UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANNE DE MATOS SOUZA

REPRESENTAÇÕES DE ADOLESCENTES BRANCOS SOBRE JOVENS NEGRAS, ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ARAPUTANGA-MT

CUIABÁ-MT
2008

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANNE DE MATOS SOUZA

REPRESENTAÇÕES DE ADOLESCENTES BRANCOS SOBRE JOVENS NEGRAS, ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ARAPUTANGA-MT

CUIABÁ - MT
2008

ANNE DE MATOS SOUZA

REPRESENTAÇÕES DE ADOLESCENTES BRANCOS SOBRE JOVENS NEGRAS, ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ARAPUTANGA-MT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Concentração Educação, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora:

Prof. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller

Cuiabá - MT

2008

ANNE DE MATOS SOUZA

REPRESENTAÇÕES DE ADOLESCENTES BRANCOS SOBRE JOVENS NEGRAS, ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ARAPUTANGA-MT

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Instituto de Educação - IE, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada por:

_____

Profª. Drª. Maria Elena Viana Souza
Examinadora Externa (UNIRIO)

_____

Profª. Drª. Kátia Morosov Alonso
Examinadora Interna (UFMT)

_____

Profª. Drª. Maria Lúcia Rodrigues Müller
Orientadora (UFMT)

_____

Profª. Drª. Artemis Augusta Mota Torres
Suplente (UFMT)

Cuiabá, 15 de novembro de 2008.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho primeiramente a minha mãe Maria Plácida Matos Souza e ao meu pai Nilson Santos Souza, que contribuíram tanto financeiramente, como emocionalmente para que eu pudesse concluir mais essa trajetória de estudos.

Dedico também aos meus segundos pais: Nilza Matos e Adelcino Oliveira Santos que não mediram esforços para que eu pudesse chegar ao final dessa caminhada com êxito. Muito obrigado pelas orações, pelo amor e pelo carinho.

As minhas irmãs Cristina e Cristiane e ao meu cunhado Raimundo obrigado por estar sempre ao meu lado, nos momentos de sofrimento e alegria. Não tenho dúvidas que as suas orações me fizeram ter força diante das dificuldades. Jamais duvide do amor que tenho por vocês é imenso, próspero e imortal.

Ao meu namorado Wendell, que me acompanhou na minha trajetória escolar desde o ensino médio, a graduação e hoje ao mestrado, obrigado por ser paciente e compreender as minhas ausências durante todo esse percurso. Com você ao meu lado tive força para superar os momentos de aflição. Te amo muito!

Não poderia me esquecer também da minha Tia Nísia e do meu Tio Laert que esteve comigo no momento da Defesa me transmitindo força, confiança e carinho. Tenho um imenso carinho e admiração por vocês!

AGRADECER É PRECISO

No fecharmos as portas desta pesquisa, nós o fazemos tão-só simbolicamente. A bem da verdade, este tema — o mesmo ocorre com qualquer outro — continua com as portas abertas sempre, à espera de outros pesquisadores, cada um deles se esforçando para cavar outro veio do tesouro. Sei que nosso trabalho nunca teve a pretensão de ser uma obra científica, por conta de minha inexperiência na qualidade de pesquisadora, sempre tateando com imensas dificuldades. No entanto, somos sabedoras de que qualquer obra que se diga científica não abriga outro sentido que não aquele de fervilhar novos questionamentos. De certa forma, até mesmo os trabalhos dos grandes cientistas estão fadados a ser superados. É como que, envelhecidos com o andar do tempo, estivessem caducando, isto é, caindo no esquecimento. Se bem assim, isso não se reveste de toda a verdade. A contribuição deixada por quem se debruçou sobre determinado assunto sempre haverá de trazer novos lampejos, hábeis em subsidiar estudos de outros pesquisadores. Nessa linha, é preciso enfatizar que nosso modesto trabalho em muito se socorreu de pesquisadores que nos antecederam. Oxalá, de uma ou outra forma, possa também nosso trabalho contribuir, em alguma instância, para que outros, que nos venham a suceder nesta tarefa, tirem proveito dele.

Umberto Eco, em *O nome da Rosa,* não se distancia do posicionamento que assumimos no concluir esta etapa de análise. Assim se expressa ele: O*s livros não são feitos para acreditamos neles, mas para serem submetidos a investigações.* É esse o sentimento que de nós toma conta. Tudo fizemos — com suor e lágrimas — para chegar às conclusões aqui expostas. Da parte de nossa orientadora, a Professora Maria Lúcia Rodrigues Müller, foi-nos dado crédito. Significa isso que fomos digna de merecer fé, crença em nosso limitado mas esforçado potencial. Ela não desconhecia— por conta de sua acurada experiência— as dificuldades relativas à nossa origem um tanto acaipirada, lá do fundão deste Estado colossal, onde as discriminações se agigantam quanto mais distantes estivermos dos grandes centros, notadamente da capital. Se dificuldades existem aos que, bafejados pela sorte, receberam mais, privilegiados por escolas que franqueiam um nível mais elevado, maiores dificuldades encontramos nós, tendo saído de lugares esquecidos do progresso, onde ele pouco bateu à porta, tendo eu freqüentado escolas deficientes de meios e de pessoal especializado, se confrontadas com as da capital.

A discriminação que, acentuadamente, se dissemina sobre a população negra, tal discriminação nós a sentimos na carne, em razão das deficiências que, desde sempre, estiveram dando suporte às nossas fraquezas. Nosso compromisso pessoal, inspirado em meus pais e meus tios exemplo de luta e amor, era, se não superarmos os que tiveram condições favorecidas, ao menos nos igualarmos a eles. Não fosse o apoio e a atenção de pessoas que sabem, por vivência, o verdadeiro sentido do educar, outro seria nosso destino, a reforçar uma situação que teima em se manter inalterada.

Saímos dessa empreitada convencida de que *educar é dar oportunidade de nunca mais parar de aprender!* Essa convicção eu a devo a todas as pessoas que, ao cruzarem por meu caminho, me deram a mão e me fizeram subir, se não no pódio, que seja, no limite de minha possibilidade.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

O caminho dos ensinamentos muitas das vezes é difícil e obscuro, mas, o difícil é conduzir os outros de maneira clara e sutil por esse caminho. Agradeço minha orientadora, Professora Doutora Maria Lúcia Rodrigues Müller por compartilhar comigo seu conhecimento, me auxiliando com paciência na busca e realização plena dos meus ideais profissionais e humanos.

Às Professoras Doutoras Neusa Maria Mendes Gusmão, Kátia Morosov Alonso, Maria Elena Viana Souza e Iolanda de Oliveira pelas contribuições atentas e preciosas para o enriquecimento do trabalho, enquanto membros da banca examinadora.

Aos Professores Doutores Maria Aparecida Morgado, Artemis Augusta Mota Torres, Manoel Francisco de Vasconcelos Motta, Nicanor Palhares Sá, Luiz Augusto Passos e Antônio Carlos Máximo, muito obrigado pela contribuição, dentro de suas áreas, para o desenvolvimento deste trabalho, e, principalmente pela dedicação e empenho que demonstraram no decorrer das disciplinas ministradas.

AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho às dificuldades não foram poucas... Os desafios foram muitos...

Os obstáculos, muitas vezes, pareciam intransponíveis. O desânimo quis contagiar, porém, a garra e a tenacidade foram mais fortes, sobrepondo esse sentimento, fazendo-me seguir a caminhada, apesar da sinuosidade do caminho.

Agora, ao olhar para trás, a sensação do dever cumprido se faz presente. As noites de sono perdidas, as viagens realizadas; o cansaço, os longos tempos de leitura, digitação, discussão; a ansiedade em querer fazer e a angústia de muitas vezes não o conseguir, por problemas estruturais; não foram em vão.

Sobrevivente de uma longa batalha, aqui estou, mais forte e hábil, com coragem suficiente para continuar a luta.

Faço deste trabalho uma homenagem às pessoas que me acompanharam nesta jornada.

Primeiramente agradeço a DEUS a quem recorri nos momentos de desespero, lágrimas e insegurança. Obrigado pelo dom da existência e por permitir a minha chegada nessa caminhada.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Luísa Maria Teixeira Silva Santos, Mariana Serra Gonçalves, Jeison Gomes dos Santos pela presteza no atendimento às solicitações requeridas e pelo carinho com a minha pessoa.

Aos colegas do NEPRE companheiros no trabalho e na luta: Maria dos Anjos, Márcia Gomes, Vanda, Tereza, Lori, Cândida, Maristela Guimarães, Edmara, Ângela, Ivone, Willian, Ana Lúcia, Tânia, Elaine, Edenar, Eunice, Yandra, Maria das Graças, Renata bem como, em especial a Cássia Fabiane e Márcia Boni pelo incentivo e pelas palavras carinhosas nos momentos difíceis.

Ao amigo fiel e conselheiro Maurício de Almeida Campos, que conhece como ninguém as angústias e alegrias pelas quais cruzei durante essa caminhada. Esteve comigo em todos os momentos me consolando e apoiando nos momentos mais difíceis. Que Deus ilumine sua vida sempre!

Aos bolsistas do NEPRE Cleonice, Gleice e Vander pelo apoio e pela convivência harmoniosa nos momentos de produção acadêmica.

Aos mestrandos da turma de 2006, em especial a Sílvia, Edna, Lucirene, Alva, Maria Eugênia, Janaína, Humberto, Diva, Erzy, Márcia Coffani e Donizete, que nos embates travados nessa caminhada, estiveram sempre ao meu lado com seus ombros amigos e palavras incentivadoras. Vocês demonstraram em gestos simples, mais sincero o verdadeiro sentido da amizade.

À minha inesquecível amiga Dionéia Trindade, pessoa a quem devo a conclusão deste estudo. A ela estive ligada nos momentos mais difíceis desta trajetória, juntamente com sua família me acolheu no seu lar e compartilhou comigo alegrias e tristezas. Além disso, colaborou com contribuições riquíssimas no trabalho. Jamais esquecerei o que você fez por mim. Que Deus ilumine sua família sempre!

Ao professor e amigo Germano Aleixo, pela correção gramatical. Jamais esquecerei todo o carinho e a atenção prestada a minha pessoa.

A Fabiula Bento pelo auxílio na elaboração das tabelas.

A Anderson Santana muito obrigado pelas prestimosas contribuições no trabalho durante a disciplina Seminário Avançado.

Aos companheiros da Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, em especial a Márcia Barbosa muito obrigado pelas conversas nos corredores, pelo apoio e pelas discussões realizadas durante os encontros, sem dúvida ás mesmas foram essenciais para a concretização deste trabalho.

Aos colegas de trabalho Márcia Cristiane Ribeiro, Renata Meira, Maria Aparecida Domingos, Neusa Fernandes, Berciolina Barbosa, Maria José, e em especial à Cleusa Bernadete Larranhagas e Lindinalva de Souza Andrade, muito obrigado por compreender minhas ausências e conceder minha liberação.

Aos amigos Acácio Alexandre Pagan e Elizeu Pichitelli pelas discussões e revisão do meu anteprojeto de seleção. Muito obrigado por acreditar no meu potencial de pesquisadora.

Ao meu grande amigo Eurico Cabreira obrigado por acreditar na minha competência nos momentos que eu mesmo não acreditei.

Aos amigos de fé Ana Maria Rosa, Ana Paula Batista, Alessandra Hipólito, Fernanda Santana, Rogério Souza, Jucélia Vieira, Joelma Beliato e Joscelma Ermínia, obrigado por me consolar nos momentos de lágrimas e lamúrias.

Agradeço aos professores e as diretoras das escolas: João Sato, Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques e Nossa Senhora de Fátima que possibilitaram minha entrada nesses

estabelecimentos de ensino. Não poderia deixar de lembrar e agradecer aos adolescentes, que permitiram que eu os tornasse protagonistas deste estudo.

RESUMO

SOUZA, Anne de Matos. **Representações de adolescentes brancos, alunos de uma escola pública no município de Araputanga-MT**. Cuiabá: UFMT, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, novembro de 2008.

A presente pesquisa aborda as *Representações de adolescentes brancos, alunos de uma escola pública no município de Araputanga-MT, sobre jovens negras.* Idealizamos este estudo pautando-nos pelas seguintes indagações: Quais são as representações dos adolescentes brancos diante de fotografias acerca das jovens negras? Eles demonstram atitudes preconceituosas diante dessas fotografias? Como são as relações interpessoais entre adolescentes brancos e negros no ambiente escolar pesquisado? Adotamos como procedimentos metodológicos a aplicação de questionário estruturado e entrevistas. Paralelamente realizamos também observações durante dois meses. O estudo ocorreu em duas fases: a primeira, denominada de exploratória, em que aplicamos o questionário em três escolas da rede estadual de ensino. Tivemos o intento nessa primeira fase, de selecionarmos a instituição para a realização da segunda fase da pesquisa, aliado à necessidade de nos familiarizarmos com os alunos, selecionando os que seriam entrevistados em momento posterior. No que concerne aos dados obtidos através das entrevistas, podemos concluir que os adolescentes brancos procuravam cuidadosamente, em suas falas negar posições reveladoras de discriminação e preconceito raciais, no que se refere às jovens negras. No entanto, no transcurso das entrevistas e observações, as contradições quanto a esse discurso iam se desnudando por meio de atitudes e representações racistas. Assim, o cenário escolar, considerado ambiente aparentemente hostil aos problemas de discriminação racial, revelou-se um dos locais em que os estereótipos e representações negativas acerca da jovem negra estão presentes de maneira sutil, mas bastante real. Nas falas dos adolescentes foi possível perceber que eles representam a jovem negra como *objeto sexual*. Tal representação descortina os estereótipos negativos atribuídos a elas nas relações dentro e fora dos muros da escola. Estes, sem dúvida, são reproduzidos e produzidos quiçá de maneira ingênua, mas real.

Palavras-chave: Representações; Adolescentes brancos; Jovens negras.

ABSTRACT

SOUZA, Anne de Matos. **Representations of White Teenage Boys on Young Black Girls, Students attending a Public School in Araputanga-MT.** Cuiabá: UFMT, 2008. Thesis of Master of Science in Education, Institute of Education, Federal University of Mato Grosso, november of 2008.

The present study is about the *Representations of white teenage boys, students attending a public school in Araputanga-MT, on young black girls*. It was imagined taking into account those following questions: What are the representations of white teenage boys when seeing pictures of young black girls? Do they demonstrate in front of these photographs prejudiced attitudes? How are the interpersonal relationships like between white and black teenagers in the studied school environment? The used method procedures were applications of a structured questionnaire and interviews. Observations were also performed during two months. The study happened in two stages: the first, known as exploratory, when the questionnaire was applied in three schools in the State Education System. It was intended in this first stage to select the institution where the second stage would be done, plus a need to become acquainted with the students, choosing then the ones to be interviewed in a later stage. Considering the data obtained through the interviews, it was concluded that the white teenage boys carefully sought, in their speeches, to deny telling any positions of discrimination and racial prejudice regarding the young black girls. However, as the interviews and observations went on, contradictions were being shown through racist attitudes and representations. Thus, the school scenario, apparently considered a hostile environment to the problems of racial discrimination, has proved being a local where the stereotypes and negative representations about the young black females are present, on a subtle but very real manner. In the words of the white adolescents, it was possible to understand that they represent the black females as sexual objects. This representation reveals the negative stereotypes related to them in relations both inside and outside the school walls. These undoubtedly are played and produced perhaps so naïve, but real.

