplas dimensões do fenômeno⁹⁴, nosso interesse foi procurar entender menos acerca do locus “favela” e das condições que estavam inscritas naquele cenário, do que aquilo que considero como a “estratégia da recusa”. A discussão proposta se expandiu em direção ao sujeito, percebido através de suas representações. Assim, importava-nos saber por que a favela não era mencionada e assumida pelos estudantes que ali residiam, porque os estudantes que moravam em favela não declaravam a favela como o espaço real de suas moradias.

Em uma pesquisa pioneira realizada na década de 1970, com moradores de uma favela localizada em Pinheiros, Ana Maria de Niemeyer mostra as representações subjacentes sobre o espaço social e simbólico de uma favela. A partir de fotografias tiradas por fotógrafos vindos de fora, Niemeyer (2001) observa que nessas fotografias os moradores apareciam dando as costas para a favela, ou posicionados em meio ao mato que cobria parte do terreno da favela, escondendo assim os barracos e não permitindo que se notasse que ali era uma favela.⁹⁵ Ao tirarem fotos de costas para a favela e ao se posicionarem em meio ao mato, aquelas peçoas estariam remetendo a um não-lugar, pois para elas qualquer outra paisagem que não a da favela poderia ser mostrada como registro de suas realidades.

⁹⁴ Na literatura acadêmica, alguns estudos destacam que em termos espaciais e sociais, determinadas áreas apresentam os piores indicadores socioeconômicos, com riscos de enchentes e deslizamentos de terra, indicando um ambiente com serviços sociais extremamente ineficientes (Torres, 1997). Há ainda o argumento de que a pobreza tem um componente espacial que pode ser caracterizado, na maioria dos casos, como um processo de segregação (Torres, *et alii* 2003). Em consonância, outros estudos destacam que os serviços e investimentos estatais não foram suficientes para elevar as condições de vida da população de baixa renda ao padrão de outras partes da cidade (Marques e Bichir, 2001). Em outra linha de abordagem, estudos recentes apreendem a favela desde a perspectiva da exclusão social até a sua representação em folhetos de propaganda turística (Zaluar & Alvito, 2002). Neste último registro, a favela tanto é mostrada como residência precária dos pobres e excluídos, como microcosmo fecundo da genialidade peculiar.

⁹⁵ Niemeyer (1998) observa que essas fotos eram colocadas em monóculos e ficavam guardadas pelos moradores como bens preciosos.

A moradia em favela era desvalorizada, pois vista como local de desempregados, bandidos e mendigos. Na tentativa de distanciamento, os moradores negavam a favela valendo-se do argumento da “passagem”, isto é, a favela era tida como “um lugar em que se está provisoriamente, enquanto não se consegue comprar um terreno e construir uma casa” (Niemeyer, 2001, p. 260).

Os estudantes que moravam em favelas evitavam falar ou fazer referência precisa ao local de suas moradia na tentativa de *evitar* a eminente aproximação com a favela. Os estudantes que prontamente declaravam o local de suas moradias o faziam com o objetivo de *garantir* o distanciamento com a favela.

Não é novidade dizer que a favela não é e nunca foi um motivo de satisfação e/ou “orgulho” a seus moradores. Que o diga Carolina Maria de Jesus que transformou sua experiência de favelada num diário-reportagem. Carolina viveu mais de nove anos na favela do Canindé/SP e seu livro *Quarto de Despejo* mostra, sobretudo, o repúdio à situação de extrema precariedade social na qual se encontrava.⁹⁶

Evitar identificar a favela como local de moradia era uma atitude condizente com a concepção que dela se tinha: um lugar impróprio para se viver. E percebidas como “impróprias” igualmente eram as pessoas que lá viviam. À medida que a favela não correspondia à atualização das expectativas dos ideais de moradia, ela era recusada pelos que lá residiam e mal vista pelas pessoas de fora. Se no registro de Niemeyer o estigma mostra-se evidente quando os moradores da favela tiravam fotos de costas para ela, também o era no Jardim Umarizal, pois pudemos apreendê-lo nas respostas evasivas e irônicas dos estudantes. Assim, estou de acordo com Silva (2000) ao afirmar que muitas vezes as respostas do entrevistado permitem que o entrevistador entenda por que ele se recusa a falar sobre certos temas.

De acordo com nossos informantes, a maioria dos estudantes que freqüentavam a escola municipal residia nos conjuntos residenciais próximos à escola ou em casas

⁹⁶ O livro *Quarto de Despejo*, publicado pela Livraria Francisco Alves, teve a sua primeira edição de dez mil exemplares esgotada na primeira semana do lançamento. Nove edições foram feitas no Brasil, sem contar a edição de bolso de 1976, um ano antes da morte da autora. O livro foi traduzido para treze línguas e circulou em quarenta países. Carolina Maria de Jesus, a “favelada-escritora” como era conhecida, passou a ser assunto constante de jornais e revistas nacionais e internacionais, com amplas reportagens em *Life*, *Paris Match*, *Epoca*, *Réalité* e *Time*. O livro, tal como o público o conheceu, é o resultado impresso de um trabalho de cortes e pequenos acertos feitos pelo jornalista Audálio Dantas sobre os originais de trinta e cinco cadernos manuscritos nos quais Carolina Maria de Jesus foi registrando o seu dia-a-dia na favela do Canindé.

autoconstruídas, igualmente próximas. E uma grande parcela dos estudantes da escola estadual morava nas favelas próximas à escola e o restante residia em casas, também autoconstruídas⁹⁷ e em “fundos de quintal”.

O termo “bater laje” do repertório dos estudantes e do vocabulário corrente no bairro refere-se ao fenômeno da autoconstrução das casas. Em sentido lato, “bater laje” refere-se ao trabalho realizado pelo pedreiro com materiais empregados à construção do concreto armado (principalmente cimento e ferragem) que serviria juntamente com o “madeiramento” (madeira) à sustentação da estrutura da laje, tornando possível a cobertura de uma casa. Assim, a atividade de “bater laje” localiza-se no processo de finalização da construção de uma casa. Antecede somente o processo de acabamento (colocar azulejos e pisos, rebocar, cimentar e pintar internamente e externamente a casa). Ao observarmos o aspecto físico/estético das casas dos bairros periféricos das grandes cidades – em particular as casas da periferia paulistana – pôde-se notar que a maioria delas ainda não atingira a fase de “acabamento”. Nesses termos, reportando-se ao bairro do Jardim Umarizal e bairros vizinhos da zona sul paulistana, é possível afirmar que o referido processo de finalização da construção de uma casa tinha seu registro, de fato, no “bater laje”. Um aluno (“preto”) da escola estadual observou:

“Bateu a laje, já era. A galera já pode entrar na maloca.”

Em uma das minhas incursões ao campo (setembro de 2001), um grupo de estudantes (três meninos e duas meninas)⁹⁸ da escola municipal, sentados no chão do pátio coberto, conversavam. Em resposta ao colega que o convidara para “sair no sábado”, um aluno (“preto”) disse que não poderia, pois já “tinha prometido um bater laje”. Perguntei-lhe o que era um bater laje. Ele respondeu:

“É cobrir a casa....”

⁹⁷ O artigo de Ermínia Maricato (1979), “Autoconstrução, a arquitetura possível”, in: MARICATO, Ermínia (org.). *A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial*. São Paulo: Alfa-Ômega, p. 71-93, deu origem ao filme *Fim de semana* que retrata justamente o fenômeno da autoconstrução das casas. A autora considera “autoconstrução” o processo de construção da casa (própria ou não) feita ou pelos seus moradores, ou por moradores que recebem auxílio de parentes, amigos e vizinhos ou ainda por moradores que são auxiliados por um profissional remunerado (pedreiro, eletricitista, etc.).

⁹⁸ Os cinco estudantes eram negros.

Acrescentou logo depois:

“A gente faz o trampo de fim de semana. E depois do trampo tem o churras.”

A orientadora pedagógica do projeto explicou-me que ao término do “bater laje” sempre ocorria a já tão esperada confraternização entre as pessoas que participaram do trabalho e/ou acompanharam de perto o processo de construção da casa. A confraternização podia ser tanto o churrasco, como a feijoada ou a “vaca atolada”, que, segundo consta, refere-se a um cozido de costela de vaca, mandioca e outros legumes. Os ingredientes eram oferecidos pela família que estava construindo a casa. “Não pode faltar o pagode”, observou a informante. Parece-nos bastante evidente que a confraternização era uma maneira de retribuir a ajuda prestada e garantir uma nova ajuda quando fosse necessário. O aluno ainda emendou:

“A gente faz o churras com pagode. A rapaziada se diverte.”

As pessoas do bairro participam desse churrasco, desse pagode?, quis saber.

O outro aluno (“preto”) respondeu:

“Não é todo mano do bairro, não. Só quem trampou na laje. Se o mano ajudou no bater laje, então ele pode ficar no churras e no pagode.”

Mas qualquer pessoa pode ajudar? Pode trabalhar?, perguntei.

“Depende. Se o mano é da rapaziada, firmeza. Se não é, ele não vai querer trampar e aí não curte nada. Só ajuda quem já foi ajudado. Eu vou trampar, porque esse camarada (que é dono da casa), já trampou na laje da minha casa”.

Mas vocês combinaram isso antes?

“Nem precisa. Todo mundo tá ligado que é assim”.

Em novembro de 2001, novamente o “bater laje” aparecia nas conversas dos estudantes. Um estudante (“preto”) que não participara do projeto contara aos amigos que não havia sido interessante o bater laje realizado na casa de seus pais no final de semana anterior, porque havia chovido muito e a chuva atrapalhou o trabalho e o churrasco. Aproximei-me desse estudante e perguntei se ele gostava de trabalhar de bater laje.

“Na real, gostar eu nunca gostei. Mas é o jeito. Vida de pobre é assim, se quiser casa, tem que se virar. E os manos viram junto.”

“Ninguém tá a fim de morar em barraco de tábuas. Então o jeito é a gente mesmo se unir e mandar ver” (Grifo meu).

O tema da habitação popular tem se inserido com bastante vigor no conjunto de estudos que buscam apreender os problemas inscritos no meio urbano. E um dos elementos em voga nessa discussão refere-se à idéia de uma certa “solidariedade” que torna possível às “classes populares” levar a cabo a construção de suas casas.⁹⁹

Ao analisar formas de sociabilidade no contexto das grandes cidades, Ruben George Oliven¹⁰⁰ reporta-se ao trabalho de Larissa Lomnitz que examina a questão da sobrevivência de setores marginais da população urbana da América Latina e identifica dois tipos de relações na organização social do setor informal: a) o intercâmbio entre iguais presente nas relações de troca de bens e serviços; b) as relações patrão/cliente que ocorrem, por exemplo, quando pequenos empresários utilizam seus parentes e conhecidos para criar uma unidade de produção. Interessa-nos o primeiro tipo de relação. Apesar disso, a autora observa – tendo no horizonte os resultados de pesquisa que realizou em favelas mexicanas – que as “redes de reciprocidade são grupos de vizinhos que cooperam na tarefa

⁹⁹ Cf. Maricato (1979), uma vasta bibliografia técnica relativa aos problemas da habitação nos “países dependentes” tende a destacar a espontaneidade e a solidariedade como o aspecto mais importante do mutirão.

¹⁰⁰ Ruben George Oliven (1985), *A antropologia de grupos urbanos*. Petrópolis: Editora Vozes.

diária de sobrevivência econômica mútua”.¹⁰¹ Com uma detalhada relação de bens e serviços, observa-se que a construção e a manutenção de habitações incluem-se na ajuda mútua.

É principalmente através da autoconstrução que a maioria da população trabalhadora resolve o problema da habitação, trabalhando nos fins de semana, ou nas horas de folga, contando com a ajuda de amigos ou parentes, ou contando apenas com a força de trabalho do marido, da mulher e dos filhos (Maricato, 1979).

Para avaliar a evolução das condições habitacionais no Brasil, utiliza-se um conjunto de indicadores que medem a proporção da população vivendo em condições de habitação precárias ou com dificuldades de acesso a serviços públicos adequados.¹⁰² Na análise desagregada dos dados, pode-se observar que as condições de vida melhoravam tanto para a população branca como para a população negra. No entanto, ao considerar a intensidade da evolução relativa dos indicadores habitacionais no período 1992-1999, observa-se que a velocidade de melhoria é maior – e por vezes significativamente maior – para os brancos, em todos os indicadores.¹⁰³

Apesar da melhoria relativa nas condições habitacionais da população brasileira em geral, a experiência recente indica uma trajetória de aumento das diferenças entre brancos e negros, ainda mais quando observado os indicadores de acesso à coleta de lixo, escoamento sanitário, acesso à energia elétrica e abastecimento de água.

Estudos como o de Henrique (2001) mostram que além dos níveis de precariedade das condições habitacionais serem maiores para os negros, os níveis absolutos da precariedade dos negros apresentam-se extremamente altos. Nesse sentido, cabe ressaltar que os dados mostram o aumento do diferencial entre brancos e negros e o fato de os níveis de precariedade das condições habitacionais serem recorrentemente maiores entre os negros ao longo do período. Diante desse quadro, estamos de acordo com o autor quando acentua

¹⁰¹ Larissa Lomnitz (1975), *Como sobreviven los marginados*. Mexico: Siglo Veintiuno, p. 34.

¹⁰² Os indicadores utilizados são: qualidade do material de construção de domicílio; b) propriedade do imóvel; c) propriedade do terreno onde se localiza o imóvel; d) densidade habitacional medida pelo número de moradores por cômodo; e) abastecimento de água encanada no interior do domicílio; f) acesso a um sistema de esgoto adequado; g) acesso à energia elétrica, e h) acesso à coleta de lixo.

¹⁰³ Ver em Tabela 2, página 162 os Indicadores Habitacionais (1992-1999).

que essa dimensão habitacional também é relevante no processo de geração de discriminação racial.

TERCEIRA PARTE

10. As representações a respeito do negro

Deus sempre nos julga pelas aparências?

Suspeito que sim.

W. H. Auden

Ao analisar trabalhos que se dedicam ao estudo do negro do Brasil, Regina Pahim Pinto (1987a) observa que praticamente todos os autores chamam a atenção para as imagens e as representações negativas sobre o negro na sociedade brasileira.¹⁰⁴ E tanto em eventos promovidos ou que deles participam pessoas da “comunidade negra”, o tema das representações negativas é objeto de debate quando as imagens negativas e estereotipadas de personagens/pessoas negras nas manifestações da cultura brasileira remetem à discussão da sua introjeção por parte da população negra e da sociedade envolvente, tema recorrente na bibliografia consultada (Pinto, 1987a).

Vejamos o que mostra o nosso material.

Por ocasião das “comemorações do 13 de Maio”, alunos e alunas da escola municipal foram incentivados por seus professores a produzirem cartazes que versavam sobre o tema: “A Abolição da escravidão no Brasil”, cabendo a cada turma a produção de um cartaz.¹⁰⁵ Perguntei a uma professora (“branca”) da 6ª série se ela permitiria que eu acompanhasse mais de perto a produção do cartaz daquela turma e ela concordou.¹⁰⁶ E apesar do elevado número de alunos inscritos naquela turma, assim como em outras turmas

¹⁰⁴ Entre os autores: Azevedo, 1953; Bastide, 1955a; Fernandes, 1964 [1972]; Ianni, 1966; Pereira, 1967; Pereira de Queiroz, 1976; Moura, 1977; Abdias do Nascimento, 1978, 1980; Campos, 1981, 1982; Hasembalg, 1979, 1982a; Brookshaw, 1983.

¹⁰⁵ Talvez seja necessário dizer que o material que compreende boa parte desta seção encontra-se inscrito na fase inicial da pesquisa, logo que cheguei às escolas no ano de 2000.

¹⁰⁶ As duas situações mostradas a seguir foram registradas nas (poucas) vezes que adentrei em salas de aula nas escolas.

(em torno de 40 estudantes), poucos se interessaram em fazer aquela atividade. Na mesa da professora, um aluno (pardo) desenhava elos de corrente se partindo sob os olhares de três meninas (uma “parda” e duas “brancas”). Os outros alunos “liberados” da atividade, encontravam-se no pátio da escola. Dirigi-me à professora que estava sentada em uma cadeira de frente à porta e pelo que pude ver ela estava preenchendo alguma espécie de “Relatório”. Perguntei como estava indo a produção do cartaz.

“Meio devagar. Eles não se interessam, você está vendo. A gente pede o material com antecedência, eles não trazem, a gente estimula, estimula e nada. Essa turma aqui não vai colocar [o cartaz no mural] hoje não.... É pra todo mundo colocar hoje, mas não vai dar. Essa turma aqui... e nem só essa viu é tão desanimada... Os outros estão lá no pátio, eu tive que liberar, se não liberar eles não iam deixar nem esses daqui fazer”.

E o tema? Você acha interessante esse tema?

“Ah, era uma gente que não tinha muito o que comemorar por causa do regime da escravidão. Aí..... vem a abolição, é a alegria de um povo, a liberdade pra fazer o que bem entender. Sabe que em novembro tem o dia do negro, né? Mas eu dou atividade no 13 de maio porque eu acho mais bonito, mais histórico... Você vê, a cultura negra no Brasil é tão rica, tão cheia de encantos que até os negros do Brasil são mais alegres, já percebeu isso? São mais pacíficos, ninguém aqui quer saber de guerra, de guerra civil, parece que nos Estados Unidos eles são um pouquinho complexados, não são não? Aqui não, aqui não tem racismo, todo mundo quer viver bem, em paz e nisso a cultura negra ajuda os negros, percebe? Então e quero mostrar isso para meus alunos, você entendeu?”

Entendi, mas fale um pouco mais, pedi.

Não, mas é isso que eu falei, sabe... Agora, se você me der licença, tenho que continuar... aqui ” e mostrou o relatório.

Falei que ia ver o que os outros estavam fazendo e fui para o pátio. Os alunos daquela turma esperavam os alunos de outra turma desocupar a quadra. Perguntei a um estudante (“preto”) de 14 anos se ele não se interessou em fazer o cartaz. A resposta veio quase gritada:

“O quê? Cê tá me tirando! Todo ano é a mesma palhaçada, as donas ficam mandando a gente fazer a porra dos cartaz. Que mané cartaz. Porque que a gente não faz outra coisa diferente? Só fica nessa... Sei lá eu, qualquer coisa... cê que ver, por que que a escola não bota uma pilha e leva a gente num lugar lôco igual na mão que a gente foi lá no museu?¹⁰⁷ Deve ter mais lugar lôco na faixa, fala aí? Tô ligado que tem... Aí fica nessas, ninguém mexe o bundão, tão ganhando o delas no fim do mês e a gente ô...”. [Fez o gesto em que a palma de uma mão batia na outra mão fechada]. “Se fú neguinho ir no teatrinho, se fú facul. Ai fica nessas de mané cartaz. Faz ela”.

E o assunto você não acha interessante? Da abolição...?

“O lance é que tem gente que gosta de tirar os pretos de escravos, tirar de bandidinho, de maconheirinho, nada que presta. Os mano tão ligado que a parada da escravidão foi foda, mas tem mano que quer saber dessa parada só pra ter mais motivo de apagar filha da puta, sacou? Quer saber, pra mim tem gente que só fala nisso, só fala nisso pra deixar a gente nisso mesmo, pra baixo mesmo. E sabe o que mais, já era, tô aqui, tô à pampa, essa é a minha opinião, tá ligada? Eu não vou fazer a porra do cartaz e ninguém vai me obrigar. E ai dela não liberar a gente não pra ver, ia ficar é pequeno pra ela.”

Perguntei a duas meninas se não estavam interessadas em fazer o cartaz. Uma menina (“preta”), 13 anos, deu de ombros:

¹⁰⁷ O aluno referia-se à visita que ele e o grupo de estudantes da escola municipal que participava das oficinas do projeto fez ao Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

“Ah... tanto faz. No [cartaz] do ano passado meu grupo botou uma mulher preta que era a princesa Isabel e as pessoas de correntes quebradas eram brancas. Mó zuera! Não deixaram a gente colar porque falaram que era por causa que a gente escreveu palavrão... mas foi porque zuamo geral”.

Quem não deixou?

“As donas”.

Porque vocês fizeram daquele jeito o cartaz?

“Pra zuar, pra tirar [sarro].”

A menina (“parda”), 13 anos, que a acompanhava:

“[No cartaz do ano passado?] a gente pois a galera dançando e tal, mas numas nem foi assim nada.”

Não foi assim como?

“Ah, que teve tanta festa assim, porque teve a liberdade, né? E nessas todo mundo continuava fudido, sem casa pra morar e pá. Onde que os caras iam morar? Eu não sei se teve tanto preto dançando assim não.”

Mas então porque vocês colocaram desse jeito?

“A dona mandou a gente botar, a gente botou.”

Na semana seguinte, fui à escola também com a intenção de ver os cartazes já prontos. Nos poucos cartazes que estavam fixados em uma parede do pátio interno da escola, a ênfase era colocada nas festividades. Num cartaz que se destacava dos demais devido ao seu tamanho maior, feito da junção de quatro folhas de cartolina, podia-se ver do lado direito desenhos de figuras negras com roupas coloridas dançando e tocando

instrumentos musicais e do lado esquerdo, um desenho que representava a figura da princesa Isabel lendo um papel no qual estava escrito “carta da abolição dos escravos”.

A propósito das “comemorações do 13 de Maio” na escola estadual, uma professora (“branca”) em aula expositiva comentou:

“Os negros não devem ser esquecidos na história do Brasil.”

“O escravo ajudou a construir esse país.”

A exposição foi desenvolvida remetendo-se a dois períodos históricos precisos: o período que antecedeu a Abolição da escravidão no Brasil e o período imediatamente subsequente à Abolição.

No primeiro caso, o negro era observado sob o signo do sofrimento, do infortúnio. Seguindo a exposição, a professora relatou uma série de castigos físicos e situações degradantes que eram impingidas aos negros escravos. Entre exemplos de castigos físicos e situações degradantes, a professora questionava, dirigindo-se aos estudantes:

“Percebem como era difícil a situação do escravo?”

“Não era muita humilhação?”

Após o relato, a professora solicitou que os estudantes se manifestassem sobre o que ouviram e acrescentassem comentários e mesmo outros exemplos. Não houve respostas: os estudantes permaneceram em silêncio. Nenhum estudante se manifestou. Foi possível perceber um certo constrangimento físico/corporal dos estudantes (cabeças abaixadas, braços cruzados, olhares vagos). Após uma nova solicitação da professora, um estudante (“branco”) observou:

“Eu acho que os pretos deveriam ter lutado contra os castigos.”

“Mas como eles podiam lutar se ficavam a maior parte do dia acorrentados e machucados? Quando tinham sorte, eles fugiam para os Quilombos. Eu já falei de Quilombos pra vocês não

falei? Lembram? Eu já falei do Zumbi, que o Zumbi foi um grande guerreiro negro, ele ajudava...”

“Teve mais guerreiros pretos no Brasil ou foi só o Zumbi?”, interrompeu um menino (“pardo”)

“Bom, que eu saiba foi mesmo o Zumbi. E o Zumbi morreu lutando!”

A vida de Zumbi mereceu mais alguns segundos da aula. Após a exposição, o silêncio perdurou novamente. Nenhuma outra manifestação. Então, a professora tratou do período após a abolição. Nesse registro, o negro foi alocado na festividade, em situações de comemoração ou em “suas manifestações folclóricas”. A própria comemoração da abolição, mas principalmente o carnaval, o samba, as “comidas típicas” e o “sucesso” de algumas personalidades, poucas na verdade, os “pretos de sucesso” (Pelé e alguns cantores) serviam à composição de uma aquarela brasileira: negra e festiva.

A professora comentava:

“Os negros contribuíram e muito com a cultura de nosso país. Sem a cultura negra, o Brasil não teria os costumes que tem hoje.”

Uma aluna (“branca”) dirigiu-se à professora:

“Mas como que começou isso dos pretos sambando?”

“Bom, acho que as pessoas se juntavam nas horas de folga e começavam a dançar, como hoje em dia”, respondeu.

“Mas era perto da senzala?”, quis saber um aluno (“preto”).

Os olhares dirigiram-se para ela, aguardando a resposta. Ela pensou um pouco e disse:

“Isso não dá pra gente saber. Mas o que a gente sabe é que eles se divertiam nas horas de folga, à noite, depois do trabalho.”

“Acho que não era perto da senzala não, porque devia ter criança pequena dormindo lá”, ouvimos um outro aluno (“preto”) dizer, sem, no entanto, obter resposta alguma.

Terminada essa segunda parte da exposição, os estudantes foram chamados novamente a se manifestarem. Nesse momento, eles mostraram-se mais entusiasmados em fazer comentários e deram outros exemplos “das coisas da cultura negra” e de personalidades negras. As intervenções duraram em torno de 5 minutos. Em seguida, a professora propôs que cada estudante escrevesse uma redação sob o título: “O Negro”.

Após o termino da atividade, os estudantes permaneceram em sala de aula e outro professor assumiu a turma. Esperei o horário de término desta última aula e, na saída da turma, pedi aos estudantes que conservavam seus rascunhos que me mostrassem o que haviam escrito.¹⁰⁸ Cinco deles concordaram em mostrar seus rascunhos, mas outros três estudantes não concordaram: um menino disse que não estava mais com o rascunho e outros dois disseram que não queriam mostrar o rascunho porque tinham “vergonha”. Com esses últimos, procurei naquele momento não insistir. Contudo, todos os oito estudantes me acompanharam até o pátio descoberto, onde sentamos em círculo no chão de concreto. Enquanto lia e anotava no caderno os apontamentos que eles haviam feito, todos esses estudantes, mesmo os três que não queriam mostrar seus rascunhos, retomaram a exposição dos elementos culturais/folclóricos, das “coisas da cultura negra”.

Um dos alunos (“preto”) disse que já havia participado de aulas de capoeira, mas teve que interrompê-las. Ao ser perguntado sobre o motivo da interrupção, ele respondeu:

“Um motivo que a aula era muito cara. Outro é que o tio branquelo que ensinava não sabia ensinar capoeira. Ele tava mais era pra jiu-jitsu.”

Alguns estudantes riram.

¹⁰⁸ A técnica do rascunho era comum naquelas escolas. Num primeiro momento, os estudantes colocavam suas idéias em uma folha provisória para, em seguida, “passar a limpo”, em uma folha definitiva que iria ser entregue à professora.

“Capoeirista de araquê”, alguém observou.

“Do Paraguai”, arrematou o menino fazendo rir todos que estavam em volta.

O mesmo menino acrescentou:

“Eu queria saber de que lugar da África a capoeira veio.”

“Ué, porque você não perguntou pra dona?”, questionou uma aluna (“preta”).

“Cê acha... cê acha que ela vai saber?”, ironizou.

“Então ela que vai buscar saber. Não é pra isso que ela ganha? Pra ensinar a gente”, observou a menina (“preta”).

“Até parece”, disse um outro aluno (“preto”).

Dos rascunhos de redação que me foram mostrados, em todos eles havia referência às manifestações culturais/folclóricas acerca do segmento negro no Brasil. Todos reproduziam o leque de manifestações exposto pela professora no período pós-abolição e acrescentavam outras personalidades “famosas”. O ex-jogador de futebol “Pelé” e o cantor “Netinho”, exemplos usados pela professora, apareceram em todos os rascunhos. O ex-prefeito de São Paulo, “Celso Pitta”, apareceu em dois rascunhos. E três desses rascunhos tanto mostravam um sentido de valorização (“orgulho”) da cultura negra no âmbito de suas manifestações quanto o sentido de pertencimento racial em relação ao segmento negro. Se não vejamos:

“Eu sou negra, *mas* me gosto muito.”¹⁰⁹

¹⁰⁹ Escrito de uma estudante (*negra*) da escola estadual.

“Eu tenho um amigo preto. Eu sou branco. E, na boa, ele é meu amigo.”¹¹⁰

Em nenhum dos cinco rascunhos havia referência aos elementos abordados pela professora do período pré-abolição. Um dos rascunhos apenas dizia que:

“A situação de vida melhorou depois da liberdade dos escravos.”

No rascunho de um estudante (“preto”) estava escrito:

“Eu acho as paradas da cultura negra bem da hora, bem legal e acho que as pessoas do Brasil também acham.”

Perguntei-lhe por que achava “legal”. Ele:

“Porque é, porque é divertido, não tem treta, nessas paradas não tem briga, ninguém treta com ninguém. Por acaso você já viu um branco tretar com um mano preto numa roda de pagode? Aposto e ganho que não viu. Então, rola essa parada de paz. Porque os brancos saca o valor dos pretos nessas paradas.”

Terminada a leitura, pedi aos três estudantes que não quiseram mostrar seus rascunhos para conversarmos em particular. Um deles, o que havia dito que não estava com o rascunho, não aceitou e foi logo embora. Os outros dois estudantes, uma menina (*preta*), 11 anos, e um menino (*preto*), 13 anos, aceitaram conversar e permaneceram no local, ainda sentados.