Key Words: Representations; White Teenage Boys; Black Young Girls.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA: Educação de Jovens e Adultos

FCARP: Faculdade Católica Rainha da Paz

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPEC: Instituto de Pesquisa do Centro-Oeste

MT: Mato Grosso

NEPRE: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação

OMS: Organização Mundial da Saúde

PNAD: Programa Nacional de Amostra por Domicílios

UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Localização geográfica do Município de Araputanga, em relação a Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso. 25

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Cor/raça da população de Araputanga, em número absoluto e percentual 26
Tabela 2–Número de adolescentes por Escolas, com participação em número absoluto 30
Tabela 3–Distribuição, por faixa etária, dos adolescentes da Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques 31
Tabela 4– Perfil da renda familiar por raça/cor dos adolescentes da Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, (Central), em número absoluto e percentual 31
Tabela 5 –Distribuição, por faixa etária, dos adolescentes da Escola João Sato 33
Tabela 6–Perfil de renda familiar por raça/cor dos adolescentes da Escola João Sato (Central), em número absoluto e percentual 33
Tabela 7 – Distribuição, por faixa etária, dos adolescentes da Escola Nossa Senhora de Fátima 35
Tabela 8–Perfil de renda familiar por raça/cor dos adolescentes da Escola Nossa Senhora de Fátima (Periférica) 35
Tabela 9-Cor/raça dos adolescentes da Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, em número absoluto e percentual segundo a classificação da pesquisadora 37
Tabela 10 - Cor/raça dos adolescentes da Escola João Sato, em número absoluto e percentual, segundo a classificação da pesquisadora 38
Tabela 11- Cor/raça dos adolescentes da Escola Nossa Senhora de Fátima, em número absoluto e percentual, segundo a classificação da pesquisadora 38
Tabela 12- Pergunta aberta de raça/cor dos adolescentes da Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, em percentual 39
Tabela 13- Pergunta aberta de raça/cor dos adolescentes da Escola João Sato, em percentual 40
Tabela 14- Pergunta aberta de raça/cor dos adolescentes da Escola Nossa Senhora de Fátima, em percentual 41
Tabela 15-Percentual dos adolescentes da Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques em relação à cor/raça, segundo as categorias do IBGE 48
Tabela 16-Percentual dos adolescentes da Escola João Sato em relação à cor/raça, segundo as categorias do IBGE 49
Tabela 17-Percentual dos adolescentes da Escola Nossa Senhora de Fátima em relação à cor/raça, segundo as categorias do IBGE 49
Tabela 18- Disparidade entre a classificação da pesquisadora e a autoclassificação dos adolescentes na Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques 53
Tabela 19- Disparidade entre a classificação da pesquisadora e a autoclassificação dos adolescentes na Escola João Sato 54
Tabela 20- Disparidade entre a classificação da pesquisadora e a autoclassificação dos adolescentes na Escola Nossa Senhora de Fátima 55
Tabela 21- Taxa de escolarização líquida por nível de ensino, segundo cor/raça e sexo 79
Tabela 22-- Você considera que a beleza é fundamental ao se relacionar com seus amigos e com sua namorada? 96
Tabela 23-- Qual dessas jovens da foto é a mais bonita? 100
Tabela 24 - Escolhas das fotos das jovens por faixa etária dos adolescentes entrevistados 101
Tabela 25 - Distribuição dos adolescentes por escolha das fotografias das jovens para namorar 114
Tabela 26 - Distribuição dos adolescentes por escolha das fotografias das jovens para casar 116
Tabela 27-- Distribuição dos adolescentes por escolha das fotografias das jovens para amizade 121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18
CAPÍTULO I 23
O CAMINHO PERCORRIDO 23
1.1 Opção teórico-metodológica 23
1.2 O cenário da pesquisa 24
1.3 Área de estudo 29
1.4 Classificação da pesquisadora 37
1.5 Autoclassificação dos adolescentes na pergunta aberta: variedade de cores 39
1.6 A opção pela cor morena na autoclassificação 45
1.7 Autoclassificação dos adolescentes na pergunta fechada 47
1.8 As discrepâncias entre a classificação da pesquisadora e a autoclassificação dos adolescentes 53
1.9 As observações 57
1.10 As entrevistas 59
CAPÍTULO II 62
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 62
2.1 A construção social do conceito de raça 62
2.2 Definição de preconceito e discriminação racial 65
2.3 Estigma e estereótipo 68
2.4 O mito da democracia racial 71
CAPÍTULO III 77
RELAÇÕES RACIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL E SOCIAL 77
3.1 Desigualdades raciais no âmbito educacional 77
3.2 Mecanismos intra-escolares de discriminação 79
3.3 A mulher negra representada pelos adolescentes brancos como objeto sexual 84
3.4 Casamentos: escolhas conjugais 89
CAPÍTULO IV 94
A REPRESENTAÇÃO DOS ADOLESCENTES BRANCOS SOBRE AS JOVENS NEGRAS 94
4. 1 Beleza é ou não fundamental? 94
4.2 O preconceito com relação à aparência física 100
4.3 Cabelo e cor da pele, ícones da diferença racial 104
4.4 A erotização do corpo da jovem negra na representação dos adolescentes brancos 109
4.5 O significado das preferências: a escolha da jovem branca para namorar e casar 114
4.6 A escolha da foto da jovem negra para amizade 121
4.7 Rede de amigos e suas influências nas escolhas afetivas dos adolescentes 123
4.8 A sala de aula como espaço de discriminação 125
4.9 O intervalo escolar: momento de interação e de escolhas grupais 129
CONSIDERAÇÕES FINAIS 131
REFERÊNCIAS 135
APÊNDICES 143
Apêndice I: Questionário 143
Apêndice II: Roteiro de entrevista 144

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda as representações de adolescentes brancos de uma escola pública no município de Araputanga-MT sobre as jovens negras. As motivações que me levaram a realizar esta pesquisa se deram, antes de tudo, em razão de meu ingresso no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, e no Núcleo de Estudos sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE). Nesse grupo, tive a oportunidade de realizar várias leituras de autores que discutem a temática racial, entre eles podemos citar: Azevedo (1975), Skidmore (1976), Oracy Nogueira (1979), Hasenbalg (1979), Goffman (1982), Oliveira (1999), Cavalleiro (2000), Munanga (2003), Fazzi (2004), Müller (2006).

Estes teóricos foram fundamentais para uma reflexão mais incisiva acerca das relações raciais existentes na sociedade brasileira. Relações estas que fazem com que a população afro-brasileira vivencie atitudes discriminatórias em todas as esferas da sociedade, tanto no acesso à educação, nas relações escolares, no mercado de trabalho, como também nos relacionamentos afetivos.

Vale ressaltar que discutir esta temática não é tarefa fácil numa sociedade em que não se admite o preconceito. Esse assunto, por muito tempo, permaneceu silenciado. Na contemporaneidade, a discussão sobre esse tema está florescendo tanto nos meios acadêmicos quanto fora deles. Ainda que seja comum ouvirmos que não existe “racismo”, que todo mundo é igual, e que o próprio negro se discrimina, o preconceito, a discriminação racial, e os estereótipos negativos estão presentes nas relações sociais.

Um dos alvos é a mulher negra que, em decorrência de sua cor da pele, ou simplesmente por falta de alguns atributos estéticos— cabelo liso, pele clara — considerados padrão de beleza pela sociedade brasileira, muitas das vezes sofre preconceito com relação à sua aparência física. Inclusive várias pesquisas realizadas no âmbito escolar pelo NEPRE demonstraram que um dos elementos responsáveis pela discriminação racial das moças negras dentro da escola é o cabelo. Pesquisadoras como Pinho (2004), Ângela dos Santos (2004), Alexandre (2006) e Márcia Gomes (2007) constataram que era bastante comum brincadeira jocosa direcionada aos cabelos crespos das

estudantes negras. Já com relação aos meninos, não se ouvia nenhum relato que fizesse referência a ele.

Esse preconceito que atinge principalmente as mulheres negras, repercute negativamente nas relações dentro e fora dos muros da escola, pois, como relata Vera da Silva (2004), os sentidos produzidos nas interações sociais se tornam significativos para os sujeitos, graças ao modo de participação deles nas relações estabelecidas.

Estudos realizados tanto no contexto escolar como em outros locais já trouxeram argumentos de que não existe em nosso país uma democracia racial, o racismo se faz presente, no mais das vezes, em situações tidas como naturais. Várias pesquisas já constataram que é muito freqüente tratamento hostil e desrespeitoso dirigido a indivíduos negros. Na instituição escolar, por exemplo, são comuns dados de pesquisas que revelam interações conflituosas e insultuosas contra alunos negros, mais particularmente no que toca ao sexo feminino, dado que os desrespeitos, quando não ofensa, dirigidos ao sexo masculino são direcionados mais especificamente à cor da sua pele. Já no caso das meninas, são elas agredidas por meio de suas características físicas: tipo de cabelo, formato dos lábios, etc. Alicerçados em vários resultados de estudos que afirmam que a mulher negra sofre discriminação, tanto no espaço educacional como em outros ambientes sociais, idealizamos este trabalho, pautando-nos pelas seguintes indagações:

- Quais são as representações dos adolescentes brancos diante de fotografias acerca das jovens negras?

- Os adolescentes demonstram atitudes preconceituosas diante dessas fotografias?

- Como são as relações interpessoais entre adolescentes brancos e negros no ambiente escolar pesquisado?

Antes de ingressarmos no objetivo desta pesquisa, precisamos conceituar a adolescência? A esse respeito, eis o entendimento de Lyra et al. (2002):

> Cronologicamente, a adolescência constitui também um período de interface com a infância. Entretanto no campo dos sentidos, a adolescência pode ser desprendida do orgânico, através de uma maior ênfase no tipo de experiência que caracteriza do que propriamente significante biológico/cronológico. (LYRA et al., 2002, p. 11).

Essas explicações direcionam ao entendimento de que tal fase da vida agasalha, além das características orgânicas e cronológicas, dimensões ligadas ao social permeadas por significados. Caracteriza-se, por ser a fase em que o indivíduo está em busca de sua própria identidade. O

adolescente defronta-se nesse período com novas visões acerca da sua vivência familiar, do seu grupo de amigo e da sociedade de maneira geral.

O significado dessa experiência se constitui repleta de sentidos, visto que, é neste período que o adolescente toma como referência valores, crenças e comportamentos como elemento essencial para suas escolhas pessoais. Em suma, ele passa a assumir novo papel social tendo como base o contexto social onde está inserido.

Aberastury et al. (1992) conceituam essa fase como a condição ou processo de crescimento que compreende, especificamente, o período da vida entre a puberdade e o desenvolvimento completo do corpo. Ensinam os autores que não se pode atribuir somente às características físicas e psicológicas como etapa do desenvolvimento na fase da adolescência, pois, além destas, é de significativa relevância a compreensão de que varia muito a forma como os diferentes grupos sociais lidam com esse período e como eles o representam. Na concepção Dayrell (2003), essa fase se concretiza com base nas condições sociais, culturais, de gênero, assentada, de igual modo, no que diz respeito ao caráter regional, sendo esses os principais aspectos.

Tendo já conceituado a fase da adolescência, fundamental que nos reportemos aos sujeitos protagonistas desse campo de ação: os adolescentes. Segundo os dados registrados no Ministério da Saúde, pautados na Organização Mundial de Saúde (OMS), adolescente é a pessoa que se situa na faixa etária que intermedeia compreendendo o período de 10 a 19 anos de idade. Ainda apoiando-nos nesses mesmos dados, a adolescência é o período em que ocorrem importantes transformações, tanto no aspecto físico como no modo de pensar, agir e no desempenho de papéis sociais. Estas mudanças físicas, emocionais e sociais afetam as relações do adolescente com sua família, amigos e companheiros e, de modo não diverso, a maneira como ele se percebe como ser humano (BRASIL. Ministério da Saúde, 2008).

Na adolescência, o jovem vive uma fase repleta de conflitos, de opiniões e de valores, os quais lhes são transmitidos não somente na esfera familiar, mas também fora dela, aí sobrelevando a instituição escolar. E, por ainda não apresentar certa maturidade, o jovem ou a jovem são mais susceptíveis às várias influências da vida cotidiana, não só no lar, mas também em outras relações sociais (COSTA PINTO, 1998).

Assim, os protagonistas deste estudo são adolescentes, alunos da sexta e sétima séries da rede estadual do município de Araputanga, com idade variando entre 10 a 17 anos. Optamos por

focalizá-los estes como sujeitos da investigação, com o objetivo de conhecer, por meio de palavras, preferências e atitudes, as representações dos adolescentes brancos acerca das jovens negras.

Para responder às questões propostas, elegemos o enfoque qualitativo. Os instrumentos utilizados foram: questionário estruturado, observação e entrevistas. O estudo ocorreu em duas fases: a primeira, denominada de exploratória, em que aplicamos o questionário em três escolas da rede estadual de ensino de Araputanga, intentando nos familiarizar com os sujeitos, selecionando o ambiente de investigação. Já a segunda fase se deu em uma das escolas anteriormente visitadas, quando nos socorremos do expediente das entrevistas. Foram, ao depois, analisadas as respostas dos adolescentes inquiridos, devendo estes manifestar, diante de fotos de jovens negras, pardas e brancas, suas representações acerca das jovens negras. Paralelamente às duas coletas de dados (questionário e entrevistas), foram realizadas observações, durante dois meses. Utilizamos na metodologia as orientações de Minayo (1994), Fonseca (1998), Becker (1999), Gatti (2002), Bauer e Gaskell (2002).

No primeiro capítulo, fazemos breve contextualização do município de Araputanga-MT, local em que o estudo foi realizado. Tratamos também de situar a escola pesquisada e os sujeitos protagonistas do estudo. Desfilamos ainda os dados da primeira fase da pesquisa de campo, referindo-nos à escolha do local da pesquisa e dos adolescentes a serem entrevistados na segunda fase do estudo. Para a denominação dos adolescentes entrevistados, valemo-nos de nomes fictícios com o intuito de garantir seu anonimato.

O segundo capítulo desfia os aportes teóricos que norteiam o estudo, dos quais lançamos mão para realizar as análises. Abordamos a construção social do conceito de raça, a definição de preconceito e discriminação racial, o mito da democracia racial, o estigma e o estereótipo. Recorremos a teóricos como Oracy Nogueira (1979), Goffman (1982), DaMatta (1987), Valente (1987), Costa Pinto (1998), Guimarães (1999; 2002), Silva Júnior (2002), Munanga (2003) e Osório (2003), entre outros.

O terceiro capítulo foi pensado com fito de demonstrar que a discriminação racial se reproduz em vários contextos sociais. Em primeira mão, enfatizamos como elas se constroem na instância educacional, visto que a escola não se encontra imune de atitudes discriminatórias. Sendo assim, entreabro uma discussão sobre as produções que tratam os indicadores sociais patenteadores da situação da população afro-brasileira no acesso à educação. Cuido, de igual parte, dos mecanismos intra-escolares que, não raros provocam a exclusão dos estudantes negros do sistema de ensino. Para

discutir as desigualdades raciais no âmbito escolar e os mecanismos intra-escolares de discriminação, recorremos a estudiosos como Hasenbalg (1979), Pahin Pinto (1987), Rosemberg (1987; 2003), Gusmão (1993), Iolanda de Oliveira (1999), Cavalleiro (2000), Henriques (2001; 2002), Jaccoud e Beghin (2002), Pinho (2004) e Cândida da Costa (2005).

Discutimos também como as relações raciais ocorrem no contexto social, seja no que alude à ocorrência, ou não, dos casamentos inter-raciais na sociedade brasileira, seja ainda no concernente à representação negativa que se tem da mulher negra nas relações sociais. Nesse tópico, recorremos a Minayo (1992) e Jovchelovitch (1994) para conceituar o termo representação. Lançamos mãos de igual modo, de Azevedo (1975), Oracy Nogueira (1979), Stolcke (1991), Gilliam e Gilliam (1999), Giacomini (1999), Petruccelli (2000) e Müller (2006).

No quarto capítulo, exibimos a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, em que são evidenciadas as representações que os adolescentes brancos diante de fotografias apresentam acerca das jovens negras, bem assim como se dão as relações interpessoais entre os adolescentes brancos e negros no ambiente escolar**.** São estampados aspectos relacionados com as interlocuções dos adolescentes em diferentes momentos, desde o ambiente de sala de aula até os intervalos escolares do recreio e das aulas de educação física. O registro desses aspectos complementaram os dados colhidos nas entrevistas.

Por fim, depois da apresentação dos dados, faremos as considerações finais enfatizando os resultados obtidos na pesquisa.

CAPÍTULO I
O CAMINHO PERCORRIDO

Este capítulo visa apresentar os caminhos e os meios empregados no desenvolvimento da investigação. Inicialmente, serão tecidas considerações acerca da opção teórico-metodológica. Em seguida, será dado destaque ao cenário da pesquisa e ao campo específico de estudo. Num terceiro momento, serão apresentados dados referentes à autoclassificação de cor, segundo os adolescentes, e a classificação destes realizada pela pesquisadora.

1.1 Opção teórico-metodológica

A metodologia, em uma pesquisa científica, expressa o caminho do pensamento e a pràtica exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, possibilita ela a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência (DESLANDES, 1994). Isso exige que tracemos os percursos e os recursos metodológicos orientados por determinado quadro teórico.

Tecendo uma discussão sobre a trajetória de pesquisas, Gatti (2002) afirma :

> Os métodos nascem do embate de idéias, perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e até em parte, personalizados pelas mediações do investigador. [...] os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio investigador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo. (GATTI, 2002, p. 54-55).

Ante essas considerações, fizemos opção pelas orientações do método qualitativo, em razão de considerarmos ser este o mais apropriado para a compreensão dos significados e intencionalidades das falas, experiências, valores, percepções e aspirações dos adolescentes brancos, sujeitos desta investigação.

Como afirma Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa possibilita a emissão de respostas a questões muito peculiares ao estudo que se pretende realizar, uma vez que esta "[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". No entanto, não se pode desconsiderar também a utilização da abordagem quantitativa, pois, na acepção de Minayo (1994), os dados qualitativos e quantitativos não se separam, ao contrário, se complementam, visto que a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer separação.

Dito isso, nos próximos segmentos procuraremos retratar o cenário da pesquisa, a área de estudo englobando as escolas como campo específico de coleta, a utilização dos instrumentos, com destaque inicialmente para a aplicação do questionário, e a discussão de seus dados. Posteriormente, serão apresentadas questões referentes às observações e às entrevistas.

1.2 O cenário da pesquisa

Araputanga se situa no Estado de Mato Grosso, posicionando-se, aproximadamente, a 330 quilômetros da capital mato-grossense. Possui uma área de 1.602,32 km2, cuja região representa um espaço de 0,1774% do Estado. A título de curiosidade, o nome Araputanga deve sua raiz ao tupi. É a soma de duas outras palavras: ara e putanga. De um lado, o elemento ara — cuja representação gráfica assume outras feições — carrega fundamentalmente o sentido de tronco, árvore, madeira, pau. O outro componente —putanga —, nós o encontramos em piraputanga, a significar vermelho. Portanto, nossa piraputanga peixe de sabor inigualável e, acoberta este sentido: peixe vermelho, isto é, de cor avermelhada. Este o sentido de araputanga: madeira avermelhada.

Não sem propósito, a região onde está assentado o atual município de Araputanga era coberta por mata fechada de uma madeira nobre, que veio emprestar seu nome à designação da nova cidade. Quanto ao seu valor comercial, era procuradíssima sobretudo para o fabrico de móveis, e de navios. Salienta-se, ainda, que a casca dessa madeira se reveste de teor medicinal. Na maioria das vezes, araputanga se identifica com mogno, daí por que o dicionarista Houaiss (2000) a denomina mogno brasileiro.

Relevante assinalar que Araputanga faz limite com os municípios de Rio Branco, Indiavaí, Reserva do Cabaçal, Barra do Bugre, São José dos Quatro Marcos e Jauru (IPEC[1], 2006), todos componentes do conjunto de mesorregiões mato-grossenses. É o que se pode visualizar na ilustração seguinte[2].

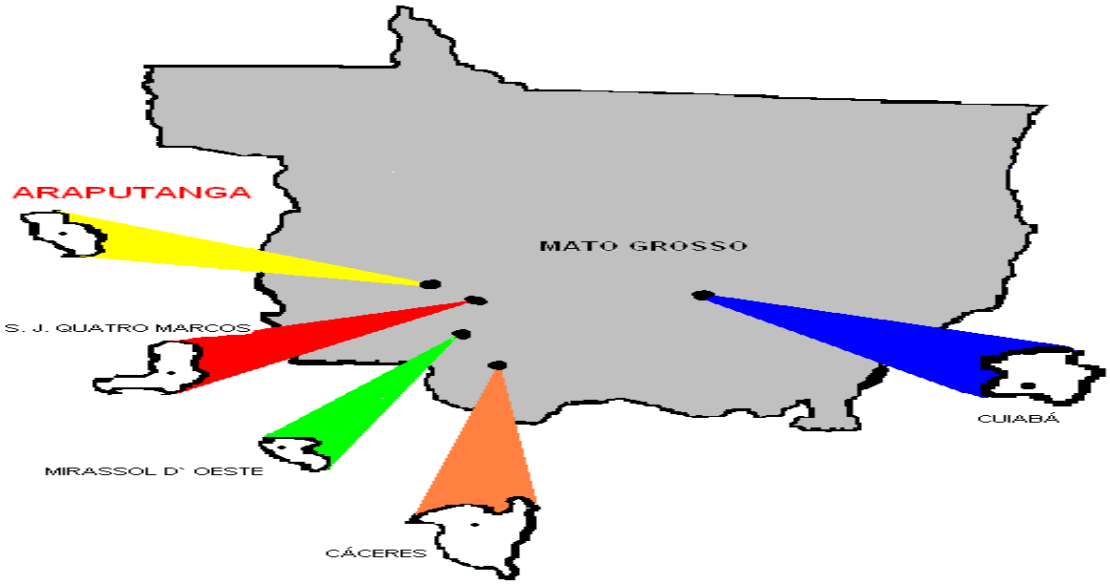


Ilustração 1 – Localização geográfica do Município de Araputanga, em relação a Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso.

O município se encontra localizado, geograficamente, na mesorregião sudoeste mato-grossense, e na microrregião de Jauru. Araputanga participa em seu relevo do Planalto do Parecis e da Depressão Paraguai, com clima tropical quente e subúmido.

A população total do município é de 13.675 habitantes, segundo os dados do Censo Demográfico (2000) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A distribuição racial dos munícipes está expressa na tabela mostrada na seqüência:

[1] Instituto de Pesquisa do Centro-Oeste LTDA.
[2] Fonte: Mapa do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <http: // www.ibge.org.br>. Acesso em: 14 jun. 2007.

Tabela 1- Cor/raça da população de Araputanga, em número absoluto e percentual

Cor/Raça	Número de Pessoas	%
Branca	6.234	45,55
Preta	504	3,68
Amarela	59	0,43
Parda	6.783	49,60
Indígena	12	0, 087
Sem declaração	83	0,60
Total	**13.675**	**100%**

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, 2000.
Nota: IBGE - Amostra do Censo do ano de 2000. Tabela n.º 136. Disponível em: <http: // www.ibge.org.br. > Acesso em: 14 jun. 2007.

Com relação aos dados desta Tabela 1, retirada do Censo 2000 do IBGE, notamos que aproximadamente 50% dos moradores da cidade se autoclassificam de pardos. A esse grupo, podemos adicionar a categoria branca, com 45,55% das declarações, ficando a população preta com apenas 3,68%.

Outro dado inferido é que 0,087% dos habitantes de Araputanga são indígenas, enquanto 0,43% dos munícipes se intitularam amarelos. De outra parte, poucos informantes se abstiveram de declarar sua cor, o que corresponde a apenas seis de um universo de mil.

Embora Wood (1991) questione a confiabilidade dos dados no que diz respeito à raça/cor existente no Brasil, diz ele que a informação sobre a cor se encontra sujeita aos problemas decorrentes da subjetividade, pois envolve o posicionamento social dos indivíduos. Cada pessoa tem uma visão e (ou) percepção de si e dos outros, no analisar determinados traços físicos que só constituem cor se considerado o contexto histórico específico em que a pessoa está inserida.

Quanto ao contexto histórico de Araputanga, Xavier (1999) elucida que esse município foi fundado por incentivo da política de valorização da Amazônia, que se iniciou em 1964, ainda no regime militar brasileiro, sob a presidência de Castelo Branco. A preocupação do governo federal com essa iniciativa era estimular a valorização da Região Norte e Centro-Oeste do país (XAVIER, 1999). Sato (2006, p. 2) relata que nesse período "[...] o Estado vendia terras a preços irrisórios, e, por sua vez, os compradores se comprometiam a abrir estradas e assentar infra-estrutura para a colonização".

Dessa forma, a ocupação atual do município de Araputanga é fruto deste incentivo. Com esse projeto de integração nacional, o governo propunha esvaziar as tensões existentes na Região Sudeste, possibilitando, assim, que a Região Centro-Oeste fosse povoada (XAVIER, 1999).

De acordo com as exigências desse projeto, o trabalhador em busca de terras deveria permanecer um tempo determinado no local para ser considerado proprietário. Tal incentivo, oferecido aos pioneiros, favoreceu a ocupação do município por migrantes provenientes de Estados distintos, como Goiás, Santa Catarina, Espírito Santo e Minas Gerais. Itamar Souza (1980, p. 30) compreende que "[...] esse é um processo social resultante de mudanças estruturais de um determinado país, que provocam o deslocamento horizontal de pessoas de todas as classes sociais que, por razões diversas, deixam o seu município de nascimento e vão fixar residência noutro".

Logo, empresários se instalaram na região e resolveram investir no município por meio da criação de empresas. Segundo José Ferreira (1997), o empreendimento deu tão certo que, até os dias que correm, as duas indústrias de frigorífico e cooperativa continuam sendo uma das principais fontes geradoras de emprego no município. Nesse período, ocorreu também a exploração de minério e de madeira em grande escala na região.

Vale repisar: o atual nome da cidade foi sugerido em função da grande quantidade de mogno (também conhecido por araputanga) existente na região. O lugarejo denominado Vila Ribeirão das Pitas passou a ser Ituinopólis e, sucessivamente, Gleba da Paixão, em homenagem aos apaixonados pelas terras (JOSÉ FERREIRA, 1997).

Esse autor assinala que a abundância de matéria-prima existente na região enriqueceu muito os primeiros colonizadores. No ano de 1964, já era visível que quase toda a área atual da cidade estava ocupada por lavouras de milho, arroz, amendoim, etc. As derrubadas simbolizavam que o crescimento urbano e econômico já era realidade, uma vez que a procura no mercado crescia bruscamente.

Com toda essa diversificação econômica, Araputanga fez parte do município de Cáceres até 1976. Em abril de 1977, a cidade se tornou distrito por força da Lei n.º 3.922. Sua emancipação política ocorreu em 14 de dezembro de 1979, com a Lei n.º 4.153, sancionada que foi pelo governador Frederico Campos, quando se nomeou o primeiro administrador do distrito, já em 1981 (XAVIER, 1999).

Atualmente, o município desenvolve, como principais atividades econômicas, a pecuária de corte e de leite, com pequenas, médias e grandes propriedades, e a agricultura de subsistência. A principal fonte de emprego da população está nas indústrias alimentícias de frigorífico e lacticínio.

Relevante destacar o rendimento mensal dos araputanguenses. Segundo dados do Instituto de Pesquisa do Centro-Oeste (IPEC), no ano de 2006, um total de 31,77% das famílias araputanguenses recebia salário mínimo. Para 5,76% da população, a renda não chegava a esse valor. Possuíam rendimentos até dois salários mínimos 28,43% dos munícipes. Na faixa que variava de quatro a nove salários, estavam 13,68% dos habitantes. Apenas um grupo de 1,64% declarou possuir renda superior a 10 mínimos (IPEC, 2006).

Sobre a situação educacional no município de Araputanga, José Ferreira (1997) informa que seu desenvolvimento teve início no ano de 1971, com a fundação da Escola Mista Rural Gleba da Paixão extinta em 1976. Contudo, nesse mesmo ano, inaugurou-se a primeira escola estadual do 1.º grau denominada João Sato.

A cidade concentra na atualidade três escolas mantidas pela rede municipal de ensino, que atendem a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. No respeitante ao sistema público estadual de ensino, são cinco as escolas que se situam nessa rede, as quais oferecem desde o Ensino Fundamental (todas as séries) até o Médio. No município, há somente uma escola da rede privada, que dispensa educação até o nível médio.

A educação superior, no município, teve início no ano de 2000, com a criação da Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP), que oferece às comunidades local e regional os cursos de Educação Física, Letras, Ciências Contábeis, Administração, Sistema de Informação e Direito.

No que diz respeito à taxa de escolaridade dos munícipes araputanguenses, a pesquisa do IPEC (2006) aponta que 44,11% dos respondentes do Censo Escolar/2006 declararam possuir o primeiro grau incompleto. Em seguida, com 23,87% se concentram os que já possuem o segundo grau completo e apenas 2,90% declararam possuir ensino superior completo. Da amostra total dos domicílios recenseados, 12, 88% dos respondentes afirmaram ser analfabetos ou semi-analfabetos.

No próximo tópico, desfilaremos informações sobre o ambiente em que a pesquisa de campo foi desenvolvida.

1.3 Área de estudo

A pesquisa foi realizada em duas fases: na primeira, denominada de exploratória foi aplicado um questionário com os adolescentes da 6.ª e 7.ª séries de três escolas públicas estaduais: Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, João Sato e Nossa Senhora de Fátima. Objetivou-se com esse instrumento em selecionar a instituição de ensino para a realização da segunda fase do estudo, bem como tivemos o intuito também de nos familiarizarmos com os alunos, selecionando os que seriam entrevistados num segundo momento da coleta de dados.

Escolhemos três escolas da rede estadual de ensino (duas centrais e uma periférica), devido ao fato de esses estabelecimentos ofertarem o Ensino Fundamental, desde o CA até a 8.ª série, e também o Ensino Médio, o que não ocorre nas escolas municipais, pois estas oferecem apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do CA à 4.ª série. A razão disso se assenta, sobretudo, no fato de que, em assim, procedendo, a possibilidade de encontrar adolescentes se fazia bem maior. Por outro lado, queríamos verificar se as duas escolas centrais abrigavam grande número de adolescentes negros. Optamos também por uma escola situada na periferia, que segundo o relato de sua diretora, atende majoritariamente a alunos de baixo nível socioeconômico. Tal escolha teve como intuito averiguar a situação econômica dos adolescentes da 6.ª e 7.ª séries das três escolas públicas estaduais.

Os primeiros contatos com as escolas ocorreram quando da busca de autorização para a realização da pesquisa. Obtida tal permissão, iniciamos o trabalho de campo. Como dito em linhas atrás, escolhemos para a aplicação do questionário a 6.ª e 7.ª séries das escolas mencionadas, tanto do período matutino quanto do vespertino, totalizando 345 adolescentes de ambos os sexos, com idade entre 10 e 17 anos. Tal escolha se deu em razão da possibilidade de haver maior número de adolescentes nestas séries e nos respectivos turnos, sabedores de que, nas três escolas citadas, o período noturno concentra mais estudantes de idade mais elevada.