Perguntei o que tinham achado da aula. Nenhum deles respondeu. Com mais vagar, perguntei se tinham gostado da exposição, se aprenderam coisas novas e interessantes. O menino fez um gesto com o ombro, como dizendo “tanto faz”. A menina incomodada com o gesto lhe empurrou chamando-o de “sem noção”. Eles já estavam empurrando um ao outro, quando intervi dizendo que se eles não queriam falar sobre a aula, estava tudo bem e

¹¹⁰ Escrito de um estudante (*branco*) da escola estadual.

que em outro dia poderíamos tentar conversar novamente. Mas nem em relação a essa observação eles responderam ou mesmo fizeram sinal de se levantar para irem embora. Paradoxalmente, percebi que eles não queriam falar e ao mesmo tempo queriam dizer algo. (Nada mais desconcertante a uma pesquisadora que se deparar com essa situação. Seguramente naquele momento não sabia como proceder). Tentei disfarçar meu embaraço e conduzir a situação, sugerindo:

“Tudo bem. Então vamos falar sobre as pessoas negras que são famosas?”

Parece que a sugestão surtiu efeito inesperado. O menino impacientemente falou:

“É foda ficar falando desses lances de escravo, de chicote. Eu sei que isso existiu na real, mas é foda saber que meu parente foi escravo, que meu avô foi escravo.”

“Avô, não. Bisavô”, observou a menina.

“Avô, bisavô dá na mesma. E o seu bisavô também foi”, observou dirigindo-se a ela.

“Tô ligada Mas o que me deixa mais puta é que as pessoas acham que a gente ainda é escravo e trata a gente com as frescuras de racismo.”

“Pode crer!”, disse ele.

Foi interessante notar que a partir de então ambos passaram a conversar estritamente entre si, lado a lado, como se eu não estivesse lá, trocando olhares, confidências. Ele observou:

“Numas, dá vergonha de ser preto por isso, tá ligada? Porque o povo acha que a gente ainda é escravo, que a gente vive que nem escravo...”

“Que a gente come, dorme... sei lá, trampa que nem escravo, tá ligado?”, interrompeu ela.

“Pra tramar aí que é mesmo.”

Ambos com “sorrisos inconformados” balançavam a cabeça de um lado para o outro, em sinal de desaprovação. Ela afirmou:

“Sabe, numas, eu tenho vergonha de ser preta não por causa da cor, mas na hora que as pessoas me xingam. Eu não tenho vergonha de ser preta, eu tenho vergonha dos lances que a turma fala.”

Após uma pequena pausa, questionou:

“Não dá vergonha das coisas que o patrão, o dono da fazenda fazia com os escravos? É de dá vergonha, mano. Ninguém merece.”

“Numas, se os gambês [os policiais] te param, eu já até sei que eles vão falar: ‘você vai se arrepender de ter nascido preto, seu filha da puta. Nessas a gente se arrepende mesmo. Aí eu não queria ser preto mesmo. Não queria ter cor...”

“Ou fingir que não tem, né?”

“Pode crer!”, concordou ele.

Ainda aqueles sorrisos inconformados nos lábios. Após um tempo em silêncio, perguntei se eles queriam dizer algo mais ou conversar sobre algum outro assunto. O menino levantou-se dizendo que precisava “se picar”. Ela ficou um pouco mais, mas já estávamos nos levantando quando perguntei como era aquilo que ela havia dito: “Fingir que não tem [cor]”.

“Fingir que não tenho cor é não ficar se ligando nisso, nesses papos da cor, da raça e tal. É meio que, sei lá sumir com a cor, tá ligada? Não ficar se ligando nesse lance da cor. Como fala mesmo quando a coisa é tão foda que a gente não quer ficar pensando nela? Não é sumir... é, subtrair?”, perguntou-me.

“Abstrair?”, perguntei se era este o termo que ela queria lembrar.

“Pode crer. Abstrair! É isso que é. O lance é abstrair a cor.”

Em depoimento¹¹¹, um estudante (*negro*), 16 anos, da escola estadual afirmou:

“Você ser negro, você já tipo sofre um monte de tipo de piadinha. Se você é negro, é pobre, é esse tipo de coisa... você então quer dizer você é mais afetado ainda por essas pessoa a sua volta. Foi numa época que eu não agüentava gozação, tiravam... da minha cara, isso e aquilo lá, eu ficava sobrando. Então fui obrigado a fazer o que: eu comecei só a sair de casa no horário que faz sol pra compra alguma coisa que minha mãe pedia, saí mesmo era só à noite. Dava sete e meia da noite, eu tava na frente de casa, dava onze da noite eu tava na rua. Quer dizer, eu passei a viver, a criar meu mundo para não viver no mundo das outras pessoas, sem passar este tipo de situação.”

As representações que procuram fixar ou aproximar o “negro” da condição de “escravo” eram bastante “sensíveis” a alguns estudantes do segmento negro e por eles contestada. Mesmo nos eventos que tal tipo de representação não estava sendo realmente colocada, ela era lembrada, falada, tencionada. Foi este o caso quando uma funcionária (“branca”) que trabalhava na secretaria da escola estadual pediu aos estudantes que estavam no pátio que ajudassem a carregar pequenas caixas com material para escritório de um lugar para outro da escola. Uma aluna (“preta”), sem olhar para a funcionária, mas em voz alta, respondeu:

¹¹¹ Vídeo *Preconceito e Racismo na Escola*.

“Não vou mesmo. Não sou escrava de ninguém.”

“Tem gente que acha a escravidão não acabou”, respondeu outra aluna (“parda”).

Já o depoimento¹¹² de uma aluna (que no relato completa se identificou como *escura*), 14 anos, da escola estadual, vai no sentido de tratar essa representação em situações em que, segundo ela, de fato estava sendo colocada:

“(...) acho que a maioria das pessoas praticamente que são preconceituosas, elas acham que os negros deviam ser como antigamente, que deviam ser escravos.”

No horário da saída dos estudantes da escola estadual, um aluno (*preto*), 15 anos, olhando um rapaz (“branco”) passar de carro, chamou-lhe, em voz alta e com raiva, de “branquelo filho da puta”. Perguntei se ele conhecia o rapaz do carro.

To ligado quem é. Esse filho da puta ai acha que os pretos é tudo igual: ou é pagodeiro ou é macumbeiro, quando não é macumbeiro é traficantes. E as mina então. A pretinha ou é puta ou doméstica. O foda é que não é só esse branquelo que pensa isso não. Uma pá de Zé povinho pensa assim. Sai fora!

Em uma oficina de vídeo da escola municipal, dois meninos (um *preto* e outro “branco”) estavam ao mesmo tempo cantando um pagode e dançando animadamente. Eu e algumas alunas paramos para olhar. Eles quase que interpretavam a música, fazendo gestos teatrais que acompanhavam a letra. O estudante “mais moreninho”, segundo as meninas, “mandava muito bem”. Ao terminar o canto e a dança, esse estudante dirigiu-se ao colega, na tentativa de gabar-se:

“Sabe como é, né. Eu sou do povo preto?”

¹¹² Vídeo *Para Além da Ofensa*.

O outro estudante, ainda ofegante, sarcasticamente riu e comentou:

“Você? Logo você, um paga pau de mauricinho branquinho?”¹³

O outro fez que não ouviu. Pouco tempo depois, entramos na sala onde seria realizada a oficina de vídeo. Durante a discussão inicial para a elaboração do roteiro, membros da equipe do projeto pediram aos estudantes exemplos de acontecimentos/eventos que envolvessem a discriminação racial. Depois de alguma resistência de todos os estudantes para dar início às falas e após vários pedidos da equipe, alguns estudantes contaram “casos de racismo” que envolviam basicamente situações com pessoas negras na entrada de um shopping, dentro de supermercados, na saída de uma loja de disco, na escola e no bairro.

Durante a realização da filmagem, aquele aluno que se dizia “do povo preto” estava trabalhando no grupo de apoio (claquete, figurino, etc.). Na falta de candidatos que se dispusessem a desempenharem a cena, este aluno foi convidado pelo técnico da oficina (“branco”) para atuar e fazer as falas de “um homem negro que sofrera discriminação”. De imediato o aluno não aceitou o convite. O técnico ainda fez um novo pedido. Daí, mal humorado, o aluno terminantemente recusou. Atendendo a pedidos, um outro aluno (“pardo”) aceitou a incumbência. E o fez sob aplausos dos colegas.

Ainda não havia terminado a oficina, quando aquele estudante, o do “povo preto” que havia se recusado a fazer a encenação, perguntou, em tom intimista, ao colega, o mesmo que cantara e dançara com ele na entrada da oficina:

“Você acha que eu sou preto ou moreno?”

O estudante (“branco”) depois de pensar por algum tempo, respondeu analisando-o:

“Eu acho que você é meio moreno. Você nem tem cabelo pixaim.”

“Pode crer!”, concordou o estudante, agora *moreno*.

Vale notar que o menino estava com o cabelo raspado. O outro ainda comentou:

“Preto tem cabelo pixaim, tá ligado? Tem beiçola, tem... sei lá..
o jeitão de preto mesmo.”

Em relação aos apelidos depreciativos, vamos apresentar as informações recolhidas em nossa etnografia em conjunto com as registradas por Niemeyer (2002b; 2004b) de onde foi possível chegar a essa síntese:

- a) apelidos que remetem os negros para a natureza, aproximando-os dos animais: “macaco”; “orangotango”; “chimpanzé”; “urubu”; “filhote de urubu”; “tziu”, etc.
- b) apelidos que tratam os negros como coisas: “café preto”; “pão preto”; “churrasco queimado”; “berinjela”, “resto de incêndio”, “petróleo”, “azeitona”; “prestígio”¹¹⁴, etc.
- c) apelidos que atribuem à cor preta sujeira: “preto sujo”; “preta fedida”; “negão que não toma banho”; “nega preta do sovaco fedorento”

Ao problematizar as “realizações do negro”, Florestan Fernandes (1972) numa primorosa análise considera que o observador estranho ou superficial busca encontrar os “êxitos marcantes” do negro e do mulato nas realizações “dos jogadores de futebol, dos compositores, músicos e artistas de rádio, televisão ou teatro”, mas adverte que essas realizações, “independentemente de sua enorme grandeza e importância”, funcionam segundo a velha fórmula de “exceção que confirma a regra”. Essas realizações, segundo Fernandes, não contribuem para modificar velhos estereótipos raciais negativos nem buscam romper com o padrão tradicional de subalternização do “homem de cor”.

¹¹³ Paga pau: puxa saco.

¹¹⁴ Esse apelido traz também uma conotação sexual. *Prestígio porque preto por fora e branco por dentro e dá para comer* (Cf. Niemeyer, 2004 b). Prestígio é a marca de um tipo de chocolate que é feito de coco (branco) por dentro e recoberto por chocolate preto.

“Aqueles movimentos possuem outro significado, porque indicam como e dentro de que proporções, negros e mulatos se afirmaram como parte de uma coletividade, exigindo para si a mesma condição humana dos homens das classes altas da raça dominante” (Fernandes, 1972, p. 150).

Estou de acordo com Ana Lúcia Valente (1987) ao notar que o esporte e a música são “brechas” de ascensão social dos negros permitidas na sociedade. E se essas “brechas” aos olhos de muitos professores mostravam-se positivas e pareciam como que *encantadas*, elas, todavia, não deixavam de essencializar manifestações e pessoas. No congelamento de sentidos, os ícones e personalidades eram mostrados como finitos em si mesmos não permitindo que o contexto histórico-político no qual emergiram fosse com eles atualizado.

Ao tratar os mecanismos modeladores de opinião e o comportamento de indivíduos no escopo das relações raciais, Pereira (1987) observa que a escola é um lugar onde a criança alimenta subliminarmente a figura do “negro caricatural”. A definição dessa figura foi feita em 1967:

“A estilização dêste negro é feita à base de estereótipos impregnados de alusões a sua estética: feio, macaco, tição; ou ligados à sua descategorização social e sua frouxidão de costumes: malandro, rufião, delinquente, maloqueiro, amasiado, bêbado, vagabundo, mandingueiro, pernóstico, servil; ou ainda, relacionadas com certas qualidades ‘positivas’, como o seu talento para a música, a sua astúcia e a sua ingenuidade; ou então, são estilizações piegas decalcadas em tipos consagrados pela nossa tradição paternalista, como o preto-velho bondoso, a meiga mãe-preta ou o humilde e fiel servidor do homem branco” (Pereira, 1967, p. 182).

Assim, diante do material exposto, afirmamos que os estereótipos tanto culturalistas quanto pejorativos se fixam aos sujeitos de modo a substituí-los metaforicamente, quer dizer, há a negação do sujeito em prol da metáfora que dele é feita.

11. A gíria

O uso de gírias era comum entre os estudantes das duas escolas do Jardim Umarizal, pois em quase todas as suas falas havia gírias. O repertório comportava uma variedade de termos, sendo alguns quase que impronunciáveis dada a articulação de sílabas, muitos eram incompreensíveis considerando a dificuldade em apreender seu significado. E se para muitos termos aparentemente não havia “tradução”, sabíamos que eles queriam dizer sobre algo.

Os docentes das duas escolas percebiam a gíria como um desvio da linguagem normativa e, por isso mesmo, uma linguagem que deveria ser repreendida. Na opinião de uma professora (“branca”) da escola municipal:

“Os alunos têm que apreender a falar corretamente. Existe a língua portuguesa e ela deve se seguida. Se continuar do jeito que está, ninguém vai entender ninguém. E aí, como é que fica? Você já deve ter notado o quanto essas crianças falam na gíria. Notou? E não adianta muito, por mais que a gente fale que está errado, eles continuam falando daquele jeito, até escrevem daquele jeito...”

Para alguns professores da escola estadual, a gíria era “uma linguagem medíocre”. Do que foi possível apreender, segue uma pequena amostra das gírias mais usadas pelos estudantes e seus significados.

“acelerar”. Verbo: bater, brigar com alguma pessoa.

Exemplos: “Vamô acelar o otário”; “Dei uma acelerada nele que foi medonha”.

“acelerado”. Adjetivo. Referia-se a uma pessoa que tanto podia ser extrovertida como impertinente

Exemplos: “O cara é acelerado”; “Ela é acelerada demais”.

“apagar”: matar.

“azeitona”: munição, “bala”.

“bagulho”: maconha.

“bolado”: chateado; nervoso

Exemplo: “Nem vem que eu tô bolado”.

“bompeta”: boné

“buzum”: ônibus.

“caô”: conversa fiada.

“da hora”: algo que era bom. Tudo o que era positivo, agradável, satisfatório, era necessariamente tido como “da hora”.

“dar um bico”: olhar, observar

“desandar”: em muitas frases significa roubar.

Exemplo: “mano vai desandar porque não tem o que comer”.

“din”; “din-din”: dinheiro

“embaçado”: algo que era ou estava complicado.

Exemplo: “esse papo é meio embaçado”.

“fechar geral”: significa concordar totalmente.

“ficar pequeno”: quando alguma coisa não saía como previsto; quando alguém cometia um erro e era “cobrado” pelo erro.

“firmeza”: quando tudo estava bem ou estava indo bem. Expressava uma concordância.

“foi mal”: era o pedido de desculpas usado.

“goma”: casa, moradia.

“lôco”: algo que era muito bom. Algo maravilhoso.

“marcha soldado”: traficante em ação. “Aquele ali ô, só marcha soldado”

“milgrau”: quando uma situação, um evento, estava ótimo, estava: “milgrau”.

“ninja”: algo excelente, insuperável.

“páia”: algo bobo, sem graça. Também referia-se a uma pessoa boba, sem informação, “sem noção”.

“pia”, “piar”: falar.

“piano”, “pianinho”: ir com calma.

“pipoco”: tiro, disparo feito com arma de fogo.

“pirlim”, “pirlimpimpim”, “pózinho mágico”: cocaína

“quebrada”: favela.

“role”: passeio, dar uma volta.

“se fu”: abreviação de “se foder”.

“se pá!”: correspondia a um advérbio que exprimia possibilidade de dúvida.

Exemplos: “Se pá, eu vou”. Como “se pá, eu vou”?, perguntei a uma menina. “Se der, eu vou”, foi a tradução.

“Se pá, já era”, disse outra menina, querendo dizer que talvez não estaria mais namorando.

“tiozinho”: homem de meia idade com alguma estabilidade financeira.

“trabuco”: arma.

“treta”: confusão, encrenca, briga. Aliás, quase todos os eventos narrados pelos estudantes eram passíveis ou não de alguma “treta”. Sempre perguntavam uns aos outros: “Mas rolou treta ou não?”

“vazar”: ir embora.

Exemplo: “Vou vazar já, já”. Do mesmo modo que “dar linha”: ir embora.

“véio”: velho. Substantivo usado como chamamento. “E aí, véio? Firmeza?”.

“vixi”: correspondia a um sinal de interjeição que buscava exprimir algo bom ou ruim ou expressão que servia apenas como uma resposta lacônica a qualquer pergunta.

Exemplos: “Vixi, hoje vai ter jogo”; “Vixi, só foi treta!”; ao ser perguntado sobre sua idade, um aluno respondeu apenas: “Vixi...”

“oncotô?”: significava: “Onde que eu estou?”

“ponconvô”: queria dizer: “para onde que eu vou?”

“à pampa”: estado de quem estava bem, feliz ou tranquilo.

Exemplo: “Só quero curtir à pampa”.

“milianus”: “há muito tempo.”

Exemplo: “Conheço o função há milianus”.

Alguns significados mostravam-se engraçados, na medida em que eram articulados numa lógica ágil, *teen*, minimalista. “Vacilou virou bolsa”, disse uma estudante (“preta”) de 12 anos querendo dizer que “as minas precisam ficar de olho aberto, porque se não vira bolsa igual jacaré”.

Ainda no que se refere à gíria, achamos importante saber daqueles estudantes qual o motivo que os levava a usar e a usar tanto as gírias. Segue a conversa que tive com um grupo de estudantes da escola municipal durante a pausa para o recreio:

“Se pá, é um jeito de falar que é só de neguinho da perifa. Só neguinho que mora nas quebradas segue a rima”, disse um estudante (“preto”) de 14 anos, o mais velho naquele grupo.

“Neguinho” são todos os jovens da periferia?, quis saber.

As respostas foram (realmente) simultâneas. Todos e todas falavam ao mesmo tempo:

“O mano que não fala gíria é mané”, disse um menino (“preto”) de estatura baixa, 8 anos de idade, que dava pulinhos para falar.

“Ou tira uma de mané”, disse um outro aluno (“preto”) de 11 anos.

“Ou é crente!”, disse uma menina (“preta”), 12 anos, provocando risadas.

“Vixi, eu sou crente e só falo na gíria, mina. Qualé a bronca?”, provocou outra menina (“parda”), 13 anos, já empurrando a primeira.

O menino mais velho tentou responder à pergunta que eu havia feito:

“Na real, neguinho é o mano que tem atitude *black*. Tem preto que nem tem atitude *black*. E às vezes, tem branquelo que tem.”

E o que é a “atitude *black*” pra você?, perguntei.

Afastando-se alguns centímetros do grupo, gesticulando bastante, ele tomou-se como modelo para a apresentação:

“Se liga em mim e já era. Black é o jeito de andar, é o ‘trincô’ do rap. É os meus panos [roupa]. É não dá vacilo pra gambé nem pra bandidinho. Num rodar, ter orgulho das coisas da cultura negra. Se ligou?”.

Que coisas?, perguntei.

“De tudo que é da cultura negra. E não fica só nas paradas de pagode e pá, de capoeira e pá, mas se ligar no sambarock, no rap, na gíria, essas coisas... E outras paradas milgrau”.

Você tem postura *black*?, perguntei dirigindo-me a um menino (“branco”) de 13 anos, muito tímido, que estava junto ao grupo e atento à conversa.

“Pode crer. Agora tenho”, respondeu timidamente.

“Eu tenho! Eu tenho!”, interrompeu o menino de 8 anos.

Tentei continuar:

Por que “agora” você tem?

“Porque antes eu não me ligava nos lances que ele falou. Agora eu tô ligado”.

E a gíria?

“A gíria é coisa nossa. Nenhum Mauricio de shopping se liga na gíria que a gente manda aqui nas quebradas. A gente fala assim porque a gente quer falar assim, não é porque, igual a dona falou, que é jeito de falar de gente ignorante. Nada a ver, e ignorante é ela! A gente fala assim porque a gente quer mandar ver assim, saqualé? A gente quer falar diferente”.

E por que você quer falar diferente?

“Meu, porque eu sou diferente e eu quero ser diferente no meu jeito de falar, dá licença?”

“Pode crer, pode crer”, gritava o menininho.

Tentei levar a conversa adiante, mas não foi possível. Falei que por causa do “barulho” eu ia parar de conversar com eles e pedi para que anotassem suas idades ao lado de seus nomes.

“Barulho? Que mané ‘barulho’ que nada. A gente manda que é ‘a mó ligadeira’!”, traduziu uma das meninas.

Tendo no horizonte os guetos negros de Chicago, Lööc Wacquant (1997) tenta pontuar o lugar que as gírias ocupam na vida local:

“As mudanças, as migrações dos símbolos, as criações de novos códigos de linguagem integram a dinâmica da gíria. Uma vez conhecida ou usada á revelia, ela corre o risco de perder seu caráter secreto, seu lugar de uma possível dissidência, seu corpo transgressor. O conhecimento e o falar da gíria – por uma elite ou pela mídia – representam não apenas uma ‘assimilação’ de cima para baixo, mas uma recuperação, em forma de posseção, de um capital lingüístico ou simbólico (Bourdieu), produção ímpar de um outro às voltas com o significado cristalizado da diferença”.

Considero que a gíria não deve ser percebida tão somente como uma linguagem cifrada, secreta que apenas alguns poucos possam compreendê-la, mas como um dos elementos da prática social. O entendimento de Bourdieu a respeito das trocas lingüísticas é bastante pertinente na medida em que desloca o ângulo da análise da caracterização da linguagem para a caracterização das condições sociais onde ela ocorre. Para Bourdieu o domínio sobre o código da língua, bem como a permissão para sua utilização, pressupondo a legitimidade do discurso a ser proferido, são situações definidas pelo mercado lingüístico

(1996). Bourdieu considera que as relações sociais podem ser vistas como interações simbólicas, mas observa em relação às trocas lingüísticas que essas, em especial, “são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores e seus respectivos grupos” (1996, p.24). Assim, o discurso e os termos a ele empregados têm um sentido prático condicionado por elementos do *habitus* lingüístico. A integração dos sujeitos numa mesma “comunidade lingüística” pode ser percebida como a condição primordial para que se estabeleçam as relações de dominação simbólica.

Considero permitido supor que a gíria assumida pelos estudantes daquelas escolas se mantinha para além de “marca de prestígio” – dos que a dominavam – , como uma marca de diferença, uma enunciação da diferença.

Outras categorias de identificação dos estudantes

Já mencionei que os termos de cor serviam aos estudantes das duas escolas como primeiro indicador na identificação das pessoas, contudo, havia outros termos. Vejamos os mais correntes:

“os cabeça fraca”: usuários de crack.

“o coca-cola”: adjetivo usado para qualificar a pessoa que não cumpre com a palavra, “que só faz pressão”. Uma pessoa “que não é de nada”.

Exemplo: “Não esquenta a cabeça não, aquele maluco ali é só coca-cola”.

“as donas”: professoras ou mulheres de classe-média.

“fanta”: adjetivo usado para descrever uma pessoa “boba”.

Exemplo: “Eu falo que ele é fanta, porque ele é um laranja”

“filé”: menino ou menina bonita. Não ouvi de duas meninas que um menino era bonito. Ouvi, isto sim, que: “Ele é muito filé”.

“fumeiro”: usuário de maconha. O mesmo que “maconheiro”.

“o função”. Este foi um dos termos mais difíceis de apreender o significado. Em determinadas situações, “o função” referia-se a uma pessoa que gostava dos bailes funk, em outras, referia-se ao ladrão “esperto”. Referia-se também ao “soldado” do tráfico.

“galera do rap”: ouvintes, simpatizantes e praticantes do rap.

“gambé”: policial.

“gente preta”: referência ao segmento negro da população (pretos e pardos).

“gente escura”: idem.

“os mano”: referência direta ao chamamento *Brother*, mais especificamente *Bro.*, usado pelos rappers norte-americanos. Em contexto, os estudantes (meninos e meninas) usavam o termo para referir-se a um menino conhecido. Um amigo.

“as mina”: abreviação de menina. Estudantes (meninos e meninas) usavam o termo para referir-se a uma menina conhecida. Uma amiga.

“os mauricinho de shopping”: garotos da classe-média

“paga pau”: puxa saco.

“os play”: *playboys*.

“povo da periferia”: referência à toda população da periferia

“os rappers”: profissionais que se dedicavam ao rap.

“traíra”: inimigo, pessoa não confiável.

“truta”: pessoa de confiança.

Exemplo: “um truta é mais que amigo, é um puta amigo”.

“universiotários”: universitários vistos como otários.

“as vaca loiras”: garotas brancas da classe média que “ignoram” os problemas da periferia. “As mina riquinha que caga e anda pra quem é de cor”, disse um aluna (*de cor*).

“zé povinho”: de acordo com um estudante da escola municipal, zé povinho é: “Gente pobre e ignorante, que paga pau pra manda-chuva e que gosta de falar mal da galera do rap”.

Dentre as categorias de identificação mais usadas, destacou-se a “comunidade”. Estudantes, docentes e funcionários das duas escolas, assim como os responsáveis pelos estudantes, usavam com frequência o termo “comunidade” em suas falas. Vejamos alguns comentários. Ao responder à pergunta feita por uma colega na oficina de vídeo “o que você quer ser quando crescer?”, uma aluna de 11 anos, da escola municipal disse:

“Médica ou dentista porque eu quero cuidar das pessoas da comunidade”.

Uma assistente administrativa dessa escola, ao procurar explicar as condições do lugar, disse:

“Nossa comunidade é carente, porque a gente não tem muitas coisas que a gente precisa que o pessoal lá do centro tem. Você acredita que a nossa comunidade ficou sem água por quase três dias e a Subprefeitura não mexeu um dedo?”

Ao comentar a morte que ocorreu na escola municipal devido ao acerto de contas, a orientadora pedagógica fez uso do termo:

“A comunidade ficou indignada com o que aconteceu”.

A partir da análise de novas categorias explicativas da realidade brasileira, Ruth Cardoso entende que a categoria “comunidade” se realiza como: “uma experiência comum de discriminação que enfatiza o compartilhar de certas carências, percebidas como injustas” (Cardoso, 1983, p. 231). Mais ainda, Cardoso mostra que o singular na experiência da “comunidade” é, fundamentalmente, o fato dela reunir pessoas que se reconheçam como portadoras de uma condição comum.

De acordo com Niemeyer (2002b), o termo “comunidade” foi utilizado nessas escolas pelos docentes e funcionários para designar, de um modo amplo, o entorno das escolas e que, num sentido mais restrito, o termo era empregado para designar os responsáveis pelos estudantes: pais, mães, avós, etc, que compareciam às reuniões gerais convocados pelas escolas.

O termo era usado contextualmente para designar algo que pertencia a todos ou a muitos, ou seja, algo que se tornara comum. De fato, pôde-se observar determinados elementos compartilhados pelas pessoas com quem convivemos e que pesquisamos durante o desenvolvimento do projeto. Para além do espaço físico periférico e excludente do ponto de vista social e georeferenciado, elas tinham em comum os reveses do espaço. Nesse sentido, entendo que, quando uma pessoa do Jardim Umarizal empregava o termo “comunidade”, ela não estava reportando-se ao conjunto de pessoas que viviam na zona sul do município de São Paulo, ou a todos os pobres de uma maneira geral, mas certamente ao conjunto de pessoas que viviam no seu bairro, no caso, o Jardim Umarizal. Essa pessoa estava reportando-se à semelhança de condição dos que lhe eram próximos e ao compartilhar de eventos que os acometiam. A resposta precisa veio de uma mãe de aluno da escola municipal. Perguntei a ela o que ela queria dizer quando falava em “comunidade”:

“Estou falando de nós mesmos. De toda a gente daqui de perto.”

12. O rap

Logo nas primeiras oficinas de vídeo na escola municipal foi exibido – a pedido de alguns estudantes – o vídeo clipe da música “Diário de um Detento”, do grupo *Racionais*

MC's. Nessa oficina, pôde-se observar que praticamente todos os meninos brancos e negros e algumas meninas negras cantaram a letra da música do começo ao fim. Note-se que a letra era muito extensa. O restante do público, como não sabia a letra, observava com curiosidade os colegas cantarem a música. Ao final da música, a arte-educadora Andréa Martini, responsável pelas oficinas de arte-educação, perguntou para os/as que cantaram a música, por que gostavam tanto de rap.¹¹⁵ Algumas das respostas:

“Porque é a realidade.”

“Tá no sangue.”

“Porque é a vida.”