O total de adolescentes, circunscritos à 6.ª e 7.ª séries, que participaram dessa primeira fase do estudo, é apresentado na Tabela 2:

Tabela 2–Número de adolescentes por Escolas, com participação em número absoluto

Escolas	Número de Adolescentes
Dr. Joaquim A. da Costa Marques	147
João Sato	81
Nossa S. de Fátima	117
Total	**345**

Fonte: Questionário aplicado aos adolescentes no mês de novembro de 2006.

Essa primeira fase da pesquisa tencionava aplicar um questionário com os seguintes objetivos: verificar a composição racial das turmas de 6.ª e 7.ª série, e mapear o número de adolescentes negros de cada escola. Obtendo essa informação (escola com maior número de adolescentes negros), pensamos ser mais fácil pinçar os adolescentes brancos dessa respectiva instituição, tendente a realizar a segunda fase da pesquisa que consistia em entrevistas. Isto porque, havendo um maior contato entre os grupos raciais, a interlocução entre os dois grupos propiciaria respostas mais ricas e significativas por parte dos adolescentes brancos.

As perguntas do questionário abrangiam questões de classificação racial, faixa etária, perfil de renda familiar, etc. Tal instrumento pode ser visualizado no apêndice 1. É de todo significativo esbocemos uma caracterização das três escolas públicas estaduais que participaram da primeira fase do estudo.

A Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques se localiza próximo à região central da cidade, em cuja órbita há mais casas residenciais do que comércio. Criada em 1979, franqueia desde o Ensino Fundamental até o Médio, funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno. Em 2006, atendeu a um total de 591 alunos. Nos dias em curso, a escola se encontra ampliada com boa estrutura física, abrangendo um barracão para festividades, uma quadra poliesportiva coberta, depósito de material, cozinha, refeitório, catorze salas de aula, biblioteca, e, ainda, um laboratório de informática. A maioria dos estudantes desta instituição reside no centro de Araputanga. Desfrutam água encanada, serviço de iluminação pública, eletricidade, ruas asfaltadas, posto de saúde, rede de esgoto, coleta de lixo e área de lazer, com praça, quadra de esporte, campo de futebol, etc.

Os adolescentes desta escola, participantes da primeira fase do estudo, encontram-se distribuídos conforme as faixas etárias descritas nesta tabela.

Tabela 3–Distribuição, por faixa etária, dos adolescentes da Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques

Faixa Etária	Número de Adolescentes
10 a 13 anos	129
14 a 17 anos	18
Total	**147**

Fonte: Questionário aplicado aos adolescentes no mês de novembro de 2006.

Daí se depreende que a maioria dos adolescentes respondentes do questionário se concentra na faixa de idade entre 10 e 13 anos. O perfil de sua renda familiar pode ser visualizado na Tabela 4:

Tabela 4– Perfil da renda familiar por raça/cor dos adolescentes da Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, (Central), em número absoluto e percentual

Renda mensal, em reais	**Raça/Cor dos Adolescentes**									
	Brancos		**Pretos**		**Pardos**		**Amarelos/Indígenas**		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
≤ 1 salário mínimo	12	15,58	5	29,41	15	28,30	0	0	32	21,77
351,00 a 720,00	20	25,97	10	58,82	30	56,60	0	0	60	40,82
721,00 a 1.200	35	45,45	2	11,76	7	13,21	0	0	44	29,93
1.201,00 a 2.400,00	8	10,39	0	0,00	1	1,89	0	0	9	6,12
2.401 a 4.800	2	2,60	0	0,00	0	0,00	0	0	2	1,36
4.800 a 7.200	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0	0	0,00
Mais de 7.200	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0	0	0,00
Total	**77**	**100,00**	**17**	**100,00**	**53**	**100,00**	**0**	**0**	**147**	**100,00**

Fonte: Questionário aplicado aos adolescentes no mês de novembro de 2006.

Com base nos dados da Tabela 4, podemos perceber que a renda familiar declarada pela maioria dos adolescentes da Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques varia entre R$351,00 e R$720,00 mensais. Contudo, se separarmos o percentual de respostas obtidas por grupo de raça/cor: branco, preto, pardo e amarelo/indígena segundo a classificação da pesquisadora podemos constatar que, dos 17 adolescentes pretos respondentes do questionário, (58,82%) se situa nesta faixa de rendimentos. No segundo patamar podemos encontrar o grupo de pardos com 56,60% das respostas.

Por outro lado, a quantidade de adolescentes brancos que se encontra nesse índice reúne apenas 25,97%. Podemos visualizar na Tabela 4 que, à medida que as faixas de rendimento aumentam, o número de adolescentes brancos é maior, diminuindo o de pretos e pardos.

A segunda faixa que obteve grande representatividade nas declarações foi a de R$721,00 a R$1.200 mensais. Nesta, notamos que, dos 77 adolescentes brancos contatados um grupo

de 45,45% declarou possuir tal rendimento. Frise-se que o rendimento mensal até um salário mínimo é composto, em sua maioria, por adolescentes pretos e pardos, respectivamente. Apenas 15,58% dos adolescentes brancos estão nessa faixa de renda financeira.

Separando os dados dos adolescentes por raça/cor da faixa que intermedeia R$1.201,00 a R$2.400, podemos perceber que há prevalência do grupo de adolescentes brancos. No entanto, se compararmos esses dados com os resultados obtidos nas faixas de maior rendimento mensais (R$4.800 a R$7.200 e acima de R$7.200) podemos afirmar que o número de adolescentes tanto brancos como pretos e pardos desaparece.

Em suma, com base nos dados estampados na Tabela 4, podemos constatar que, na mencionada escola, as famílias que possuem o maior rendimento mensal são as dos adolescentes brancos. Segundo declarações destes, as profissões dos pais que contribuem para esse rendimento são as seguintes: contador, veterinário, madeireiro, escriturário, administrador de empresas, fazendeiro, sitiante, policial, funcionário público, autônomo, bancário, entre outras. Já o grupo de adolescentes pretos e pardos que se enquadraram na categoria dos que possuem o menor rendimento mensal, este declarou que seus pais exercem as seguintes profissões: diarista, doméstica, motorista, pedreiro, cobrador, vendedor, costureira, desossador, agente de saúde, guarda, vaqueiro, etc.

A Escola João Sato se situa bem no centro da cidade, abrigando ao seu redor mais comércio do que residências. Oferece os níveis de Ensino Fundamental e Médio, com funcionamento nos turnos da manhã, tarde e noite. Em 2006, atendeu a um total de 700 alunos. A escola possui uma quadra coberta, depósito de material, cozinha, amplo refeitório, dezesseis salas de aula, laboratório de informática e de ciências, sala de televisão e biblioteca. Acolhe, em sua maioria, os alunos que residem no centro da cidade e em bairros próximos, como São Sebastião, São Francisco, Santo Antônio. Desfrutam eles serviço de coleta de lixo, iluminação pública, rede de esgoto, posto de saúde e água tratada, tal como a escola anterior.

Os adolescentes da Escola João Sato que participaram da primeira fase da pesquisa se encontram distribuídos nas seguintes faixas etárias, conforme exibimos na Tabela 5:

Tabela 5 –Distribuição, por faixa etária, dos adolescentes da Escola João Sato

Faixa Etária	**Número de Adolescentes**
10 a 13 anos	23
14 a 17 anos	58
Total	**81**

Fonte: Questionário aplicado aos adolescentes no mês de novembro de 2006.

A maioria dos adolescentes dessa escola estava concentrada na faixa etária de 14 a 17 anos. A renda familiar desse grupo aparece na Tabela 6:

Tabela 6–Perfil de renda familiar por raça/cor dos adolescentes da Escola João Sato (Central), em número absoluto e percentual

Renda mensal, em reais	**Raça/Cor dos Adolescentes**									
	Brancos		**Pretos**		**Pardos**		**Amarelos/ Indígenas**		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
≤ 1 salário mínimo	3	7,50	5	29,41	1	4,55	0	0	9	11,11
351 a 720	10	25,00	8	47,06	17	77,27	2	0	37	45,68
721,00 a 1.200	20	50,00	4	23,53	3	13,64	0	0	27	33,33
1.201 a 2.400	5	12,50	0	0,00	1	4,55	0	0	6	7,41
2.401 a 4.800	2	5,00	0	0,00	0	0,00	0	0	2	2,47
4.800 a 7.200	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0	0	0,00
Mais de 7.200	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0	0	0,00
Total	**40**	**100,00**	**17**	**100,00**	**22**	**100,00**	**2**	**100,00**	**81**	**100,00**

Fonte: Questionário aplicado aos adolescentes no mês de novembro de 2006.

Pela Tabela 6, pode-se deduzir que a renda declarada pelo grande número dos adolescentes da Escola João Sato varia entre R$351,00 e R$720,00. No entanto, se separarmos o percentual de respostas obtidas por grupo de cor, percebemos que o de pretos e pardos está majoritariamente concentrado nessa faixa de rendimento.

A segunda faixa de rendimento que obteve grande representatividade nas declarações foi a de R$721,00 a R$1.200. Nesta, está concentrado o grupo de adolescentes brancos, correspondendo exatamente a 50%. Na terceira faixa de rendimento mais declarada, encontramos os adolescentes que possuem uma renda até um salário mínimo ou menos. Esse perfil se situa o grupo de adolescentes pretos, com 29,41%.

Cabe enfatizar que, nas escalas de maior rendimento mensal, podemos encontrar uma parcela mínima de adolescentes brancos, pretos e pardos. Cruzando os dados das duas escalas que apresentam taxas de rendimento maior por raça/cor dos adolescentes, podemos asseverar que tanto na

escala de R$1.201, 00 a R$2.400,00 como na de R$2.401,00 a R$ 4.800,00 há predominância do grupo de adolescentes brancos. Embora assim, não podemos deixar de acentuar que a primeira faixa (R$1.201,00 a R$2.400,00) agasalha maior incidência de declarações.

Nesse viés, podemos assegurar que, nas faixas de maior rendimento, há predomínio de adolescentes brancos. De outro norte, o grupo de adolescentes pretos não obteve nenhuma freqüência nessas faixas. Apenas um adolescente pardo declarou possuir uma renda mensal de R$1.201,00 a R$2.400,00.

Importante mencionar que os dados citados até o presente momento se referem às duas escolas centrais. O que podemos extrair desses resultados é que há semelhança nas faixas de rendimento mensal dos adolescentes das duas escolas mencionadas. Tanto na Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques como na João Sato, os adolescentes pretos e pardos declararam que suas famílias possuem rendimento que varia de R$351,00 a R$720,00.

Nas faixas de rendimento mensal maior, o resultado permanece inalterado nas duas instituições. Mais uma vez, os adolescentes brancos lideram essa faixa. Um dado que difere uma escola da outra é que, na Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, na faixa de rendimento até um salário mínimo ou menos, podemos encontrar os adolescentes pretos e pardos. Já na Escola João Sato, concentram-se somente os pretos.

A Escola Nossa Senhora de Fátima se localiza num bairro periférico da cidade. Ela atende às comunidades rurais e urbanas. Oferece o Ensino Fundamental, o Médio, somando à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atendeu a um total de 1.200 alunos no ano de 2006. A escola possui quadra poliesportiva, depósito de material, cozinha, refeitório, dezesseis salas de aula, laboratório de informática e biblioteca. O pátio da escola é pequeno, em relação ao número de estudantes, não possuindo em sua estrutura física um ambiente adequado para o momento do recreio.

Os alunos dessa instituição, segundo a diretora, não residem no Bairro Jardim Primavera, onde a escola está plantada: são moradores dos bairros Jardim Village, Cidade Alta, Jardim do Brás e comunidades rurais.

Os adolescentes dessa instituição escolar que responderam ao questionário estão distribuídos de acordo com a seguinte faixa etária:

Tabela 7 – Distribuição, por faixa etária, dos adolescentes da Escola Nossa Senhora de Fátima

Faixa Etária	Número de Adolescentes
10 a 13 anos	58
14 a 17 anos	64
Total	**117**

Fonte: Questionário aplicado aos adolescentes no mês de novembro de 2006.

Como pode ser observado na Tabela 7, a maioria dos adolescentes se concentra na faixa etária de 14 a 17 anos de idade. É nessa fase que grande número dos respondentes já começa a se reunir em grupos, de acordo com seus interesses e identificação grupal. São estes adolescentes, pertencentes a Escola Nossa Senhora de Fátima, que participarão da segunda fase do estudo. A justificativa para essa escolha reside no fato de que essa escola polariza o maior percentual de adolescentes pretos, havendo — este é nosso entendimento — maior possibilidade de contato entre os diferentes grupos raciais.

A renda familiar dos adolescentes, nós a descrevemos na Tabela 8.

Tabela 8–Perfil de renda familiar por raça/cor dos adolescentes da Escola Nossa Senhora de Fátima (Periférica)

Renda mensal, Em reais	Raça/Cor dos Adolescentes									
	Brancos		**Pretos**		**Pardos**		**Amarelos/ Indígenas**		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
≤ 1 salário mínimo	30	53,57	20	57,14	10	40,00	-	-	60	51,28
351 a 720	10	17,86	10	28,57	10	40,00	1	100,00	31	26,50
721,00 a 1.200	7	12,50	5	14,29	4	16,00	-	-	16	13,68
1.201 a 2.400	7	12,50	-	-	1	4,00	-	-	8	6,84
2.401 a 4.800	2	3,57	-	-	0	-	-	-	2	1,71
4.800 a 7.200	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-
Mais de 7.200	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-
Total	**56**	**100,00**	**35**	**100,00**	**25**	**100,00**	**1**	**100,00**	**117**	**100,00**

Fonte: Questionário aplicado aos adolescentes no mês de novembro de 2006.

Em consonância com os dados descortinados na Tabela 8, a renda familiar da maioria dos adolescentes dessa instituição corresponde, em média, a um salário mínimo, isso não ultrapassando. No cotejarmos esses dados por raça/cor, verificamos que, dos 35 adolescentes pretos, 57,14% possuem esse rendimento mensal. Nessa mesma faixa, estão 30 dos adolescentes brancos contatados, número que representa 53,57%.

Por último, podemos encontrar, também com 40%, os adolescentes pardos. Entre as profissões declaradas pelos adolescentes que contribuem para essa renda familiar, compareceram as seguintes: vaqueiro, servente de pedreiro, desossador, diarista, mecânico, guarda, carpinteiro, doméstica.

A segunda faixa de rendimento mensal mais declarada, atingindo 26,50%, foi a de rendimento de R$351,00 a R$720,00. Cabe ressaltar que, dos 35 adolescentes pretos contatados, 28,57% lideram essa faixa. Em seguida, concentram-se os pardos com 40%, e por último os brancos, estes com 17,86% das declarações. Um dado que merece destaque é que, em uma das faixas de rendimento mais elevadas, ou seja, a que corresponde de R$1.201,00 a R$2.400,00, podemos encontrar, dos 56 adolescentes brancos contatados, um índice de 12,50%.

Analisando as informações da classificação da pesquisadora com os dados concernentes à renda familiar declarada pelos adolescentes contatados, foi possível perceber que o grupo de estudantes brancos possui o maior rendimento mensal nas três instituições de ensino. Tal resultado aponta para um quadro de desigualdade social, no que se refere ao perfil de renda familiar dos adolescentes brancos, pretos e pardos relativamente no confronto das escolas pesquisadas.