O rap, o *break* e o grafite constituem a tríade do movimento *hip hop*. O termo *hip hop* (*to hip*: movimentar os quadris e *to hop*: saltar) foi cunhado em 1968 pelo DJ jamaicano Afrika Bambaata para nomear encontros de dançarinos de *break*, DJs (disc-joqueis), MCs (mestres-de-cerimônia) e grafiteiros nas ruas do bairro do Bronx, em Nova York. Em 1980, o movimento chega ao Brasil e os primeiros encontros da “galera do *hip hop*” tiveram lugar nos espaços públicos do centro velho de São Paulo. Mas como os jovens que participavam dos encontros viviam em bairros distantes do centro, o movimento não tardou chegar até a “periferia” (Rocha *et al*, 2003).

Na tradução literal, *break* significa “quebra” e é justamente essa a impressão que dá quando vemos um dançarino de *break* apresentando-se. Com estilos variados, dentre os quais o “electric boogalos” que faz referência a movimentos robotizados e o “solo” ou “*braking dancing*” que se baseia nos movimentos da capoeira, o *break* é a expressão corporal no interior do movimento *hip hop*.

O termo grafite vem do italiano “grafitti”, plural de “grafitto”. Em latim, “grafitto” quer dizer “escritas feitas com carvão”. Em grego, grafite vem da palavra “graphéim”, quer dizer, “escrever”.¹¹⁶ Expandindo o sentido do conceito, os grafiteiros modernos, mais do que escrever, desenharam. Por isso, o grafite é considerado a expressão plástica do *hip hop*. O

¹¹⁵ Cf. Relatório de Andrea Martini. Documento de circulação restrita.

¹¹⁶ www.hiphopbrasil.com.br/hiphop/graffiti.asp

grafite moderno surgiu juntamente com o hip hop, nos guetos negros norte-americanos, e apesar da polícia repreender os grafiteiros com a prisão, essa arte era bem aceita por muitos artistas e pessoas do público comum. Atualmente o que mais se conhece do *hip hop* é a música, o rap, abreviatura de *rythm and poetry* (ritmo e poesia). O rap é um estilo musical em que um DJ e um ou mais rappers falam, cantam, declamam sobre uma base rítmica e instrumental. A ênfase está na palavra tanto quanto na base. A descrição da sobrevivência dos jovens, suas privações e suas visões de mundo são temas correntes nas letras de rap. Assim, o rap apresenta-se como um discurso rimado e crítico que vem de uma determinada região da sociedade.¹¹⁷ Há vários tipos de rap: bass, def, maimi, hip-house, ragamurf, são os mais comuns.

No vídeo *Preconceito e Racismo na Escola*, um estudante (“preto”), 16 anos, da escola estadual, respondeu porque gostava tanto desse estilo musical.

“Eu gosto do rap porque ele fala as realidades. Principalmente eu que moro no meio da periferia, vejo tudo o que acontece, não vou chegar em casa, não vou ficar escutando Zezé di Camargo, nem um Gabriel, o pensador que canta um rap, que dizem que é rap, mas eu acho que não é, porque ele não passa por aqui, ele não fala explicitamente daquilo, quer dizer, ele camufla. E o rap não tem essa coisa de enrolar pra falar. Ele chega e fala aquilo e é aquilo, entendeu?”

Ao termino de uma oficina de vídeo na escola municipal, alguns estudantes aproveitaram que o responsável da oficina estava ensinando outros a operar a camera de vídeo e saíram “discretamente” da sala em direção à escada que dava para o térreo da escola. Perguntei-lhes para onde iam. As respostas foram desconstruídas: “no banheiro”; “beber água”, “dar um rolê”, “é segredo”.

Um estudante (“preto”), 11 anos, que participava ativamente das oficinas, ao passar por mim, revelou o “segredo”:

¹¹⁷ Ver a tese de doutoramento de José Carlos Gomes da Silva (1998): *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. IFCH/UNICAMP Ver também a coletânea organizada por Elaine Nunes de Andrade (2000): *Rap e*

“Tá rolando um rap do bom na quadra e os manos vai ver qualé”.

Mas deu pra ouvir daqui de cima?, duvidei.

“Um maluco veio avisar”, esclareceu.

De fato, minutos antes, um menino (“pardo”) havia parado junto à porta da oficina, fazendo sinais para os estudantes que estavam dentro da sala. Decidi acompanhá-los. Chegando na quadra, quase não se podia ouvir a música, dado o barulho do trânsito e a gritaria de outros estudantes que estavam ali perto. Mas os que ali estavam, permaneceram quietos, tentando escutar “o cd do RZO”. Um estudante (“preto”) que até então eu não havia visto na escola, estava segurando um *discman* portátil. Em torno dele, muitos outros meninos e meninas permaneciam parados, em pé, quietos, “curtindo o som”.

Dirigi-me ao menino que havia me acompanhado até a quadra e comentei que quase não se podia entender a letra dado o barulho .

“Dá sim, é só chegar e prestar mais atenção”, corrigiu.

De fato, quase pude entender a letra da música ao seu término. Assim foi ao longo de mais três ou quatro músicas. No final da “apresentação”, perguntei a duas meninas (pretas) se elas haviam gostado das músicas, elas responderam afirmativamente. Um menino (“preto”), que não participava da oficina, não se conteve e respondeu:

“Do caralho!”

Perguntei por que aquelas músicas o impressionavam tanto.

“Não é impressão, não. É pressão mesmo! Os mano do rap não fica com babaquice, não fica tampando o sol com a peneira não. Eles vem falar dos problemas de nós, das tretas que nós passa na

vida. Não só da comédia da polícia, não. É lance de trampo, de rango, de goma, tá ligada?”¹¹⁸

Outro estudante (*preto*), este que participava das oficinas de vídeo:

“Vamos combinar: tem hora que ser preto é foda, hein?”

Mas pra você, que hora é essa? Que hora é foda ser preto?, perguntei

“Ué, sempre. Por que a gente só se ferra. Só não se ferra quem tem din din, money [fez sinal esfregando o polegar no indicador], quem é pagodeiro e quem é jogador de futebol. Esses então, tão bem na fita.”

E quem “se ferra”? Quem “se dá mal”?

“Os pretos normal, neguinho que não mexe com nada disso, que é gente normal, simples. Que nem eu. Eu não sou pagodeiro e nem tenho money, mas ainda bem que não me ferrei. E sabe porque eu não me ferrei? Por que eu sou do rap.”

Ah é? E o porque o rap não deixou você se ferrar?

“Porque o rap não é só arte, só música, tá ligada? Não é blá, blá, blá. **O rap é que nem uma arma.** Só que não dispara bala, dispara informação. É o jeito que os manos têm pra falar da periferia. E pra meter a boca”. (Grifo meu).

Como “meter a boca”?

“Falar mal, criticar.”

É mesmo?

¹¹⁸ “Trampo”: trabalho; “Rango”: comida; “Goma”: moradia.

“Pode crer. É muito melhor que ficar dançando igual a uns palhaços, aí. E ficar cantando umas porcarias aí. O rap faz a gente pensar.”

Pensar em que, exatamente?

“Você nunca ouviu rap, não? Rap faz a gente pensar na merda que o Brasil fez e faz com a gente que é preto.”

Vou começar a ouvir mais, prometi.

“De-mo-rô.”

Depois de alguns meses da pergunta feita pela responsável em arte-educação, voltei novamente a perguntar aos estudantes porque cantavam e gostavam tanto daquelas músicas de rap. Uma aluna (“preta”), 14 anos, respondeu:

“Pra ficar ligada nos lances que rola contra a turma que é de cor, nos lances de racismo.”

E o que mais?

“E isso já não tá bom?”

Está, está sim. Só queria saber se tinha algo mais.

“Sei lá, deve ter, mas eu curto rap por isso.”

Outro aluno (*preto*), 13 anos:

“Pra saber lutar contra o racismo e contra as injustiças do Brasil.”

Quais injustiças? Todas as injustiças do Brasil?, perguntei.

“Lógico que todas não né, porque tem uma pá de injustiças que a gente nem saca qualé. Mas a gente saca as injustiças que a gente vive.”

Quais, por exemplo?

“Que o povo da periferia tá se fodendo, porque o mano preto que nem eu não consegue arrumar trampo, mas tem gente que fala que trampo tá ruim pra todo mundo. Pode até ser, mas pros manos pretos tá mais porque tem discriminação na hora de ir pra agência, pro escritório, isso o zé povinho não fala.”

Quem é o “zé povinho”?

“Gente pobre e ignorante, que é paga pau de manda-chuva e que gosta de falar mal da galera do rap.”¹¹⁹

E onde fica o rap em tudo isso?

“Foi o rap que me ligou nisso tudo que eu te falei.”

Um aluno (“branco”), 13 anos :

“A levada é da hora. Eu quando tô no rap, eu fico à pampa”.¹²⁰

Um aluno (“preto”) da escola municipal falando sobre o rap:

“**É tipo um pico de arte.** Não sei onde foi que eu vi, sei sim, foi um chegado meu que é artista que falou, que a arte mexe com o cérebro, com o coração, com seu corpo e com a mente da pessoa. Então já era, o rap é arte” (Grifo meu).

¹¹⁹ “Paga-pau de manda-chuva”: Algo como “puxa-saco” de pessoas com dinheiro.

¹²⁰ *Levada*: som; *da hora*: legal; *ficar à pampa*: ficar bem.

Nas passagens destacadas (“o rap é que nem uma arma” e [rap] “É um tipo de pico de arte”), a palavra “arma” foi trazida do repertório da violência urbana para significar algo “poderoso”, “que mete medo”, um instrumento de ataque e defesa. “Pico”, por sua vez, foi trazido do repertório dos usuários de droga para significar algo injetável, nada superficial para o estudante e um lugar profundamente artístico no qual o rap se inseria. Com efeito, os termos usados pelos estudantes, além de exprimirem a forma contestatória e artística que o rap assumia, exprimiam também as questões pulsantes com as quais o próprio rap tem sido chamado a lidar.

Ao ser questionado sobre o uso de drogas por rappers, Helião do grupo *RZO* – “a maior banca de rappers”, opina:

“Numa ‘mesa redonda’ que eu, o Cia e o Sandrão fizemos, chegamos à conclusão que no disco *Todos são manos* formos meio apologistas. Temos a consciência um pouco pesada pelas coisas que nos aconteceram e pelas vivências que tivemos na periferia. Sabemos o que é certo e o que é errado. Tenho vários parceiros mais jovens que eu e não aconselho isso. Eu acho que a pessoa perfeita é aquela que não depende de nada para ser feliz, seja para cantar ou se divertir. Eu já tive uma experiência própria, onde parei de usar por uma época e trabalhei muito bem, fiz muitas músicas que foram importantes para mim e conquistei muitas coisas. Eu acho que a droga ‘amoa’ um pouco. Então, não tenho nenhum medo de dizer que luto contra a parada. Várias pessoas que andavam comigo, hoje já não andam por causa das drogas, algumas até morreram. Então, é uma coisa que não aconselho pra ninguém”.

O rapper Nino Cobra do grupo *Bandidos na Levada* faz sua avaliação sobre a violência e o rap:

“Vou ser sincero, pois a verdade deve ser dita. Infelizmente o rap incentiva a violência, porque tem gente que não sabe escrever uma letra consciente, escreve que vai dar tiro, que vai roubar e que vai matar. Faço um apelo às pessoas que fazem rap: Quando forem escrever, pensem nas crianças, nos pais de

família. Infelizmente 70% [no rap] incentiva a violência porque só quer ganhar dinheiro, e 30 % quer conscientizar o povo da periferia e trazer paz.”¹²¹

Um estudante (“preto”) da escola municipal respondeu sério quando seu colega (preto) falou, querendo comprometê-lo, que ele era “usuário”:

“Tô à pampa de bagulho e de pirlim, mano. Eu sigo a rima.”

Ao criticar aqueles que se envolviam em brigas quando saíam à noite, um aluno (“preto”) da escola municipal disse:

“Não sou treteiro, não, eu gosto é de baladinha. Não quero saber de treta, saí fora, quero curtir um som e pá!”

E se rappers e grupos de rap estavam, através de suas músicas e pronunciamentos, “contribuindo”, ainda que indiretamente, na formação das opiniões dos estudantes daquelas escolas, era preciso, num primeiro momento, saber quais eram os nomes de rappers e de grupos de rap que tinham maior destaque entre os estudantes para, em seguida, resgatar seus entendimentos a respeito do rap através das entrevistas que deram a revistas especializadas, bastante lidas pelos estudantes que gostavam de rap.

Em conversa reservada, perguntei a um grupo de estudantes da escola estadual quais eram os grupos de rap e/ou os rappers que mais gostavam. Para minha surpresa e devido ao fato daqueles estudantes sempre se reportarem às músicas do grupo *Racionais*, esse grupo não era a unanimidade ali. Evidentemente o grupo fora lembrado pelos estudantes, assim como outros grupos e outros expoentes. Um aluno (“preto”) falou:

“Vixi, cê quer mesmo saber? Então lá vai: de grupo tem o Conexão do Morro aqui da sul, o DMN da zona leste, tem o Racionais da sul e da norte, o RZO da oeste. Quem mais? O Consequência de não sei de onde....”

¹²¹ Revista *Planeta Hip Hop*. N. 6, Ano I.

Outro aluno (“pardo”) aproveitou o titubear do colega e prosseguiu:

“Tem o SP Funk, que acho que é com os manos do centro, o Esquadrilha do ABC. Quem mais? O GOG de Brasília.”

Os estudantes, então muito empolgados, começaram a subir o tom de voz:

“Meu, trampando sozinho, sozinho, mas a rapaziada dá força sempre, tá ligada, tem o mano Sabotage da sul, eu conheço ele, o cara é fudido, tem o Rappin Hood da sul também, meu, ele é o cara, o Ndee Naldinho da leste é da hora.”

“E é lógico, o Thaíde e DJ Hum”.

Uma menina (“parda”):

“De minas tem a Negra Li, a Lia, Lady Rap que manda bem...”

Um menino (“branco”) perguntou:

“Como chama aquela de cabelo vermelho?”

Outra menina (“parda”) respondeu:

“A Rúbia. Tem a Mina....”.

Um menino (“preto”):

“A DJ Nice manda muito mais bem do que uma pá de cueca”.

Perguntei o que achavam acerca da presença feminina do rap nacional.

“Dá hora. As minas mandam bem. Elas conseguiram conquistar espaço. Mas têm muito cara com inveja”, respondeu uma aluna (“preta”).

Inveja? perguntei.

“É, inveja. Porque as minas não ficam tirando uma com a cara da outra igual os caras. Elas rimam sossegadas. Os caras já gostam de apavorar.”

Mas eles têm inveja do que exatamente?

“Saca só, era um trampo de cueca, aí chega as minas sossegadas sem apavorar e ganham fama e rola uma grana. Tem cara que não agüenta e começa a falar mal. E a páia é que falam mal não da letra, nem do som, eles vão falar mal da mina que ela é isso, que é aquilo. Tem cara que é muito paia.”

Perguntei a um aluno (“preto”) se ele concordava:

“Mais ou menos. Da parada da inveja até pode ser. Mas tem trampo que é ruim mesmo. E aí, já era. Falo mal mesmo.”

Outra menina (“preta”):

“Pra mim aparece quem tem talento. Não tem talento nem aparece.”

Outro aluno (“pardo”) propositadamente distorcendo as palavras da menina, disse com malícia:

“Concordo. Aparece a mulher boa. A mulher que não é boa não aparece.”

A aluna que falara sobre a “inveja”:

“Viu só, qualé. Não fala do rap. Fala da mina. É um palhaço mesmo...”

E desse momento em diante o diálogo mudou dadas as irônicas ofensas trocadas entre meninos e meninas. Mas detemo-nos em alguns nomes citados pelos estudantes. Tentaremos focar dois pontos: a concepção que os rappers têm sobre o próprio rap e posteriormente a questão da participação feminina no rap.

Em entrevista¹²², os integrantes do grupo de rap *Consequência* (zona norte de São Paulo), ao serem perguntados como “encaram o rap”, manifestaram suas opiniões:

Ajamu: “Como um estilo de vida, onde descobri várias coisas. No início, me contagiei pelo som e comecei a descobrir outras coisas. Me identifiquei com os caras que cantavam, transmitiam auto-estima, falavam de coisas que eu vivia. É arte, porque nos expressamos e passamos o nosso jeito de ser. Encaro como um estilo de vida, que me fez descobrir muitas coisas, me fez mudar, pensar e agir diferente com as outras pessoas. Faz parte da minha vida”.

Sagat: “Na verdade, pra mim, além de um estilo de vida e tudo isso que o Ajamu já disse e que eu concordo plenamente, é uma forma de ocupar o meu tempo com uma coisa construtiva, uma forma de extravasar meus pensamentos, é um meio de comunicação. Existem idéias minhas que acredito serem boas e que eu gostaria de compartilhar com o maior número de pessoas possíveis e o RAP me possibilita isso”.

Kamau: “Como o Sagat acabou de dizer, essa parada da comunicação é um fator muito importante para estarmos fazendo RAP. Nós achamos que temos idéias que não podem ficar apenas circulando entre nós e que mais pessoas devem ter

¹²² Revista *Rap Brasil*. N.14, Ano II.

acesso. Nós tentamos também colocar algumas informações que temos e que algumas pessoas não têm. Elas podem ter acesso a tudo isso, mas não percebem ou não querem correr atrás; o que acontece mais frequentemente. Tentamos fazer isso de uma forma agradável e até inovadora. Então, é uma arte que nós tomamos como estilo de vida, porque se não encaramos como arte e não percebemos que o RAP é música e poesia, não é apenas falar em cima de uma batida, não estaremos fazendo o RAP da maneira que ele deve ser feito e encarado”.

Assim o rapper Pimenta do grupo *Esquadrilha S/A* (Santo André, região do Grande ABC) define o rap:

“O rap é manifesto, é tudo. Mas não podemos esquecer que o rap é música. Não adianta colocar uma base lenta e ficar dez minutos fazendo protesto e esquecer da rapaziada que quer dançar. Temos que unir o protesto com a música e isso vai formar o rap. Os dois são importantes, se o protesto e a música não estiverem juntos, o rap não vai estar sendo feito. Os dois são o rap”.¹²³

Em entrevista à revista *Rap Brasil* edição especial, um dos integrantes do grupo de grafite *Nóis*, posiciona-se diante da seguinte pergunta:

“Quando o assunto é arte, o que isso rapidamente representa para você?”

“Expressão. Acho que é a expressão de você materializar o seu inconsciente, numa imagem. Cada pessoa se retrata na sua arte. Eu acho que a arte é a expressão de cada um, é a vivência, a visão que você tem do mundo. Você bota tudo isso fazendo arte. É expressar essa vivência que você tem, que a única forma que você expressa é fazendo arte ou então, sei lá, você vai trabalhar num escritório e, assim, é mais embaçado. Eu prefiro esse estilo

¹²³ Revista *Planeta Hip Hop*. N. 10. Ano II.

de vida, seguir a arte como uma profissão, tentar ganhar a vida com isso. E sinto que um trampo é arte quando vejo que o bagulho é forte.”¹²⁴

O rapper Helião um dos integrantes do grupo *RZO* (Pirituba, região da zona oeste de São Paulo) deparou-se com a seguinte pergunta:

“O que você acha da iniciativa de uma organização do Hip-Hop, em todo o Brasil, com uma intenção política?”

Em resposta:

“Eu acho que é certo, porque só vai correr por nós, quem é como nós, quem é da terra, da periferia e passou pelos problemas. O rap será forte e terá uma quantidade de público suficiente para que com isso, possamos fazer um partido do rap, com um cara par nos representar, onde faremos uma ‘mesa redonda’ e todos os cabeças pensantes irão falar e opinar. Pois um partido político do povo é onde o povo pode participar. Eu acho que só podemos combater dessa forma, fazendo manifestações pacíficas e inteligentes”

Segue a opinião do rapper carioca de Def Yuri:

“Constantemente me posiciono por uma maior participação dos adeptos da cultura Hip-Hop em iniciativas que visam uma mudança na prática, pois, ao meu ver, não podemos ficar presos no denunciismo. Denunciar é o que nós sempre fizemos (quero dizer, alguns fazem), porém é preciso ocupar os espaços para que possamos mostrar as nossas posições, os nossos anseios, não como um movimento ou cultura e sim como segmento forte e participativo da sociedade brasileira.”¹²⁵

¹²⁴ Revista *Rap Brasil Especial*. N. 9. Ano I

¹²⁵ Revista *Rap Brasil*. N. 18 Ano II.

Participante do movimento hip hop desde 1993, Liza Black, agente multiplicadora e realizadora de oficinas culturais e peças teatrais, explica:

“Pra mim o Hip Hop representa a descoberta da minha identidade racial.”¹²⁶

“Nas escolas é ensinada uma História do Brasil fictícia, e a história dos negros é contada por cima. Até mesmo as nossas religiões, as africanas, que deveriam ser respeitadas, são discriminadas. Eles fizeram isso pra acabar com a nossa identidade. Muito se ouve falar que a revolução não será televisionada, mas acredito que, no Brasil, a revolução deve ser cultural. A pessoa tem que aprender a ler, e o mais importante, saber o que vai ler. Temos que nos interessar mesmo por história e cobrar do governo o que aconteceu de verdade nos livros didáticos.”¹²⁷

O rapper Rappin Hood lembra:

“O Brasil não é só dos pretos, os índios estavam aqui antes de nós.”¹²⁸

Um dos nomes mais influentes do rap nacional foi o do rapper Mauro Matheus dos Santos, mais conhecido como Sabotage. Criado na Favela do Canão, zona sul de São Paulo, Sabotage foi “soldado do tráfico” com quatro passagens pela Febem e indiciado duas vezes no Art 16 da lei 6368/76 e também por infração ao Art 12 da lei 6368/76 pouco tempo depois.¹²⁹ Seu primeiro álbum saiu em 2001 pela gravadora Cosa Nostra do grupo *Racionais MC's* com distribuição pela Sony Music. Interessante foi notar que, já em 2000,

¹²⁶ Revista Rap Brasil. N.12 Ano I.

¹²⁷ Walter Limonada do grupo de rap *RU10*. Revista *Hip Hop*. N. 6, Ano I.

¹²⁸ Revista *Rap Brasil*. N. 18 Ano II.

¹²⁹ Ver a reportagem de Juliana Penha, “Vítima de suas crônicas”, in: *Rap. A revista da cultura hip-hop*. Edição extra. N. 16 ano II. Cf. Rodrigo Mendes: “Maurinho fazia uma correria louca: acordava às 4h30 da manhã e montava as barracas para os japoneses que vendiam doces na feira. Após isso, saía para tomar conta e carros e, às 14h00, voltava para

o refrão da música “Cultura”: “o rap é compromisso, é um hino que me mantém vivo” já era repetido em coro à exaustão pelos estudantes do Jardim Umarizal. Assim como a música “Um bom lugar”, que no formato de um vídeo clipe ainda pode ser ouvida na MTV atualmente. “O mano Sabotage é nosso chegado”, disse um aluno da escola municipal.¹³⁰

Quando perguntado¹³¹ sobre “a pior coisa que existe no rap”, Sabotage respondeu:

“Muitos falam ‘pra cantar rap tem que já ter vivido no crime, pra cantar rap tem que estar preso’ (...) Eu queria ter uma cara que não fosse de rapper pra chegar cantando rap. Tanto é que eu já falei pros caras que eu ainda vou subir no palco de paletó, gravata e sapato, e os caras vão falar: ‘ele vai cantar samba’ e eu vou cantar rap!”

Sabotage recusava estereótipos. Em um show, ouvimos ele dizer:

“Tem gente que quer fazer do preto do Brasil, um preto pra gringo ver. Um preto que não tem nada a ver. Antes de dizer não às drogas, diga não a isso.”

Em 24 de janeiro de 2003, então com 29 anos, Sabotage foi assassinado no Jardim da Saúde, na zona sul de São Paulo. Nesse dia, ele faria um show no Fórum Social Mundial em Porto Alegre e, depois, no Clube da Cidade, no bairro da Barra Funda, São Paulo. Embora não tivesse mais contato com os estudantes do Jardim Umarizal após a morte do rapper, pude recuperar uma frase atribuída a ele escrita na parede de um bar, localizado numa esquina próxima à escola municipal: “Sou zona sul. Sou programado pra morrer”.

desmontar as barracas. Ganhava pouquíssimo dinheiro com o que fazia e, por isso, ao retornar pra favela, caía no crime e traficava com outros caras”, in: *Rap. A revista da cultura hip-hop*. Edição extra. N. 16 ano II.

¹³⁰ Sabotage participou do filme *O Invasor* do cineasta Beto Brant como ator, músico e “consultor de assuntos da favela”. Muitos críticos de cinema dizem que o melhor momento do filme foi quando Sabotage aparece como ele mesmo, fazendo um improviso musical e contagiando com sua presença. O filme ganhou o prêmio de melhor trilha sonora no Festival de Brasília em 2001, melhor filme latino-americano no Sundance Film Festival, EUA, 2002 e na Seleção Oficial do Festival de Berlim, Alemanha, 2002. Sabotage participou também como ator, músico e consultor no filme *Carandiru*. Através desses dois trabalhos, da turnê com o filme *O Invasor*, quando tocou várias vezes com o grupo de rock os *Titãs*, de sua participação no último disco de Otto, músico de MPB, Sabotage estava atingindo outros públicos além do da periferia e sendo reconhecido pela grande mídia.

Menos que uma aceitação de um estereótipo, essa frase denota a inteligibilidade acerca de uma realidade.

Em novembro de 2001, foi realizado no KVA¹³² um evento até então inédito no Hip-Hop Nacional: *Minas na Rima*, que fez parte da Semana Jovem, projeto que teve o apoio da Prefeitura de São Paulo. O evento contou com a participação de mulheres que desenvolviam trabalhos no rap. Aproveitando essa oportunidade, a revista Rap Brasil promoveu um debate interessante nas páginas da revista sobre “a condição feminina” no rap nacional.

Ao ser perguntada sobre o tratamento que recebe dos homens dentro do rap, a rapper Lia responde¹³³:

“Sem comentários, os manos do Hip Hop são foda, dão ‘mó’ apoio para as minas, eu pelo menos não tenho do que reclamar. O que está prejudicando o Hip Hop hoje é a falta de estrutura. (...) O Hip-Hop não é uma coisa machista, tem uma ‘pá’ de minas chegando.”

Diante da próxima pergunta, as integrantes do M.I.N.A. e a DJ Nice respondem¹³⁴:

“Você acha que não existe espaço para a mulher no Hip-Hop ou elas têm receio de meter as caras?”

Mina: “Existe muito grupo de rap feminino e o espaço está aí para ser ocupado, o que falta é oportunidade”.

DJ Nice: “Eu acho que tem que meter as caras, ir e fazer. Se deixarmos, o homem vai dominar tudo e nunca vai haver espaço para a gente fazer nada, só limpar a casa e cuidar dos filhos.

¹³¹ Entrevista do rapper concedida a Paulo Napoli para o site Manuscrito (www.manuscrito.com.br).

¹³² O Centro Cultural Elenko-KVA é uma ONG sem fins lucrativos, que tem por objetivo proporcionar informação, lazer e exercício da cidadania aos jovens de diversos segmentos sociais, por meio de cursos e workshops, campanhas e ações que incorporem a cultura como ferramenta de transformação social. Atualmente, a administração da casa noturna KVA está em processo de gestão cooperativa de funcionários. Ver o site www.elenkokva.org.br

¹³³ Revista *Cultura de Rap Brasil*. Ano I. n. 11

¹³⁴ Revista *Cultura de Rap Brasil*. Ano I. n. 11

Houve os que não acreditaram em mim, mas continuo fazendo as minhas coisas, bem sossegada”.

Recentemente, Mano Brown, um dos integrantes do grupo *Racionais Mc's* fala sobre o “rap feminino”:

“Infelizmente o rap é a música de quem está na rua, no dia-a-dia, vendo as coisas acontecerem e na maioria das vezes a mulher não está nesse mundo que o rap canta. A mulher está em casa, segurando toda a estrutura da favela, porque é ela que segura. A mulher precisa expressar esse lado e não expressa. O homem não vai dar espaço para a mulher, ela tem que tomar. Da mesma forma que o branco não vai dar espaço para o preto, ele tem que tomar. Ninguém dá nada pra ninguém hoje, tudo é disputado palmo a palmo, o mundo hoje é competitividade o tempo todo, é pouca coisa pra muita gente. A mulher tem que tomar o espaço dela.”¹³⁵

Na tentativa de implodir a divisão binária dentro do rap, Vanessa (integrante do M.I.N.A) posiciona-se:

“(...) tivemos a idéia de criar o M.I.N.A. , porque percebemos que no hip hop a mulher estava muito preocupada em mostrar uma característica feminina. A nossa idéia está remando contra a maré, que é fazer um rap para homens e mulheres, um Hip-Hop rua, para estar atingindo todo mundo.”