Podemos afirmar, também, que a Escola Nossa Senhora de Fátima, dentre as outras, é a instituição que mais agrega jovens com renda familiar até um salário mínimo ou menos. Esse perfil de renda confirma os dados do Projeto Político-Pedagógico da Escola, pois, segundo esse documento, os alunos matriculados nessa instituição são, em grande parte, de baixo estrato social e econômico. Mais: são moradores de bairros periféricos da cidade. Muitos desses estudantes são participantes dos Programas Sociais do Governo Federal: Bolsa-Família, Agente Jovem, Peti (Projeto Político Pedagógico, 2006).

O próximo assunto a ser desfiado se refere ao tema da autoclassificação racial. Esta discussão contribuirá para a classificação racial dos adolescentes por nós empreendida, bem assim para a análise dos dados obtidos com o uso do questionário, o qual requeria tal solicitação.

1.4 Classificação da pesquisadora

Como dito em passo anterior, a classificação racial foi realizada em três escolas públicas estaduais do município de Araputanga, totalizando 345 adolescentes indagados, à luz da aplicação de questionário estruturado. Utilizamos as categorias de raça/cor empregadas pelo IBGE, dado que elas representam, segundo Iolanda de Oliveira (1999, p. 10), "[...] um indicador bastante confiável da maneira pela qual os entrevistados se autoclassificam com relação à cor".

Ademais, orientamo-nos pelas recomendações dessa mesma autora no que toca a necessidade de estarmos atentos ao fenótipo, em seu todo. Observamos os traços físicos, tais como textura dos cabelos, formato do nariz e espessura dos lábios, mesmo sabendo que, no Brasil, raça, cor da pele, cabelo, lábios não podem ser vistos, isoladamente, como critério de classificação racial, pois existem outros fatores culturais que podem alterar essa categorização.

Dessa maneira, à medida que os adolescentes iam entregando os questionários, anotávamos as informações referentes à sua cor/raça no próprio instrumento. Adotamos o seguinte código para classificar os respondentes.

"Pr" para pretos;

"P" para pardos;

"B" para brancos; e

"A" para amarelos e indígenas.

Nas Tabelas 9, 10 e 11, expostas na seqüência, encontra-se a classificação racial dos adolescentes realizada pela pesquisadora nas três escolas públicas. Exibiremos, na Tabela 9, os dados da primeira escola apontada, a Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques.

Tabela 9-Cor/raça dos adolescentes da Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, em número absoluto e percentual segundo a classificação da pesquisadora

COR/RAÇA	ADOLESCENTES	%
Branca	77	52,38
Preta	17	11,56
Parda	53	36,05
Amarela/Indígena	0	0
Total	147	100%

Fonte: Observação da pesquisadora realizada durante a aplicação do questionário no mês de novembro de 2006.

Na Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, predominou o grupo de brancos, seguido pela categoria de pardos. Em última instância, situa-se o conjunto de pretos. A categoria amarela e indígena não obteve nenhuma representatividade nesta instituição.

Prosseguimos com a apresentação dos dados coletados na Escola João Sato. Observemos a Tabela 10:

Tabela 10 - Cor/raça dos adolescentes da Escola João Sato, em número absoluto e percentual, segundo a classificação da pesquisadora

COR/RAÇA	ADOLESCENTES	%
Branca	40	49,38
Preta	17	20,98
Parda	22	27,16
Amarela/Indígena	2	2,47
Total	**81**	**100%**

Fonte: Observação da pesquisadora realizada durante a aplicação do questionário no mês de novembro de 2006.

Observa-se na Tabela 10 que, mais uma vez, o número de adolescentes brancos e pardos superou todas as categorias apontadas. A diferença, se compararmos esta tabela com a anterior, é que foram encontrados 2,47% adolescentes amarelo/indígenas.

Na seqüência, os dados pinçados na Escola Nossa Senhora de Fátima, compondo a Tabela 11:

Tabela 11- Cor/raça dos adolescentes da Escola Nossa Senhora de Fátima, em número absoluto e percentual, segundo a classificação da pesquisadora

COR/RAÇA	ADOLESCENTES	%
Branca	56	47,86
Preta	35	29,91
Parda	25	21,36
Amarela/ Indígena	01	0,85
Total	**117**	**100%**

Fonte: Observação da pesquisadora realizada durante a aplicação do questionário no mês de novembro de 2006.

Diferentemente das outras duas escolas mencionadas, os dados apresentados na Tabela 11 revelam que a Escola Nossa Senhora de Fátima foi a instituição que, na classificação da pesquisadora, possui o maior percentual de adolescentes pretos. Cabe lembrar que esta unidade

escolar está localizada em um bairro periférico da cidade, enquanto as outras duas escolas pesquisadas se assentam na região central.

Os dados sobre a classificação da pesquisadora, realizada nas três escolas, indicam que a população de adolescentes brancos é majoritária, se cotejada com a preta e a parda. No próximo tópico, apresentaremos os dados referentes à autoclassificação dos adolescentes participantes da primeira fase da pesquisa.

1.5 Autoclassificação dos adolescentes na pergunta aberta: variedade de cores

Analisando a autoclassificação espontânea dos adolescentes nas três instituições pesquisadas, foi possível perceber a utilização de algumas variações de cor, como *moreno, moreno-claro, moreno-escuro, moreninho, mulato, mestiço, cinza, rosa, amarelo, pardo, branco, preto, loiro.* Observemos, nas Tabelas 12, 13 e 14 a seguir, como ficaram distribuídas essas categorias em cada unidade escolar.

A Tabela 12 entreabre as respostas obtidas pelos adolescentes da Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, conforme podemos visualizar de pronto.

Tabela 12- Pergunta aberta de raça/cor dos adolescentes da Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, em percentual

Raça/Cor dos Adolescentes	**%**
Moreno	39,00
Branco	34,01
Pardo	10,20
Moreno-claro	6,80
Mestiço	2,04
Loiro	1,36
Rosa	1,36
Amarelo	0,68
Moreno-escuro	0,68
Preto	0,68
Mulato	0,68
Moreninho	0,68
Cinza	0,68
Não respondeu	1,36
Total	**100%**

Fonte: Questionário aplicado aos adolescentes no mês de novembro de 2006.

Como podemos notar na Tabela 12, a categoria morena, com 39%, foi a mais pronunciada pelos adolescentes, seguida por branca, que abrigou 34,01%. Posteriormente, comparece em terceiro lugar parda, alojando 10,20%. As categorias moreno-escura, moreninha, cinza e mulata obtiveram os mesmos percentuais de respostas. Vemos então que a população de adolescentes morenos e brancos que estudam na Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, quase se equiparou na autoclassificação.

Avançando na apresentação dos dados, exibiremos na Tabela 13 os resultados obtidos na Escola João Sato.

Tabela 13- Pergunta aberta de raça/cor dos adolescentes da Escola João Sato, em percentual

Raça/Cor dos Adolescentes	**%**
Moreno	41,97
Branco	29,62
Pardo	14,81
Moreno-claro	7,40
Preto	2,46
Moreno-escuro	0,81
Cinza	0,81
Não respondeu	0,81
Total	**100%**

Fonte: Questionário aplicado aos adolescentes no mês de novembro de 2006.

Nesta tabela, denotamos que a autoclassificação segue a mesma sucessão de categorias da Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques: moreno, branco, pardo. Todavia, a categoria preta neste estabelecimento de ensino apresenta maior percentual, se comparada com a da instituição anterior. A utilização de categorias intermediárias se concentrou na cor morena (41,97%) seguida da cor moreno-clara (7,40%), moreno-escura (0,81%) e cinza (0,81%).

Quanto a Escola Nossa Senhora de Fátima temos o seguinte gradiente de cores, conforme mostraremos na Tabela 14.

Tabela 14- Pergunta aberta de raça/cor dos adolescentes da Escola Nossa Senhora de Fátima, em percentual

Raça/Cor dos Adolescentes	**%**
Moreno	38,46
Pardo	22,22
Branco	17,94
Moreno-claro	7,69
Preto	4,27
Moreno-escuro	1,70
Verde	1,70
Vermelho	0,85
Amarelo	0,85
Mulato	0,85
Não respondeu	2,56
Total	**100%**

Fonte: Questionário aplicado aos adolescentes no mês de novembro de 2006.

De acordo com os dados exibidos na Tabela 14, podemos perceber que, diferentemente da ordem de autoclassificação exposta nas duas escolas anteriores, nesta instituição a categoria parda está representada em segundo lugar, com 22,22%. Posteriormente vem a branca, com 17,94%. Esta unidade escolar é a que apresentou o maior número de adolescentes pretos (4,27%) na pergunta aberta.

O tão abrangente sistema de classificação racial brasileiro ficou patenteado nas respostas dos adolescentes das três instituições de ensino pesquisadas, quando eles utilizaram várias categorias como forma de identificação. Foi possível verificar predominância nas respostas dos adolescentes pelas categorias moreno-clara e moreno-escura. Teixeira (1987, p. 90) atribui valor a elas, explicando da seguinte forma:

> [...] são categorias relativizadoras, que atenuam a possibilidade de conflito porque permitem, de forma mais acentuada, a manipulação e a ambigüidade, já que o que é claro na relação com alguém pode ser mais escuro frente a um outro, enquanto as possibilidades de relativização dos termos branco e preto são muito reduzidas.

A categoria moreninha foi mencionada pelos adolescentes com um baixo percentual, presente apenas na Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques. De acordo com Teixeira (2003, p. 75), o uso desse termo no diminutivo pode ser explicado da seguinte maneira:

> [...] a tentativa da sociedade em ‘clarear algumas pessoas’, na maior parte das vezes, senão na totalidade dos casos analisados, é percebida como um sinal de desprezo (repare-se que freqüentemente os termos clareadores encontram-se no diminutivo), o que acaba por provocar uma reação no sentido de reforçar, positivamente, uma negritude que, no diálogo pretensamente clareador, estava na percepção mesma dos entrevistados, como que implícita em sua negatividade.

A utilização de gradações de cor pelos indivíduos dá margem a diversas interpretações, pois são ambíguas. Cada indivíduo guarda em si certo limite nas possibilidades, tanto de classificação por terceiro quanto de autoclassificação (TEIXEIRA, 2003). Segundo essa autora, este campo de possibilidades não é o mesmo para todos os indivíduos. Ele se mostra mais amplo para os chamados pardos ou mestiços, ou para aqueles que apresentam características comuns a brancos e negros. Teixeira (2003) assinala ainda que a ambigüidade desse sistema de classificação racial brasileiro faz com que ele seja tanto branqueador quanto enegrecedor.

Esse amplo campo de categorização faz com que os indivíduos variem entre um possível clareamento e escurecimento da pele. Oracy Nogueira (1985, p. 147) assim analisa a questão:

> [...] a variedade de combinações de traços, que podem ir do preto 'retinto', de cabelos encarapinhados, lábios grossos e nariz platirríneo ao branco de cabelos finos e loiros, lábios finos e nariz afilado, uma vez posto o critério de origem e considerado apenas o fenotípico, faz com que os limites entre as diversas categorias-brancos, mulatos claros, mulatos escuro, pretos sejam indefinidos, possibilitando o aparecimento de casos de identificação controversa [..].

Munanga (2004), referindo-se aos dados de uma pesquisa realizada pelo IBGE, em 1976, evidenciou um espectro de 136 cores utilizadas pelos brasileiros para se classificarem. Para o autor, o uso das variáveis de cor corrobora que o brasileiro foge de sua identidade, e, recorrendo a esse simbolismo de fuga, o sujeito procura se aproximar do modelo tido como padrão: o branco.

Contudo, não podemos afirmar precisamente que todas as categorias mencionadas como variáveis de cor constituem uma negação de sua identidade, dado que as podem ser utilizadas como subterfúgio, com vista a diminuir as ações discriminatórias. Ou, até mesmo, como forma de representação de sua origem, já que a classificação racial brasileira é bastante flexível, pois permite que pessoas, em um *contínuo de cor*, se aloquem em uma escala intermediária entre o negro e o branco, configurando-se na categoria de mestiço. Nas palavras de Munanga (2004, p. 131):

> Dependendo do grau da miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria branca. Jamais poderá ser rebaixado ou classificado como negro, salvo raras exceções, devido notadamente à escolha individual por posicionamento ideológico.

No pensar de Teixeira (2003), a categoria mestiça, que deveria identificar os que estão no meio-termo do sistema de classificação racial, parece não agrupar um bloco uniforme de pessoas, pois os que se autoclassificam utilizando tal grupo, podem ancorar-se em duas possibilidades: estar

mais para lá e perto dos brancos, ou mais para cá, portanto mais perto dos negros. Mas que elemento, então, definiria quem é mestiço ou não?

Nas palavras de D'Adesky (2002), há uma relativização e mobilidade na classificação e identificação racial brasileira produzida pela intersubjetividade da auto-definição e percepção do outro, cujo segundo fator decorre da miscigenação. Assim para o autor:

> Mesmo quando os sinais naturais, como cor da pele, marcando o pertencimento a determinado grupo são essenciais na identificação, eles não são necessariamente determinantes na classificação racial, quando se observa que a subjetividade dos sinais exteriores induz a uma multiplicidade de percepções que oscilam também em virtude de critérios não raciais. (D'ADESKY 2002, p. 36).

Existe uma concepção por trás do ato de classificar, qual seja a conduta de conhecimento e reconhecimento relativa aos atores: de quem faz a autoclassificação e de quem identifica. Deste modo, a percepção de determinados traços físicos —a cor da pele, a textura do cabelo, etc. — só se estabelece como padrão e se reveste de significado no interior de um contexto histórico e cultural específico (PETRUCCELLI, 2000).

Essa gama de categorias, na acepção de Teixeira (2003), amplia a prática de discriminação, conduz a um jeitinho brasileiro de discriminar, pois, como existe a possibilidade de um indivíduo clarear ou escurecer a cor da pele ao mesmo tempo, as discriminações tanto de valorização quanto de exclusão podem ocorrer em qualquer meio onde ele se encontre, nas situações mais previsíveis. A autora define que esse jeitinho brasileiro de discriminar integra os diferentes graus de rejeição ao negro, estabelecidos na aproximação até o completo distanciamento nas relações causadas pelas tensões raciais.

Assim a preferência dos indivíduos por categorias intermediárias apresenta, em seu contexto, aspectos históricos, nos quais as idéias sobre raça afloraram e se disseminaram no País com o advento das teorias racistas.

Os adeptos dessas teorias acreditavam que, no passado, havia raças puras e que o cruzamento delas estava provocando sua degeneração. Para eles, o processo de seleção natural criaria essas raças a partir da diversidade, desde que fossem adotadas medidas eugênicas para conduzir a mudança biológica em direção ao progresso. Esse discurso determinista, propagado por intelectuais, fez com que a elite brasileira incorporasse as regras de convívio ditadas por uma teoria que não acredita no futuro da nação (SCHWARCZ, 1993). Diante de tal situação, surgiu a teoria do branqueamento como solução para o desenvolvimento do País.

Do ponto de vista das elites, o foco principal dessa ideologia recaía sobre o fato de que certos mestiços eram melhores que a massa de trabalhadores nacionais, fadada ao desaparecimento progressivo. Skidmore (1976, p. 83, grifos do autor) ilustra esse pensamento, citando as idéias de João Batista de Lacerda sobre a miscigenação:

> Retêm uns poucos traços da sua ascendência negra por influência do atavismo [...], mas a influência da seleção sexual tende a neutralizar a do atavismo, e removem dos descendentes dos *métis* todos os traços da raça negra. Em virtude desse processo de redução étnica, é lógico esperar que no curso de mais um século os *métis* tenham desaparecido do Brasil. Isso coincidira com a extinção paralela da raça negra em nosso meio. [...]. Desde a abolição os pretos tinham ficado expostos a toda espécie de agentes de distribuição e sem recursos suficientes para se manter. Agora, espalhados pelos distritos de população mais rala... tendem a desaparecer do nosso território.

Os pressupostos teóricos relativos ao branqueamento se sustentavam na presunção da superioridade branca, suposição inicial que se juntava a outras duas:

> Primeiro a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças, e a desorganização social. Segundo, na miscigenação produzia 'naturalmente' uma população mais clara em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros do que elas, a imigração branca reforçaria a resultante predominância branca. (SKIDMORE, 1976, p. 80).

Nesse período, fundamentava-se também outra linha de pensamento favorável ao processo de branqueamento, se bem que em defesa da modernização industrial do Brasil, por meio da mão-de-obra de imigrantes europeus. Isso substituiria os escravos libertos e, conseqüentemente, aumentaria o número de arianos no País. Sobre o assunto, Seyferth (2002, p. 21) argumenta:

> [...] tais critérios funcionaram porque os cientistas que os criaram partiram de um princípio pré-estabelecido: o de que o avanço civilizatório estava vinculado à superioridade racial biológica e, nesse caso as características anatômicas dos povos com a civilização no caso a européia ocidental eram determinantes da superioridade racial.

Dessa maneira, a teoria do branqueamento emergiu com o intuito de atender aos anseios das elites do período pós-abolicionista, uma das formas encontradas pela classe dominante para resolver o problema de um país majoritariamente não branco.

Os resultados concernentes às respostas da autoclassificação possibilitaram constatar aquilo que autores aqui alinhados já afirmavam sobre o intrincado conjunto de fatores relacionados com um contexto histórico e cultural específico, a ser tomado em conta quando se trata da classificação racial. Assim, a diversidade de categorias surgidas nas respostas dos adolescentes demonstra o que já expusemos em outra passagem sobre a complexidade atinente à classificação

racial, uma vez que essa não é tarefa simples, principalmente no Brasil, onde se admitem gradações de cor.

No tópico a seguir, buscaremos respostas em alguns autores, hábeis para explicar a preferência dos adolescentes quanto à sua autoclassificação adjetivada de moreno.

1.6 A opção pela cor morena na autoclassificação

Ao indagarmos os adolescentes sobre a própria cor, fazendo-o com o método da pergunta aberta, a preferência pela cútis morena prevaleceu nas três instituições pesquisadas.

Para entendermos a preferência dos adolescentes por essa cor, torna-se importante trazer a contribuição de Seyferth (1995), quando discute a utilização dessa categoria, a partir de um relato de época. Reporta-se à existência de distinções feitas pelos brasileiros entre os vários grupos étnico-negros trazidos para o Brasil, dentre os quais os negros que tinham traços caucasóides como nariz, boca e feições finas, semelhantes às do branco, alvo de elogios atribuídos como os mais avançados. Nesse caso, esse tipo de negro era eleito o modelo ideal de preto, cujas características físicas variavam entre as cores clara e morena, com cabelo fino, alternando de liso a crespo.

Prosseguindo com a discussão, a autora argumenta que tal situação, atrelada ao ideário da civilização, simbolizava um critério estético branco. Diante de tal constatação Seyferth (1995, p. 189) considera:

> A estética da morenidade, tão associada à cultura brasileira, só na aparência vai contra os cânones do branqueamento: faz elogio da mestiçagem onde o tom de pele um pouco mais escuro, de preferência associado à tropicalidade do clima, é bonito, desde que os antepassados negros sejam de origem tolerável – preferencialmente altos e sem feições caracteristicamente negróides. No plano estético, traços negróides desqualificam seus portadores.

No tocante a esse tema, Osório (2003, p. 17), ao se referir ao uso do termo moreno, afirma o que isso configura:

> Eufemismo para não se referir as pessoas como negras, pretas ou pardas, é a expressão perfeita dessa etiqueta das relações raciais. É comum pessoas se referirem a fulano, que é negro, como ‘aquele moreno’, ainda que fulano não tenha o menor problema em se declarar negro, preto, ou pardo. É uma espécie de concessão polida para não ‘depreciar’ o sujeito pela alusão ao que se entende como sua condição social.

Essa cordialidade favorece o uso do termo moreno, que tanto pode indicar diferentes graus de mestiçagem — mestiço de branco com preto — como também pode identificar qualquer pessoa que não seja branca. Tal dado foi manifestado nesta pesquisa durante a aplicação do questionário quando os adolescentes, com características negras, se identificaram como morenos.

Uma possível interpretação acerca da escolha pela cor morena nos leva ao raciocínio de que o adolescente preto, ao se identificar dentro dessa categoria, está menos suscetível aos estereótipos negativos direcionados à população negra. Nessa linha de pensamento, ser moreno significa estar bem mais próximo dos padrões estéticos brancos, o que propicia uma suposta aceitação do negro nos ambientes sociais.

Uma expressão que retrata essa situação é bastante utilizada nos meios sociais, quando dizem *ele é preto, mas tem alma branca*, tendente a associar a imagem do negro à dignidade. Esses estereótipos negativos vão sendo repassados de geração a geração nas sociedades e passam a circular nos grupos sociais de maneira naturalizada.

Pois, como aponta Oracy Nogueira (1979), a marca principal que permite a identificação das vítimas do preconceito são os traços negróides. Nesse sentido existe uma escala de gradação que vai do estritamente branco ao completamente preto. O preconceito se intensifica na razão direta dessa linha de cor e do porte de outras marcas: quanto mais negra é uma pessoa maior é a probabilidade de ser vítima do preconceito.

As categorias mulata e mestiça utilizadas nas respostas dos adolescentes da Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques e na Escola Nossa Senhora de Fátima, foram mencionadas por adeptos das teorias racistas, ainda no século XIX, referiam-se a essas denominações – mulatos e mestiços – como produto indesejável e híbrido do cruzamento de brancos, negros e índios (DAMATTA,1987). Na definição de Sodré (1999), tanto o termo mestiço como o mulato operam numa dimensão biológica e cultural que demonstra a mestiçagem como característica singular e civilizatória. De modo geral, prossegue o teórico, o termo mestiço é utilizado para designar a denominação dos que são fruto da mistura racial. O autor afirma que, politicamente, prefere a utilização do termo preto, sem deixar de reconhecer que a mestiçagem constitui fato e que, a partir dela, ocorre a existência de tratamentos diferenciados em torno da cor.

A categoria branca, de grande representatividade no contexto escolar das três escolas citadas, é definida como a cor que transparece entre o alvo e o róseo, um amarelado ou amorenado (SAID-ALI, 1931, apud PETRUCCELLI, 2000). O outro grupo de grande destaque na preferência

dos adolescentes é o pardo. Essa categoria pode ser definida como variação de cor entre o branco, preto e o mulato. Como assinala Cunha, ela apresenta a mais antiga aparição (1982, apud PETRUCCELLI, 2000).

O baixo percentual de utilização da categoria preta nas três escolas referenciadas na autoclassificação espontânea pode ser explicado pelo fato de que o termo preto é mais sujeito à discriminação racial do que as outras categorias intermediárias utilizadas — morena, moreno-clara, moreno-escura, moreninha, mulata. Nesse sentido, Fátima de Oliveira (2004 p. 57) observa:

> Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente doloroso, considerando-se que os modelos 'bons', 'positivos' e de 'sucesso' de identidades negras não são muito e pouco divulgados, e o respeito a diferença em meio a diversidade da identidade raciais/étnicas inexiste.

Na acepção da autora, ser negro no Brasil constitui um posicionamento político, visto que a crença no mito da democracia racial, aliada ao ideal de branqueamento, induz o sujeito a uma autoclassificação racial em que um *continuum de cor* é utilizado. Dessa maneira, o emprego de termos como *moreno-claro, moreno-escuro, moreninho, mulato*, esconde as sutilezas do sistema de classificação. No Brasil, a experiência decorrente do problema de classificação racial varia de acordo com a intensidade das marcas fenotípicas e com a maior ou menor facilidade que o indivíduo tenha de contrabalançar essas características em detrimento de outras, como talento, polidez, etc. (ORACY NOGUEIRA, 1979).

O próximo assunto a ser desfiado diz respeito à autoclassificação dos adolescentes quando inquiridos por meio da pergunta fechada.

1.7 Autoclassificação dos adolescentes na pergunta fechada

No que respeita à autoclassificação racial dos adolescentes, recorrendo-se à por pergunta fechada, revela dizer que teve como referência as categorias do IBGE. No momento da aplicação do questionário referente a essa questão, notamos certa hesitação por parte de alguns dos depoentes, que ocasionou dúvidas quanto à classificação que deveriam atribuir a si próprios.

Para Pizza e Rosemberg (2002, p. 111), eis por que isso ocorre: "[...] não são apenas os valores sociais que os respondentes atribuem à cor ou à raça, mas a ambigüidades enfrentadas

pelos sujeitos respondentes ao se inserirem num sistema de cores onde a cor, e apenas a cor, é responsável pela sua inserção nos grupos sociais".

As respostas da pergunta fechada, provenientes dos adolescentes da Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, foram tabuladas e seus resultados estão derramados na Tabela 15:

Tabela 15-Percentual dos adolescentes da Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques em relação à cor/raça, segundo as categorias do IBGE

Cor/Raça	**Adolescentes**	**%**
Branca	64	43,53
Preta	13	8,84
Parda	66	44,89
Amarela/Indígena	4	2,72
Sem declaração	0	0
Total	**147**	**100%**

Fonte: Questionário aplicado aos adolescentes no mês de novembro de 2006.

De acordo com esta tabela, podemos defluir que a auto-identificação dos adolescentes na pergunta fechada se pautou nas categorias branca (43,53%) e parda (44,89%). Ambas, praticamente, são apresentadas com a mesma equivalência em percentual. Com base nesses dados, podemos afirmar que os adolescentes que se classificaram na pergunta aberta, utilizando as categorias intermediárias: *morena, moreninha, mulata, moreno-clara* e *mestiça*, migraram para a categoria parda na pergunta fechada. Houve também um acréscimo de 8,84% na categoria preta, se compararmos com os dados da autoclassificação espontânea, em que está figura com 0,68% na incidência de respostas. Tal fato pode ter ocorrido em razão de que, sem opção pelas categorias intermediárias, alguns adolescentes pretos se viram sem alternativa de classificação na pergunta fechada, afirmando, assim, sua identidade negra.

No que se refere à Escola João Sato, os dados estão condensados na Tabela 16:

Tabela 16-Percentual dos adolescentes da Escola João Sato em relação à cor/raça, segundo as categorias do IBGE

Cor/Raça	Adolescentes	%
Branca	29	35,80
Preta	6	7,40
Parda	45	55,55
Amarela/Indígena	1	1,23
Sem declaração	0	0
Total	**81**	**100%**

Fonte: Questionário aplicado aos adolescentes no mês de novembro de 2006.

Notamos então, nesta tabela, que a categoria parda, com 55,55%, ultrapassa o percentual de 35,80% obtido pela branca. A categoria preta, figurando com 7,40%, é menos representativa se comparada à da instituição anterior, cuja taxa é de 8,84%. Nesta instituição também houve um acréscimo da categoria preta (7,40%), se compararmos com o percentual deste mesmo grupo (2,46%) na autoclassificação espontânea.

Os dados concernentes à Escola Nossa Senhora de Fátima estão listados na Tabela 17:

Tabela 17-Percentual dos adolescentes da Escola Nossa Senhora de Fátima em relação à cor/raça, segundo as categorias do IBGE

Cor/Raça	Adolescentes	%
Branca	34	29,05
Preta	14	11,96
Parda	65	55,55
Amarela/Indígena	2	1,70
Sem Declaração	2	1,70
Total	**117**	**100%**

Fonte: Questionário aplicado aos adolescentes no mês de novembro de 2006.

Como podemos observar nesta tabela, a categoria parda é a mais representativa, com 55,55%. Em seguida, vem a branca com 29,05%. Esta instituição é a que apresentou o maior percentual de adolescentes pretos, tanto na autoclassificação espontânea (4,27%) como na classificação das categorias censitárias (11,96%).

Um dado importante é que os adolescentes que se classificaram como pretos na pergunta fechada, demonstraram certa preferência pela categoria negra, mas, como tal categoria não se incluísse nas possibilidades de resposta, optaram pela preta. A opção dos estudantes pelo termo negro, em vez do preto, não se configura como problemática na auto-identificação de cor, uma vez que uma e outra se revestem do mesmo significado.

Exemplificando o fato de que a classificação racial é uma construção histórica e social, Schwarcz (1987) relata que o termo — seja negro, seja preto — era utilizado nos fins do século XIX em contextos distintos. A categoria preta era reservada aos escravos e alforriados submissos em posição subalterna, ao passo que a negra era usada para definir os insubmissos, aqueles contrários à idéia de dominação branca e ao ideal de branqueamento.

Com o cruzamento dos dados obtidos com as perguntas aberta e fechada nas três escolas mencionadas, foi possível verificar algumas discrepâncias nas classificações dos adolescentes. Na autoclassificação espontânea, poucos adolescentes se declararam pretos; já na classificação induzida com opções das categorias do IBGE, o percentual de respostas apresentou pequeno acréscimo.

Outra informação relevante é que houve casos em que os adolescentes se autoclassificaram como morenos na questão aberta e, posteriormente, ao assinalarem as categorias do IBGE, eles se identificaram majoritariamente como pardos. Esses resultados são dessemelhantes aos dados de uma pesquisa realizada pelo Datafolha no ano de 1995, sobre a questão racial no Brasil, em que se destacou a identidade de cor. Daí se obteve a seguinte revelação:

> Na pergunta aberta, 94% dos respondentes se limitaram espontaneamente às categorias branca, clara, moreno-clara, morena, parda e preta, sendo as categorias dominantes a branca (47%) e a morena (32% das respostas). Já no quesito fechado na forma censitária, em que está ausente a categoria morena, 55% dos entrevistados se declararam brancos, 34% pardos, 8% negros e 3% disseram ser amarelos. (VALLE SILVA, 1996, p. 82).

Esse estudo apontou que a categoria parda não era bem vista pelos brasileiros, tal como assinala Felinto (1995, apud VALLE SILVA, 1996, p. 80) “[...] o termo pardo é um verdadeiro saco de gatos. Tudo o que não se enquadra nas outras categorias é jogado lá dentro. É a lata de lixo do censo”. Na pesquisa em apreço, essa categoria se tornou bastante representativa na classificação induzida dos adolescentes das três instituições de ensino.

Queiroz (2004), discutindo a propósito desse dado em sua pesquisa realizada na Universidade Federal de Brasília, alega que não existindo a opção pela categoria denominada moreno na autoclassificação induzida, os respondentes que haviam inicialmente optado por esse grupo na autoclassificação espontânea, no quesito fechado se reclassificaram como pardos. Enfatiza a autora que, na maioria dos casos, aqueles que assim se identificaram tendem a se escurecer. Dessa maneira, a utilização da cor morena é vista como uma estratégia para evitar o pólo mais escuro, na escala da mestiçagem.

No que diz respeito à nossa pesquisa, o baixo percentual da categoria preta na pergunta aberta nos leva a deduzir que para o adolescente negro, é mais fácil que ele se identifique em outras categorias intermediárias, uma vez que o sujeito classificado dentro dessa gradação está menos sujeito a situações discriminatórias. De acordo com Valle Silva (1996, p. 83) "[...] isso quer dizer que dificilmente alguém que não se declarou preto espontaneamente se declarará preto no quesito fechado, e vice versa".