Do que foi destacado, considero ser possível dizer que embora houvesse algumas respostas até que muito bem articuladas quanto ao rap, não existia uma definição precisa acerca de suas intenções e objetivos. Melhor dito, não existia uma intenção unívoca. Um objetivo unívoco. Do ponto de vista de seus praticantes e simpatizantes, do ponto de vista dos estudantes de duas escolas do Jardim Umarizal, o rap era arte, era informação e, não

¹³⁵ Revista *Rap Brasil* . N. 26, Ano V.

menos, contestação. Sabe-se que nas letras de rap estão expressas, entre outros assuntos, opiniões sobre drogas, violência, racismo, percepção das diferenças raciais e de gênero. Nelas também estão manifestas posições sobre a exclusão social vivenciada pelos jovens pobres e negros no cotidiano. Daí, ao “contar e cantar a realidade das ruas”, o rap era um dos principais veículos de comunicação para aqueles jovens da periferia.

Em relação à participação feminina no rap nacional, também havia a polifonia de vozes. Embora a tônica parecesse mesmo estar colocada na “luta pelo espaço”, muitas rappers diziam que o problema no interior do rap não era a “dominação masculina”, mas a falta de estrutura ou de oportunidade. No lado oposto, outras rappers e algumas alunas diziam que o impedimento maior era realmente o machismo.

Paul Gilroy (1987) pensa a relação entre política, linguagem e arte através da “comunidade dialógica e performática da musica negra”, mais especificamente, através do rap.¹³⁶ Gilroy vê no rap uma maneira de construir uma noção aberta da coletividade negra no ritmo “mutante” e “deslizante” do presente. O argumento posiciona-se contra a superioridade da “alta cultura” e a favor do “jogo muito, muitos são do rap”.¹³⁷

É bem verdade que tive dificuldade em compreender este pequeno trecho “jogo muito, muitos são do rap” devido mesmo à distância que temos em relação aos termos e metáforas correntes no horizonte musical rapper norte-americano. Todavia a idéia do trecho não escapa à compreensão se observarmos a letra de uma música dos *Racionais Mc's*. Já em 1994 – ano que para alguns marca o “estouro nacional do rap” na periferia de São Paulo – o rap contava diretamente, isto é, apenas se computando aqueles que “viviam para o rap”: “com mais de 50 mil manos”. Penso os rappers e os simpatizantes/praticantes do rap como sujeitos que se movimentam em direção à própria discriminação, questionando as imagens fetichistas e a autoridade.

Diante desse quadro, considero permitido supor o rap como aquele espaço de fronteira, aquele “entre-lugar” do qual nos fala Homi Bhabha onde o interesse comunitário pode ser negociado, onde a prática cultural não é apreendida estritamente no registro epistemológico, mas identificada como uma “disposição de poder”. Nesses termos, o rap

¹³⁶ GILROY, Paul. (1987). *There Ain't No Black in the Union Jack*. London, Hutchinson. Capítulo V; BACHER, H. A. (1990). *Hybridity, the Rap Race, and the Pedagogy of the 1990s*. New York, Meridian.

¹³⁷ Backer Jr, 1990 citado por Bhabha, 2003, p. 249.

menos que um reflexo de traços culturais e raciais preestabelecidos, mostra-se como um processo complexo, em andamento, no qual a polifonia de vozes ilustra a *diferença*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu investigar as representações sobre o negro presentes em duas escolas públicas da periferia paulistana e reconhecer a reação dos estudantes negros diante dessas representações. Por representações, considerei os significados produzidos pelos sujeitos em contexto que, quando chamados a elaborá-los, pensavam a si próprios e aos outros, bem como pensavam as condições de sua existência. Mais de perto, a noção de representação que considerei diz respeito às narrativas, às práticas e à produção de conhecimentos dos sujeitos apreendidas no interior das situações em que circulavam.

Ao investigarmos as representações acerca do local e tipo de moradia dos estudantes deparei-me, para além da precariedade das condições habitacionais na periferia paulistana, com a recusa de pessoas que moravam em favelas em dizer que lá residiam. Vimos que tal recusa se constituía antes pelos estereótipos engendrados nas representações sobre a favela do que pelas representações das condições físicas engendradas no espaço da favela. Por outro lado, a investigação do termo “bater laje” do repertório dos estudantes nos ajudou a pensar a favela não apenas informada por estereótipos, mas também por uma prática social de ajuda mútua que procurava livrar-se de estereótipos. A substituição, assim que possível, do barraco feito com material de madeira ou papelão por material durável, por laje, era uma tentativa das pessoas do lugar de melhorar suas condições de habitação e de se livrar do estigma de “favelado”.

Procurei demonstrar em que medida o discurso formal, aquele proferido pelos docentes em sala de aula, corroborava estereótipos raciais e como os estereótipos raciais tornavam-se salientes nos discursos dos estudantes em situações informais do cotidiano escolar. Há um ponto de intersecção nesse cruzamento: os estereótipos ressaltados se fixavam nos sujeitos de modo a substituí-los metaforicamente, quer dizer, havia a negação do sujeito em prol da metáfora que dele era feita.

As particularidades do contexto pesquisado ofereceram elementos para pensarmos que estereótipos, ora culturalistas, ora depreciativos, encontravam-se presentes nas representações sobre o negro e que silenciamentos e excisões podiam caracterizar a reação de alguns estudantes negros. Os estereótipos culturalistas manifestavam-se de maneira

muito sutil quando certas expressões e práticas da cultura eram percebidas como intrínsecas, como “próprias dos negros” e eram trazidas com o objetivo de “qualificá-los”. No congelamento de sentidos, ícones como o carnaval, o futebol, a capoeira, a feijoada, etc, eram mostrados como finitos em si mesmos não permitindo que o contexto histórico-político no qual emergiram fosse com eles atualizado. Antes *essências* do que *sentidos*, eram essas representações culturalistas. Os estereótipos depreciativos, mais flagrantes, procuravam desqualificar o negro através da ridicularização, difamação e, em muitos casos, da animalização. Seu efeito mais gritante era a produção de um ímpeto auto-destrutivo no estereotipado: a excisão da identidade.

Ambas as “cadeias” de estereotipia revelam-se historicamente construídas, permeadas por naturalizações, essencializações e relações sociais assimétricas. São elaboradas com base no universo ideológico-racial mais amplo que envolve a sociedade brasileira, onde o negro é percebido em “suas” manifestações culturais ou em “sua” inferioridade. O apelo de grande parte das representações sobre o negro apreendidas nas escolas ainda era ao culturalismo e às marcas inferiorizadoras.

Em contrapartida, vimos que se na lente da estereotipia, o negro era presença incompleta, conflituosa e ambígua, a estereotipia se resvalava diante da reação daqueles que eram estereotipados. Certamente havia prejuízos incomensuráveis nas identidades que não queriam nem mesmo existir, nas identidades abstraídas. Todavia argumentamos que no próprio jogo ambíguo da estereotipia reside a possibilidade de reação, pois aquele que é estereotipado *pode* não se reconhecer em nenhuma das representações que dele é feita e buscar outras representações, imagens renovadas de si. Se no jogo da estereotipia a presença do negro encontrava-se conflituosa, é justamente tal conflito que fomenta mecanismos que reclamam por representações subjetivas e inteligíveis àqueles que até então eram por outros representados.

Estudantes da periferia paulistana estão dizendo que usam o vocabulário de gírias porque querem deliberadamente ser “diferente no jeito de falar”. E o querem a seus modos. Muitos estudantes negros da periferia paulistana estão dizendo que não querem ser representados como “escravos” ou como “bandidos”, “nem só assim nem só assado”, que por lá existe “uma pá de tipos”, que cada um é um *ser diferente em si*, que os costumes que têm não são aqueles que os outros dizem, que seus costumes não são costumes “pra gringo

ver”, que certamente estão “trampando” na construção de “fitas culturais ninjas” e que embora as expressões culturais como o “samba, carnaval, futebol e capoeira” sejam “da hora”, a sua reiterada ênfase – sua única ênfase – fixa na parede da História o quadro do “samba do crioulo doido [que] já era”. Estudantes negros e muitos alunos brancos da periferia da maior cidade da América Latina estão dizendo que ouvem rap porque “é um bagulho muito louco que deixa a gente pensar o que que a gente quer ser e o que que a gente quer fazer da nossa vida”, na afirmação de um aluno (*preto*), 13 anos, da escola municipal.

Estivemos com sujeitos que pensam a si próprios e a paisagem ao redor segundo uma lógica particular, transgressora e não filiada àquela prevista no plano de enunciação de outros. Estudantes negros da periferia paulistana que querem fazer ver e fazer crer suas intenções e suas ações sobre a realidade. Parti para a pesquisa de campo procurando por estereótipos raciais. Não foi difícil encontrá-los. Tarefa um pouco mais complicada foi entender as representações que os desmontavam. O plano da representação rap indicou o caminho, tanto que uma aluna (*preta*), 14 anos, da escola municipal afirmou: “Não é o rap que fala que é pra gente que é preto se ligar e pensar com a própria cabeça? Então, não é porque eu sou preta que eu tenho que gostar de rap, né. Eu posso gostar do que eu quiser e eu da minha parte gosto é de música clássica!”.

BIBLIOGRAFIA CITADA

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento (1996), “A imagem do negro na obra de Florestan Fernandes”, in: Schwarcz & Queiroz (Orgs.), *Raça e Diversidade*. São Paulo, Edusp.

BHABHA, Homi K. (1992). “A questão do ‘outro’: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo”, in: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.) *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, pp.177-204.

_____. (2003). *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan (1959). *Branços e Negros em São Paulo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2ª edição.

BOURDIEU, Pierre (1996). *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp.

BOURDIEU, Pierre & WACQUANT. Loïc (2002). “Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista”, in: *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, n. 1, 2002, pp. 15-33

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio (1984). *A política dos outros: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos*. São Paulo: Brasiliense.

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite (1983). “Movimentos Sociais Urbanos: balanço crítico”, in: ALMEIDA et SORJ (orgs). *Sociedade e Política no Brasil pós-64*. São Paulo: Brasiliense, pp. 213-239.

COSTA, Sérgio (2002). “A Construção Sociológica da raça no Brasil”, in: *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, n. 1, 2002, pp. 35-61.

CROCHIK, José Leon (1997). *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe Editorial

DURHAM, Eunice Ribeiro (1988). “A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas”, in: CARDOSO, Ruth C. L. (org.). *A aventura*

antropológica. Teoria e Pesquisa. São Paulo: Paz e Terra, pp. 17-37.

DURKHEIM, Émile (1970). “Representações individuais e representações coletivas”. In: *Sociologia e Filosofia*. Rio de Janeiro e São Paulo: Forense, pp. 13-42.

_____. (1978). “As formas elementares da vida religiosa”, in: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural.

FANON, Frantz. (1983). *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Rio de Janeiro: Fator.

FERNANDES, Florestan (1972). *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difel.

_____. (1989). *Significado do Protesto Negro*. São Paulo: Cortez.

FRENCH, John (2002). “Passos em Falso da Razão Antimperialista: Bourdieu, Wacquant, e o Orfeu e o Poder de Hanchard”, in: *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, n. 1, 2002, pp. 97-140.

FRY, Peter (2000), “Cor e Estado de Direito no Brasil”, in: Méndez et al (orgs.) *Democracia, Violência e Injustiça*. São Paulo: Paz e Terra.

GEERTZ, Clifford (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Cap.1: “Uma descrição densa: Por uma antropologia Interpretativa da cultura”; Cap.2: “O Impacto do Conceito de cultura sobre o conceito de homem”).

GEERTZ, Clifford (1998). “Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico”, in: *O Saber Local*. Petrópolis: Vozes, pp. 85- 107.

GILROY, Paul. (1987). *There Ain't No Black in the Union Jack*. London: Hutchinson. Capítulo V; BACHER, H. A. (1990). *Hybridity, the Rap Race, and the Pedagogy of the 1990s*. New York: Meridian.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (1995). “Racismo e Anti-Racismo no Brasil”. *Novos Estudos*, no. 43, pp. 26-44.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (2003). “Como trabalhar com ‘raça’ em

sociologia”, in: *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v.29, n. 1. jan./jun. pp. 93-107.

HANCHARD, Michael (2001). *Orfeu e o Poder. O Movimento Negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: EdUERJ.

_____. (2002). “Política Transnacional Negra, Antiimperialismo e Etnocentrismo para Piere Bourdieu e Loïc Wacquant: Exemplos de Interpretação Equivocada”, in: *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, n. 1, pp. 63-96.

HENRIQUE, Ricardo (2001). *Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Texto para discussão n. 807. IPEA. Mimeo.

JESUS, Carolina Maria de (2001) *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Editora Ática.

KOFES DE ALMEIDA, Maria Suely (1976). *Entre nós, os pobres, eles, os negros*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IFCH/UNICAMP.

KOWARICK, Lucio (2001). Vulnerabilidade Socioeconômica: Estados Unidos, França e Brasil. Trabalho apresentado no Encontro da Anpocs. Mimeo.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1974). “Introdução à Obra de Marcel Mauss”, in: *Sociologia e Antropologia*, vol2, pp.1-36, EDUSP.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1990). *De perto e de longe*. Trad. Lea Mello e Julieta Leite. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

LIMA, Maria Manuel (1997). “Considerações em torno do conceito de estereótipo: uma dupla abordagem”, in: *Revista da Universidade de Aveiro – Letras, Publicação de Línguas e Culturas*. Universidade de Aveiro, pp. 169-181

LIPPMANN, Walter (1970). “Estereótipos”, in: STEINBERG, Charles S. (org.). *Meios de Comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix, pp. 186-198.

MAGGIE, Yvonne (1989) “Cor, hierarquia e sistema de classificação: a diferença fora do lugar”, in: *Catálogo Centenário da Abolição*. Rio de Janeiro, Núcleo da Cor/UFRJ.