No entender de Teixeira (2003), há uma diferença entre ser, assumir e considerar-se negro, conquanto aquele que se julga negro, pode, às vezes, se classificar como tal e, em outras vezes, fugir dessa identidade. Vai depender da situação e do lugar em que o sujeito se encontra inserido. No relativo à questão da definição da identidade negra, diversos são os movimentos sociais que procuram trabalhar na direção da conscientização de que as pessoas negras venham a assumir sua negritude. Um desses canais em destaque é o movimento negro. Tem ele papel fundamental nessa distinção. Cabe-lhe, na maioria das vezes, fazer com que o sujeito assuma essa identidade definitivamente. Isso não significa dizer que, para um indivíduo se declarar como negro, necessite participar como militante desse movimento. Em contrário, só o fato de apreender as questões conceituais acerca de sua raça/cor já possibilita conscientização no que se refere à valorização de sua origem racial (TEIXEIRA, 2003).

Tomando por base as reflexões de Teixeira (2003), ao examinarmos os dados oriundos das respostas dos adolescentes das três escolas inquiridas, em que o grupo prevalente foi o de pardos, seguido pelo de brancos, na autoclassificação induzida, podemos pensar que, nomeadamente em Araputanga, a dificuldade que os adolescentes negros apresentam em se identificar como tal, pode ser reflexo da ausência dos movimentos negros. Por outro lado, a não-inclusão da Lei 10.639/03, que trata sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio no município, também impossibilita que se trabalhe em prol de possível valorização e afirmação da identidade negra.

Até mesmo no ambiente da Escola Nossa Senhora de Fátima foi possível perceber, por conta dos cartazes de propagandas expostos no mural da escola, que há uma desvalorização da negritude. Isso foi possível de ser notado quando em nossa pesquisa, no ambiente interno da escola, visualizamos afixado no mural um cartaz com estes dizeres: *Prepare seu filho para ser, pois o mundo prepara para ter.* Com essa frase, avistavam-se gravuras de crianças e adolescentes brancos sentados numa mesa realizando alguma atividade. Ao lado desse cartaz havia outro, em que estava escrito:

Diga sim à liberdade, não trafique droga. Somado a essa frase, podia-se ver que, na parte de cima do cartaz figurava gravura de uma cadeia, com vários retratos de adolescentes negros. Se fizermos uma comparação desses dois cartazes, podemos depreender que tanto as gravuras como as frases enfatizam uma representação negativa do negro e, ao mesmo tempo, denotam uma valorização do branco.

Como pondera Iolanda de Oliveira (1999), a afirmação da identidade negra se faz presente nas situações em que as questões raciais são tratadas de maneira não ameaçadora. Neste caso, não podemos atribuir seja fácil para um adolescente negro se assumir como tal no lugar em ele é visto de maneira inferiorizada.

1.8 As discrepâncias entre a classificação da pesquisadora e a autoclassificação dos adolescentes

Ao cotejarmos os dados referentes à classificação da pesquisadora com a autoclassificação ensejada pelos adolescentes, notamos que houve discrepância de classificação nas três escolas pesquisadas. Os dados demonstraram que as categorias escolhidas pela pesquisadora não foram as mesmas atribuídas pelos adolescentes. Se compararmos a classificação da pesquisadora com a dos estudantes podemos perceber que houve um processo de branqueamento destes por parte da pesquisadora.

Observemos essas disparidades nas Tabelas 18, 19 e 20 apresentadas na seqüência.

Tabela 18- Disparidade entre a classificação da pesquisadora e a autoclassificação dos adolescentes na Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques

Classificação da Pesquisadora	**%**	**Classificação dos adolescentes**	**%**
Brancos	52,38	Brancos	43,53
Pretos	11,56	Pretos	8,84
Pardos	36,05	Pardos	44,89
Amarelos/Indígenas	0	Amarelos/Indígenas	2,72
Sem declaração	0	Sem declaração	0
Total	**100%**	**Total**	**100%**

Fonte: Observação da pesquisadora e questionário aplicado aos adolescentes no mês de novembro de 2006.

Os dados da Tabela 18 expressam que, na Escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, houve uma queda no percentual da categoria branca atribuída pelos adolescentes, se compararmos com a classificação da pesquisadora. Isso indica que há uma predisposição de brancos a se identificarem dentro de outras categorias, mais especificamente dentro da parda, que apresentou acréscimo significativo na autoclassificação dos estudantes.

Ao examinarmos o percentual da categoria preta ao crivo da pesquisadora, notamos que ela é mais representativa do que na autoclassificação dos adolescentes. Já a categoria parda se eleva nas declarações dos estudantes, pois quase metade deles se inclui nesse conjunto, ao passo que, na classificação da pesquisadora, esse número diminui com uma diferença aproximada de 8,00%.

Alicerçados nesses dados, podemos afirmar que as categorias preta e parda foram as que assinaram o mais elevado nível de inconsistência entre a classificação da pesquisadora e autoclassificação dos adolescentes. Registrou-se uma rejeição da categoria branca e preta por parte de

alguns estudantes, se considerarmos a diferença que ambas evidenciam em relação à classificação da pesquisadora. Por outro lado, há uma tendência nas opções de respostas pela categoria parda. Possivelmente, isso ocorreu porque alguns dos adolescentes classificados como brancos e pretos pela pesquisadora optaram por se declararem pardos na autoclassificação.

Para compreendermos tal situação, nos ancoramos em Teixeira (2003, p. 71-72, grifo da autora), quando em sua pesquisa alusiva à identidade e à trajetória de estudantes universitários negros no Rio de Janeiro, ao entrevistar um sujeito sobre sua identidade racial, isto constatou: "[...] a negação seria uma etapa no processo de construção de uma identidade mais positiva do negro brasileiro frente a um ideal de *morenidad*e [...]". Vejamos as argumentações de Teixeira ao prosseguir com a discussão acerca da negação como processo de auto-afirmação, em que ela apresenta sua interlocução com um de seus entrevistados:

> [...] Considera ele, também passado por essa etapa em sua adolescência, quando cortava o cabelo com máquina zero procurando *embranquecer* e atenuar suas características que o aproximavam da *negritude* – 'eu tinha a idéia de que o cabelo de negro é feio; ter *lábios grossos* é feio'. Para ele trata-se de um processo de conhecimento (conscientização) que começaria sempre com essa atitude de negação: 'eu fazia a fantasia que todo adolescente sem consciência fazia, quer dizer, de que eu era *mulato claro* (...) que eu não era negro' [...]. (TEIXEIRA, 2003, p. 72, grifo da autora).

Novamente, aqui fazemos alusão relativa à ausência do movimento negro na cidade de Araputanga e ao incentivo, marcado por políticas educacionais, para a implantação da Lei 10.639/03 nas instituições de ensino. Desse modo, é possível pensar que não há um trabalho voltado às questões raciais nas escolas estaduais araputanguenses que possa orientar os professores sobre como lidar com o conteúdo englobando a referida temática em sala de aula.

No concernente à classificação da pesquisadora, cotejada com a autoclassificação oriunda dos adolescentes, na Escola João Sato, temos os seguintes dados dispostos na Tabela 19:

Tabela 19- Disparidade entre a classificação da pesquisadora e a autoclassificação dos adolescentes na Escola João Sato

Classificação da Pesquisadora	**%**	**Classificação dos adolescentes**	**%**
Brancos	49,38	Brancos	35,80
Pretos	20,98	Pretos	7,40
Pardos	27,16	Pardos	55,55
Amarelos/Indígenas	2,47	Amarelos/Indígenas	1,23
Sem declaração	0	Sem declaração	0
Total	**100%**	**Total**	**100%**

Fonte: Observação da pesquisadora e questionário aplicado aos adolescentes no mês de novembro de 2006.

Os resultados expressos na Tabela 19 referente à Escola João Sato não derramam muitas alterações com relação à escola citada em passagem anterior. O número de adolescentes pretos, mais uma vez, sofre decréscimo se comparado com a classificação realizada pela pesquisadora. De outro norte, a categoria parda aumenta consideravelmente na autoclassificação dos adolescentes, diminuindo a branca na declaração dos estudantes.

A Escola Nossa Senhora de Fátima não se patenteia isenta desse quadro de disparidades. Observemos os dados da tabela a seguir.

Tabela 20- Disparidade entre a classificação da pesquisadora e a autoclassificação dos adolescentes na Escola Nossa Senhora de Fátima

Classificação da Pesquisadora	**%**	**Classificação dos adolescentes**	**%**
Brancos	47,86	Brancos	29,05
Pretos	29,91	Pretos	11,96
Pardos	21,36	Pardos	55,55
Amarelos/Indígenas	0,85	Amarelos/Indígenas	1,70
Sem declaração	0	Sem declaração	1,70
Total	**100%**	**Total**	**100%**

Fonte: Observação da pesquisadora e questionário aplicado aos adolescentes no mês de novembro de 2006.

Esta instituição foi a que desfilou o maior número de adolescentes pretos, tanto no crivo da pesquisadora como na declaração dos estudantes. Se bem assim, não podemos deixar de mencionar que, mesmo assim, houve decréscimo na categoria preta de 21 adolescentes, comparada com a classificação da pesquisadora, a qual arquivou um grupo de 35 estudantes. A categoria amarela/indígena sofre um aumento na autoclassificação dos adolescentes.Em contrapartida, na classificação da pesquisadora, encontra-se com baixo percentual.

O número de adolescentes pardos nesta instituição também aumenta consideravelmente, se cotejado com os dados da classificação da pesquisadora. Findados nesses dados, podemos constatar que, nas três escolas mencionadas, observamos a preferência de os estudantes, classificados como pretos pela pesquisadora, optarem por uma categoria mais clara.

Esse dado também foi encontrado em outras pesquisas. Uma delas foi o Censo Étnico-Racial realizado pela Universidade Federal Fluminense e pela Universidade Federal do Mato Grosso no ano de 2003. Nesse levantamento sobre a raça/cor e sobre a situação socioeconômica dos alunos das duas universidades, foi possível constatar que 54,2% dos estudantes que se declararam negros na pergunta aberta, preferiram se declarar como pardos, quando são oferecidas as categorias do IBGE,

perfazendo um total de 71,1%. A recusa pelo termo preto ficou evidente quando apenas 38,3% se classificaram como tal. Na universidade, percebemos também enorme aceitação pelo termo pardo (BRANDÃO; TEIXEIRA, 2003).

Osório (2003, p. 17) discute esse quadro, assim se manifestando:

> Teoricamente, tal fato seria explicado pela noção da etiqueta das relações raciais apontada por Nogueira (1985) e pelo ideal de brancura, que é um valor prezado na sociedade brasileira. [...] se quanto mais preto pior, ver o preto como pardo e o pardo como branco torna-se uma gentileza à luz da ideologia racial.

Uma informação interessante, a merecer relevo, é que, na Escola Nossa Senhora de Fátima, um adolescente se autoclassificou como indígena. De outro viés, na categorização por nós realizada, esse estudante foi considerado negro. Nesse sentido, acreditamos que a opção do estudante pela categoria indígena pode ter sido influenciada pela ideologia que sustenta a criação do País. No respeitante a isso, DaMatta (1987), tentando compreender o racismo à brasileira, se propôs uma análise crítica dessa idéia, por ele considerada fábula das três raças. Na concepção desse autor, esse triângulo das raças é um dado fundamental para a compreensão do sistema hierárquico existente no Brasil, o qual assegura que, primordialmente, no topo da pirâmide está o branco, seguido pelo indígena e, em última escala, pelo negro. A hierarquia caminhava exatamente para essa ordem. Assim, se olharmos aquele dado com base no pensar desse autor, podemos dizer que enunciar-se indígena talvez explicite uma tentativa de o adolescente se situar em um lugar mais valorizado, socialmente, que o ocupado pelo negro na sociedade.

Estribados nos dados obtidos com a pergunta fechada, procuramos tentar explicar por que houve divergências entre a classificação da pesquisadora e a declaração dos adolescentes. Uma explicação é que isso ocorreu em razão dos diferentes critérios de classificação.

Ao classificar os adolescentes, a pesquisadora tomou como alicerce as categorias utilizadas pelo IBGE, somadas aos critérios apresentados por Iolanda de Oliveira (1999). Isto é, a pesquisadora se baseou nos traços físicos, como cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz, etc. Na pergunta fechada, os estudantes se autoclassificaram segundo as mesmas categorias do IBGE. Todavia, suas respostas podem ter sido influenciadas por outros fatores que não seu fenótipo, ou traços físicos. Eles podem ter levado em consideração sua origem e sua ascendência, a saber, a existência de pai ou mãe negros, quando não seus avós.

No entanto, não podemos argumentar que ocorreu um erro nas respostas tanto da pesquisadora quanto dos adolescentes, pois, segundo Petruccelli (2000), a própria história das

relações raciais na sociedade brasileira, agregada à ausência de critério específico de classificação racial, dá margem a diversas interpretações no que diz respeito à forma de classificar os indivíduos. Acresça-se o fato de este processo estar ligado a duas formas distintas: a primeira se refere à auto-percepção, ou seja, como você se vê; já a segunda, está inteiramente entrelaçada com a percepção dos outros indivíduos em relação à sua cor.

Podemos concluir, dessa maneira, que o processo de classificação dos adolescentes foi tarefa que exigiu muita cautela por parte da pesquisadora, visto que, como já enfatizamos em linha atrás o ato de classificar no Brasil não é um ofício fácil.

Depois de contextualizarmos o cenário da pesquisa e a explicitação de sua primeira fase de desenvolvimento, partiremos para a segunda fase do estudo, englobando as observações e a técnica de entrevistas semi-estruturadas. Trataremos inicialmente das observações, porquanto elas ocorreram desde o primeiro momento de nossa presença nas escolas; sucessivamente, teceremos discussões sobre a técnica de entrevistas.

1.9 As observações

Durante a aplicação dos questionários e das entrevistas, utilizamos também a técnica de observação, embora seja importante ressaltar que esta decorreu em curto período de dois meses, conquanto que nesse estudo as entrevistas revelaram maior significado, na opinião da pesquisadora. Em razão disso, o processo de observação que empreendemos, além de ter sido realizado em período diminuto, não presentiu estivéssemos atenta para todos os detalhes das interações que presenciamos. Possivelmente, não realizei os passos apontados por Fonseca (1998, p.64):

> Ao cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita. Sem estes recursos, é fácil o neófito descambar para uma visão simplificada da realidade em que, por exemplo, o informante é visto como sendo ‘ falso’ ou ‘verdadeiro’ [...].

Ela afirma que é nesse contato com o diferente que o etnógrafo passa a conhecer seu próprio universo simbólico. Mais. Reconhece que existem outros territórios, e passa a enxergar

melhor os limites históricos de seus próprios valores, já que a situação de entrevista nem sempre propicia esse jogo de alternâncias.

Nas palavras da autora, esse procedimento demanda tempo, pois apenas quando os sujeitos da pesquisa começam, finalmente, a se sentir em casa com a presença do pesquisador é que conseguimos construir a tessitura da vida social. Nesse contexto, a fofoca da avó sobre uma neta grávida, a desculpa do adolescente que chega tarde à escola, os múltiplos atos do cotidiano revelam os valores sociais do grupo estudado. Tais dados fornecem subsídios necessários para confrontar as falas dos diferentes sujeitos sobre a mesma realidade.

Becker (1999) também enfatiza a importância da técnica de observação. Ele assinala os passos indispensáveis. Para o autor, ela deve ser conduzida seqüencialmente, obedecendo a alguns estágios distintos: no primeiro, o pesquisador procura compreender os problemas e conceitos da organização que ele está estudando; no segundo, o observador avalia o valor de cada declaração feita pelo membro do grupo. No terceiro, o observador, de posse de um montante de dados, avalia quais entre eles são essenciais ao estudo. Já no quarto passo, o pesquisador constrói, à luz dos dados coletados nas observações e nas entrevistas, resultados que expressem sua compreensão sobre o tema em análise (BECKER, 1999).