- MAGNANI, José Guilherme Cantor (1988). “Discurso e representação ou De como os *boloma* de Kiriwana podem reencarnar-se nas atuais pesquisas”, in: CARDOSO, Ruth C. L. (org.). *A aventura antropológica. Teoria e Pesquisa*. São Paulo: Paz e Terra. pp. 127-140.
- MALINOWSKI, Bronislaw (1990 [1922]), “Objeto, Método e Alcance desta pesquisa”, in: GUIMARÃES, Alba Zaluar (org.). *Desvendando Máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, pp. 39-61.
- MARICATO, Ermínia (1979). “Autoconstrução, a arquitetura possível”, in: MARICATO, Ermínia (org.). *A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial*. São Paulo: Alfa-Ômega, pp. 71-93.
- MAUSS, Marcel (1979). “A expressão obrigatória dos sentimentos”, in: OLIVEIRA, R. (org.). *Mauss: antropologia*. Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática.
- MICELI, Sergio (1999). “Introdução: A Força do Sentido”, in: MICELI, Sergio (org.) *Pierre Bourdieu. A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- NIEMEYER, Ana Maria de & SILVA, Maria José Santos (1999a). “O que o silêncio revela: um estudo sobre a juventude negra em escolas públicas da periferia paulistana”. Comunicação apresentada no Simpósio Internacional “O Desafio da Diferença: Articulando gênero, “raça” e classe”. No prelo, em CD-Rom.
- NIEMEYER, Ana Maria de (2001). “Um outro retrato: imagens de migrantes favelados”, in: FELDMAN-BIANCO, Bela & LEITE, Miriam L. Moreira (orgs.) *Desafios da Imagem. Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas: Papirus.
- _____. (2002a). “O silenciamento do ‘negro’ na auto-identificação étnica: um estudo com adolescentes de duas escolas públicas paulistanas”, in: *Rua. Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP – NUDECRI*. Campinas, n. 8, março 2002. pp. 43-72.
- _____. (2002b). “Para o estímulo do diálogo entre a prática antropológica e a prática psicanalítica”, in: *IDE: Família. Revista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo*. São Paulo, n° 36, dezembro 2002, pp. 54-74.
- _____. (2004a). *Preconceito e racismo em debate na escola*. Mimeo.

_____. (2004b). *Preconceito e racismo no ensino básico: contribuições de um projeto antropológico*. Comunicação apresentada na Mesa, “Relações Raciais no Ensino Básico”. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.

PEIRANO, Mariza (1995) *A Favor da Etnografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

PEREIRA, João Batista Borges (1967). *Cor, profissão e mobilidade: o negro e o rádio de São Paulo*. São Paulo: Pioneira.

_____. (1982). “Parâmetros ideológicos de projeto político de negros em São Paulo. Um ensaio de antropologia política”, in: *Revista do Instituto de Estudos brasileiros*. N. 24. pp. 53-61.

_____. (1987). “A criança negra: identidade étnica e socialização”, in: *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. Raça Negra e Educação*. São Paulo, n. 63, pp. 41-45.

PINTO, Regina Pahim (1987a). “Educação do Negro: uma revisão da bibliografia”, in: *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, n. 62, pp. 03-34

_____. (1987b). “Representação do negro em livros didáticos de leitura”. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, n. 63, pp. 88-89

PINTO, Regina Pahim, ROSEMBERG, Fúlvia e CARVALHO, Marília Pinto de (2003). “Apresentação”, in: *Educação e Pesquisa*., jan/jun, vol. 29, no. 1, pp. 91-93.

QUEIROZ, Renato da Silva (1997). *Não vi e não gostei: o fenômeno do preconceito*. São Paulo: Moderna

RABINOW, Paul (1999). “Representações são fatos sociais: modernidade e pós-modernidade na antropologia”, in: *Antropologia da Razão*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, pp.71-106.

ROCHA, Everardo P. G. (1994). *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense.

ROCHA, Janaina. DOMENICH, Mirella & CASSEANO, Patrícia (2003). *Hi Hop. A*

periferia grita. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

ROLNIK, Raquel (1989). “Territórios Negros nas Cidades Brasileiras (Etnicidade e Cidade em São Paulo e no Rio de Janeiro)”, in: *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 17, pp. 29-40.

ROSEMBERG, Fúlvia (1990). “Segregação espacial na escola paulista”, in: *Estudos Afro-asiáticos* 19, Rio de Janeiro, s.e.

ROSEMBERG, Fúlvia et al. (1998). “‘Raça’ e desigualdade educacional no Brasil”, in: AQUINO, J.G. (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus. pp. 73-94.

ROSEMBERG, Fúlvia, BAZILI, Chirley & SILVA, Paulo Vinícius Baptista da (2003). “Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura”, in: *Educação e Pesquisa*. Jan/un, vol. 29, n. 1, pp. 125-146.

SANSONE, Livio (2002). “Um Campo Saturado de Tensões: O Estudo das Relações Raciais e das Culturas Negras no Brasil”, in: *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, n. 1, 2002, pp. 5-14.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz (1995). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (1996). “Questão racial no Brasil”, in: L.M. Schwarcz & L.V.de S. Reis (orgs.). *Negras Imagens. Ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: Estação Ciência/Edusp. pp. 153-177.

_____. (1999). “Questão racial e etnicidade”, in: MICELI, Sergio (org.) *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS, Brasília, DF: CAPES.

SILVA, José Carlos Gomes da (1998). *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. Tese de Doutorado. Departamento de Ciências Sociais do IFCH/UNICAMP.

SILVA, Vagner Gonçalves da (2000). *O Antropólogo e sua Magia: Trabalho de Campo e Texto Etnográfico nas Pesquisas Antropológicas sobre Religiões Afro-Brasileiras*. São

Paulo: Edusp.

STOLCKE, Verena (1991). “Sexo está para gênero assim como ‘raça’ para etnicidade?”, in *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n.20, junho. pp. 101-119.

TORRES, Haroldo da Gama (1997). *Desigualdade ambiental em São Paulo*. Campinas: IFCH-Unicamp.

TORRES, Haroldo da Gama *et alii* (2003). “Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo”, in: *Estudos Avançados*. 17 (47), pp. 1-32.

VALENTE, Ana Lúcia E.F. (1987). *Ser Negro no Brasil Hoje*. São Paulo: Moderna.

WACQUANT, Löic (1997). “Proscritos da Cidade”, in: *Novos Estudos*, n. 43. São Paulo.

REVISTA PESQUISA FAPESP. “A Exclusão Reconhecida: mapa detalha disparidades sociais no espaço urbano de São Paulo para orientar políticas públicas”. Janeiro 2003, n. 83.

Dicionários:

CUNHA, Antônio Geraldo da (1991). *Dicionário etimológico Nova Fronteira de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles (2001). *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1ª edição.

Sites:

www.hiphopbrasil.com.br/hiphop/graffiti.asp

www.mundonegro.com.br/noticias

www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias

Filme:

A Cor da Fúria. Título original: *White Man's Burden* [Filme-vídeo]. EUA/1995/85min.
Direção: Desmond Nakano. Elenco: Desmond Nakano, John Travolta, Harry Belafonte. Produção de Lawrence Bender. Distr. Lumiere. 1 cassete VHS.

Vídeos:

I - *Para Além da Ofensa*. 1 minuto. 2001. Vídeo inteiramente elaborado por estudantes do Synésio que participavam da oficina de vídeo.

II - *Preconceito e Racismo na Escola* 14' 29". Este vídeo mostra entrevistas realizadas pelos estudantes; debates com o grupo das oficinas sobre *rap* e sobre a impressão causada no grupo após uma visita ao MAE/USP; registra em imagens discussões e dramatizações em oficinas de teatro de reprise e temas relacionados à dinâmica de gênero entre adolescentes. O produto final é uma síntese das etapas debatidas nas oficinas. Este vídeo pode ser visto como um documento etnográfico na medida que registra e respeita a opinião do grupo de estudantes. *Para Além da Ofensa* foi mostrado para a “comunidade” especialmente convidada para visitar a exposição sobre os trabalhos realizados pelo Projeto Ensino Público. Em 02/10/01 cerca de setecentas pessoas, distribuídas ao longo do dia em três turnos estiveram reunidas no pátio interno da escola.

III - *Racismo em Debate na Escola*. 18' 23''. 2002. Reúne debates suscitados pela exibição do vídeo de 1 minuto. A visão dos estudantes é debatida por seus colegas de escola, por seus pais, mães, avós, etc..

Direção: Ana Maria de Niemeyer/UNICAMP e equipe da oficina de vídeo (Projeto FAPESP/Ensino Público). Edição: Marina Weis - financiamento FAEP/UNICAMP e apoio LISA/USP. Estes vídeos podem ser consultados no PAGU/UNICAMP; no Arquivo Edgard Leurenroth/UNICAMP, no LISA/USP e na UFRJ.

TABELA 1**Distribuição da População, por Sexo e Raça/Cor, segundo Subprefeituras****Município de São Paulo****2000**

Em porcentagem

Subprefeituras	Homens				Mulheres			
	Branços	Negros (1)	Demais (2)	Total	Branças	Negras (1)	Demais (2)	Total
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	66,3	31,5	2,2	100,0	68,7	29,2	2,2	100,0
Aricanduva	78,0	18,4	3,6	100,0	79,2	17,2	3,5	100,0
Butantã	67,9	28,0	4,1	100,0	69,2	26,7	4,1	100,0
Campo Limpo	55,9	42,9	1,2	100,0	58,3	40,5	1,2	100,0
Casa Verde/Cachoeirinha	66,8	31,1	2,2	100,0	67,5	30,3	2,2	100,0
Cidade Ademar	54,7	43,9	1,4	100,0	56,8	41,9	1,3	100,0
Cidade Tiradentes	48,3	51,4	0,3	100,0	51,0	48,8	0,2	100,0
Ermelino Matarazzo	65,5	32,6	1,9	100,0	67,6	30,7	1,7	100,0
Freguesia/Brasilândia	63,7	35,5	0,8	100,0	66,0	33,3	0,7	100,0
Guaianases	47,8	51,4	0,7	100,0	49,9	49,5	0,6	100,0
Ipiranga	73,3	22,6	4,0	100,0	75,7	20,5	3,8	100,0
Itaim Paulista	50,2	48,9	0,9	100,0	53,4	45,8	0,9	100,0
Itaquera	61,4	37,2	1,4	100,0	63,8	35,0	1,2	100,0
Jabaquara	64,7	29,7	5,6	100,0	66,2	28,2	5,6	100,0
Lapa	85,1	11,9	3,1	100,0	86,4	11,1	2,5	100,0
M'Boi Mirim	51,3	48,1	0,5	100,0	53,8	45,6	0,5	100,0
Mooca	86,0	11,1	2,9	100,0	87,2	10,2	2,6	100,0
Parelheiros	49,2	49,8	0,9	100,0	52,3	46,6	1,1	100,0
Penha	71,2	26,5	2,2	100,0	73,8	24,2	2,0	100,0
Perus	58,0	41,5	0,5	100,0	61,1	38,4	0,5	100,0
Pinheiros	91,9	5,0	3,0	100,0	89,1	7,5	3,3	100,0
Pirituba	68,9	30,3	0,8	100,0	70,5	28,6	0,9	100,0
Santana/Tucuruvi	81,9	15,4	2,7	100,0	83,3	14,2	2,6	100,0
Santo Amaro	82,8	13,1	4,1	100,0	83,0	12,8	4,1	100,0
São Mateus	64,3	34,8	0,9	100,0	66,2	32,7	1,1	100,0
São Miguel	54,3	44,7	1,0	100,0	57,0	42,1	0,9	100,0
Sé	77,9	15,9	6,2	100,0	78,7	15,5	5,8	100,0
Socorro	54,0	44,7	1,3	100,0	57,8	41,1	1,1	100,0
Tremembé/Jaçanã	67,1	31,2	1,6	100,0	70,2	28,3	1,4	100,0
Vila Maria/Vila Guilherme	73,0	25,9	1,1	100,0	75,2	23,7	1,0	100,0
Vila Mariana	84,5	6,4	9,1	100,0	83,5	7,7	8,8	100,0
Vila Prudente/Sapopemba	72,0	26,6	1,4	100,0	74,2	24,4	1,4	100,0

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2000; Fundação Seade.

(1) População parda e preta.

(2) População amarela e indígena.

Nota: As pessoas sem declaração de cor foram distribuídas proporcionalmente.

TABELA 2

Tabela 4

Indicadores Habitacionais (1992-1999)

	Ano							Variação Relativa
	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	
Brasil								
Domicílios construídos com material não durável	6,7	6,4	6,0	5,9	5,1	5,1	4,6	-30,8
Domicílios alugados	13,8	13,5	12,9	12,2	12,3	12,3	12,4	-10,1
Domicílios não alugados em terreno próprio	10,7	8,8	8,7	8,1	8,1	8,0	7,5	-29,9
Domicílios com alta densidade	26,9	25,8	23,9	23,2	22,3	21,0	20,0	-25,7
Domicílios com abastecimento de água inadequado	25,0	24,1	21,7	18,4	18,6	17,2	16,2	-35,3
Domicílios com escoamento sanitário inadequado	47,6	45,9	44,4	40,2	41,0	39,6	38,8	-18,6
Domicílios sem acesso à energia elétrica	12,3	11,1	9,2	7,9	7,4	6,5	5,8	-53,1
Domicílios sem acesso à coleta de lixo	36,3	33,1	30,7	29,3	25,9	23,8	22,0	-39,2
Branços								
Domicílios construídos com material não durável	2,68	2,45	2,31	2,56	1,97	2,08	1,91	-28,7
Domicílios alugados	15,33	15,09	14,42	13,41	13,56	13,64	13,64	-11,0
Domicílios não alugados em terreno próprio	8,40	6,56	6,57	6,11	6,69	6,34	5,88	-29,9
Domicílios com alta densidade	18,26	17,69	16,12	15,84	14,92	13,88	13,35	-26,9
Domicílios com abastecimento de água inadequado	13,31	12,78	10,78	9,46	8,94	8,22	7,85	-41,0
Domicílios com escoamento sanitário inadequado	35,29	34,14	32,51	29,81	29,75	28,59	27,73	-21,4
Domicílios sem acesso à energia elétrica	6,38	5,86	4,73	4,15	3,67	3,05	2,65	-58,4
Domicílios sem acesso à coleta de lixo	25,96	23,59	21,27	20,27	19,62	16,19	15,24	-41,3
Negros								
Domicílios construídos com material não durável	11,41	11,06	10,39	10,11	8,78	8,83	7,80	-31,6
Domicílios alugados	11,98	11,64	10,96	10,81	10,79	10,82	10,96	-8,5
Domicílios não alugados em terreno próprio	13,36	11,38	11,26	10,56	9,75	10,05	9,42	-29,5
Domicílios com alta densidade	37,30	35,69	33,51	32,51	31,14	29,48	27,99	-25,0
Domicílios com abastecimento de água inadequado	39,05	37,82	34,94	29,68	30,29	28,06	26,15	-33,0
Domicílios com escoamento sanitário inadequado	62,53	60,17	58,89	53,24	54,78	53,05	52,12	-16,6
Domicílios sem acesso à energia elétrica	19,31	17,46	14,55	12,58	11,75	10,75	9,44	-51,1
Domicílios sem acesso à coleta de lixo	48,66	44,61	42,09	40,53	35,82	33,02	30,25	-37,8

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1992, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999.