Ainda que realizada tal pesquisa em um período limitado, conseguimos interagir de forma positiva no espaço escolar. No início da observação, o intercâmbio dos estudantes com a pesquisadora foi de distanciamento. Posteriormente, com a aproximação no horário de entrada e saída dos estudantes, durante o recreio e nos intervalos das aulas de educação física, o relacionamento foi se tornando cada vez mais informal e fluido. Bastante comum, no período do intervalo escolar, os adolescentes se aproximarem da pesquisadora para conversar sobre a pesquisa. Procuravam, no mais das vezes, descobrir qual das fotografias os amigos tinham escolhido e qual das jovens da foto tinha sido a eleita a mais bonita. Nesses momentos, alguns adolescentes também relatavam sua vida pessoal, destampando os fatos merecedores de atenção, em torno da escola. Nessas oportunidades, percebemos o distanciamento existente entre os alunos brancos e os alunos negros. Em diferentes momentos, conversando com alunas negras, pudemos observar sua crítica sobre a qualidade das relações entre os estudantes dessa escola. Infelizmente, não pudemos aprofundar as conversas para saber, do ponto de vista das estudantes, as razões desse mal-estar entre os alunos.

Para as anotações das observações, utilizamos um caderno de registros no qual íamos tomando nota dos comentários feitos pelos professores e pelos adolescentes no andar da aplicação do

questionário e das entrevistas. Trazíamos também nossas impressões, circunscritas à reação dos adolescentes diante dos quesitos.

As observações realizadas no horário do recreio e durante o intervalo das aulas de educação física, tiveram o intuito de responder a alguns questionamentos: Como se davam as relações interpessoais entre adolescentes brancos e negros nessa instituição de ensino? O contato físico entre ambos expressava alguma atitude que pudesse conotar preconceito racial? Em momento posterior, trataremos sobre o conteúdo das observações.

1.10 As entrevistas

A segunda fase da pesquisa consistiu na realização de entrevistas com os adolescentes brancos da 6.ª e 7.ª séries da Escola Nossa Senhora de Fátima. Como dito em outra passagem, foram escolhidos os estudantes desta instituição, uma vez que ela abriga o maior número de adolescentes negros. Assim, as possibilidades de contato entre os grupos raciais seriam maiores, o que propiciaria respostas mais ricas nas entrevistas com os adolescentes brancos.

Os adolescentes entrevistados somaram um total de trinta e sete, compreendendo a faixa etária de 10 a 17 anos, ressaltando que, desse quantitativo, dezessete cursavam a 6. ª série. Os outros — vinte ao todo — faziam a 7. ª. As entrevistas foram realizadas obedecendo à flexibilidade de horário e locais escolhidos pelos adolescentes. Grande parte delas ocorreu na instituição escolar, no intervalo do recreio e das aulas de educação física. Solicitamos aos depoentes a permissão para efetuar a gravação das conversas, as quais, em momento posterior, foram transcritas e editadas. No processo de edição, procuramos retirar das falas dos adolescentes os vícios de linguagem e as palavras repetidas, sempre intentando não comprometer a fidedignidade dos discursos.

O roteiro da entrevista assumiu a forma semi-estruturada (apêndice II). Este tipo de técnica não requer que o pesquisador vá a campo com um plano estabelecido, frisando que este só possuirá algumas questões formuladas, o que não impede que outras aflorem no decorrer da entrevista.

Tal instrumento foi elaborado à luz da pesquisa que desfila este título: *Preconceito Racial e Discriminação no Cotidiano Escolar,* realizada por Maria Elena Souza (2003). Nesse

estudo, a pesquisadora se socorreu de fotografias de indivíduos de raças diferentes, com o intuito de identificar nas manifestações dos alunos preferências com relação às características físicas apresentadas por esses sujeitos. Foram analisadas as opiniões de 129 estudantes de 6. ª série, entre as quais 70 eram do sexo masculino (36 negros e 34 brancos) e 59 do feminino (35 negras e 24 brancas). Nessa investigação, a autora constatou que o preconceito em relação à cor ou à aparência foi revelado nas respostas dos estudantes. Levando em consideração o número de alunos, a pesquisadora concluiu que a moça branca foi a campeã dos votos. Tal resultado, segundo a pesquisadora, deve-se principalmente aos votos masculinos.

Nas palavras da autora, esse resultado revela existir diferença entre as manifestações masculinas e femininas, pois, enquanto os alunos não elegeram foto de indivíduos do mesmo sexo, as estudantes votaram em ambas as fotos. Isso quer dizer que, ao fazer as escolhas por fotos de pessoas do mesmo sexo, as meninas demonstraram estar mais distanciadas de estereótipos preconceituosos machistas.

Nessa esteira, tomamos como referência o estudo de Maria Elena Souza (2003) e dele nos valemos também como recurso para orientar as entrevistas quanto às fotografias, que, em nosso caso, traziam imagens de jovens negras, pardas e brancas[3], retiradas de *sites* da internet. A utilização de fotos extraídas desse veículo de comunicação se deu com base no pressuposto de que, tratando se de imagem de jovens desconhecidas, as chances de os sujeitos artificializarem as respostas seriam menores. Nossa preocupação era a de que, se apresentássemos imagens de jovens conhecidas, os entrevistados poderiam dar respostas falseadas.

Dessa forma, o objetivo com o uso desse instrumento era o de que os adolescentes brancos, ao visualizarem as fotografias das jovens, respondessem às perguntas estampadas no roteiro, manifestando, por meio de palavras, opiniões e atitudes, suas preferências com relação às características apresentadas nessas imagens.

No que se refere às entrevistas, seguimos a orientação de Bauer e Gaskell (2002), ao considerarem que toda pesquisa que se vale desse instrumento de coleta, é tida por processo de socialização entre entrevistados e entrevistador, sem que essa prática seja simplesmente episódio onde o entrevistado passa unicamente as informações ao entrevistador. Sobre isso, Minayo (1994, p. 57) assinala que a entrevista pode ser entendida sob dois aspectos: “[...] num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do

[3] Ver fotografias e fontes no roteiro da entrevista (apêndice II).

significado da fala. Já num outro nível, serve como um meio de coleta de informação sobre um determinado tema científico". Assim, o uso da entrevista individual no contexto da pesquisa contribuiu para a obtenção de opiniões dos adolescentes brancos com relação às imagens de jovens negras, pardas e brancas.

Aqui se pretendeu retratar o caminho metodológico percorrido no decurso da pesquisa. Prosseguimos com a discussão que configura o quadro teórico no próximo capítulo.

CAPÍTULO II
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo procura traçar aportes teóricos que norteiam a presente pesquisa. Serão tratadas questões que abordam a construção social do conceito de raça, a definição de preconceito e a discriminação racial, o estigma e o estereótipo, o mito da democracia racial.

2.1 A construção social do conceito de raça

O conceito de raça é fundamental para entendermos como se processam as percepções que os adolescentes brancos constroem acerca da jovem negra. Pretendemos, com esse tópico, discutir como a categoria raça foi delineada historicamente como veículo propagador da discriminação e preconceito existentes na sociedade, com relação à população negra.

Sendo assim, a utilização do termo raça neste estudo está ancorada não pela visão física e biológica, mas pela linha sociológica que oferece subsídios que retratam a desigualdade de tratamento a que está sujeita a população negra na discriminação vivida socialmente. Os aspectos que seguem essa discussão se situam nas idéias construídas sobre raça, a partir de dados históricos, que acabaram se desdobrando em ações concretas que são consideradas síntese de múltiplas interpretações e de significações negativas da jovem negra na sociedade.

Guimarães (1999), ao abordar a relação entre raça e racismo no Brasil, pontua que as raças em alguns países dispensam conceituação. No caso do Brasil, raça é termo não usual. Sua utilização remete às teorias evolucionistas e deterministas difundidas na Europa do século XIX, idéias essas que serviram como justificativa para a ideologia de superioridade racial, com reflexo nos dias atuais.

A etimologia do termo raça, como bem situa Munanga (2003), advém da expressão razza, proveniente do italiano, originário do latim *ratio* com significados de sorte, categoria e espécie. A construção do conceito de raça como elemento hierarquizante dos grupos humanos

emergiu com a finalidade de classificar as espécies animais e vegetais. Mais tarde, essas idéias são transferidas para a classificação dos seres humanos, pois, com a descoberta do Novo Mundo, começam a despontar dúvidas sobre o conceito de humanidade até então arquitetado.

Mais precisamente no século XVIII, os Iluministas, contestando a forma de construção de conhecimento sob o controle da Igreja e dos Reis, rompem com toda a explicação existente até então sobre raça e constroem nova área de conhecimento concentrada na disciplina intitulada de história natural da humanidade, que, com o passar do tempo, se desdobra em Biologia e Antropologia Física (MUNANGA, 2003). Dessas duas áreas surgiram as teorias explicativas para a diversidade humana.

Daí a necessidade de explicar quem seriam esses outros (os africanos, ameríndios), já que a existência do branco era tida como normal. Foi a partir das diferenças fenotípicas do negro, em relação ao branco, que foi esboçada a suposta inferioridade moral, intelectual e física do negro.

A cor passa a ser critério para a divisão da espécie humana, conforme a seguinte explicação: "[...] a espécie humana ficou dividida em três raças estanques que residem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, amarela e negra [...]" (MUNANGA, 2003, p.3).

Nesse período, as diferenças existentes entre os seres humanos passam a ser explicadas tendo como base as características físicas e biológicas dos indivíduos. Posteriormente, estudiosos chegaram à conclusão de que o termo não produziria nenhum efeito científico para a divisão da espécie humana. Santos e Maio (2004, p. 91) afirmam esse argumento, ao enfatizarem que "[...] o conceito de raça não é cientificamente válido, sendo pouco útil para descrever a diversidade biológica humana [...]".

A idéia de divisão dos grupos desencadeou mecanismos de hierarquização dos indivíduos na sociedade. Nessa linha, o entendimento de Telles:

> [...] embora a raça não tenha um valor científico nem tampouco exista na natureza, sua idéia é amplamente compreendida. Mesmo que não mais represente diferenças genéticas, a idéia de raça continua a gerar diferenças de comportamento, atitudes e entendimento. Guiados por ideologias de hierarquia e de dominação racial, os seres humanos impõem categorias raciais e tratam os outros de acordo com elas [...]. (TELLES, 2003, p. 301).

Por força de tal afirmação, não podemos negar que, embora o termo não possua comprovação científica, ele passou a existir no imaginário social de diversas populações como um dos elementos responsáveis pela discriminação racial.

Pois, como assevera Guimarães (2003), a palavra raça passa a ser utilizada apenas para se referir às pessoas que se sentem discriminadas em função de suas características físicas. Para Munanga (2003, p. 6), "[...] o conceito de raça tal como empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois, como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação [...]".

Na visão do autor, o uso do termo serve como perpetuação e justificativa para as desigualdades sociais existentes entre brancos e negros. Sérgio Costa (2001) aponta que a palavra é imprescindível ao estudar as relações raciais. Exemplifica, com estas considerações:

> [...] quando o ponto de partida no estudo das desigualdades sociais pega o viés raça, este não constitui uma mera reprodução de desvantagens históricas; o desfavorecimento dos grupos não brancos continua embutido nas relações sociais. Portanto, a categoria raça pode ser utilizada como foco de análise para diagnóstico das desigualdades raciais. (SÉRGIO COSTA, 2001, p. 31).

Segundo Guimarães (2003), o termo em pauta, principia a ser utilizado freqüentemente na esfera social, passando a ser definido nas ciências sociais segundo duas categorias: as analíticas e nativas. O autor traz uma definição para essas duas categorias:

> [...] um conceito ou categoria analítica é o que permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria. Já no conceito nativo ocorre ao contrário porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático e efetivo. Ou seja, possui um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo humano. (GUIMARÃES, 2003, p. 95).

Guimarães (2003) pondera que o conceito de raça deve ser entendido como categoria discursiva, e não biológica. Dessa maneira, a utilização do termo neste trabalho está ancorada nas relações sociais, uma vez que seu uso só faz sentido se analisarmos o discurso que está orientando sua propagação.

O tópico a seguir foi edificado com a intenção de trazer discussões teóricas sobre a definição de preconceito e discriminação racial, no intuito de provocar reflexões acerca das falas dos adolescentes brancos entrevistados, ao se referirem às imagens das jovens negras, bem assim, na tentativa de entender como se dão as relações raciais entre adolescentes brancos e negros na escola pesquisada.

2.2 Definição de preconceito e discriminação racial

No que diz respeito ao preconceito, Oracy Nogueira (1979, p. 27) ilumina que ele ocorre assentado em encaminhamentos atitudinais que envolvem "[...] aspectos cognitivos, (estereótipos, teorias explicativas, etc), afetivos (insatisfação estética, antipatia, desconfiança, ódio) e comportamentos (agressões verbais e físicas, segregação, discriminação)". O preconceituoso lança mão desses elementos como referência para julgar e classificar as pessoas negativamente. Nesse sentido, o preconceito atua como filtro da nossa percepção, pois faz com que tenhamos uma visão enviesada da realidade. É possível observar que o preconceito envolve aspectos cognitivos, mais especificamente no que se refere ao juízo estético, quando verificamos o discurso de Fabrício — nome fictício, a exemplo dos demais —, ao justificar que não escolheria a jovem negra para namorar, tampouco para casar.

> P: Qual dessas jovens da foto você escolheria para ser sua namorada?
> Fabrício: Essa é mais da minha preferência (jovem loira).
> P: Por quê?
> Fabrício: Acho ela mais linda que a morena.
> P: Porque ela é mais bonita que a morena?
> Fabrício: Por causa do rosto, do cabelo. Eu me destaco mais com loira. Eu gosto mais de loira.
> P: Por que você gosta mais de loira?
> Fabrício: Eu acho ela linda?
> P: Mas, por que você acha ela bonita?
> Fabrício: Por causa da cor dela assim, dos olhos, da boca, do cabelo? Tudo nela eu acho bonito (7. ª Série, 14 anos).
> P: Qual dessas jovens da foto você escolheria para casar?
> Fabrício: A loira.
> P: Por que a loira?
> Fabrício: Porque eu acho ela mais bonita, essa outra aqui não faz meu tipo (jovem negra)
> P: Como assim não faz seu tipo?
> Fabrício: Não é nada sobre racismo, mas é o cabelo dela, ela tem cabelo cacheado à outra não. Não vira com essa mulher (7. ª Série, 14 anos).

Nessa interlocução, foi possível perceber características que denotam o preconceito de marca. Pois, mesmo dizendo que *Não é nada contra o racismo [...]*, Fabrício leva em conta os traços fenotípicos da jovem negra para discriminá-la, significando que ela é preterida tanto para o namoro quanto para o casamento. A expressão *Não vira com essa mulher*, dita com tanta ênfase, entreabre uma ponta de agressividade contra as moças negras.

No que se refere ao preconceito de marca, Oracy Nogueira (1979), partindo de comparações entre os Estados Unidos e Brasil, criou um quadro de referências para delimitar os dois

tipos de preconceitos existentes: o de origem e o de marca. O preconceito de origem, nas palavras desse autor, seria o existente nos Estados Unidos e se caracteriza por não permitir gradações; possui uma classificação única que define quem é negro ou branco. Este tipo de preconceito prejudica os que descendem do grupo discriminado, visto que não importa se a pessoa traz ou não, em sua aparência física, os traços de seu grupo de linhagem.

De outra parte, o preconceito de marca não toma em linha de análise a origem, apenas os traços do fenótipo do grupo discriminado. A posse de outras características (poder econômico, educação, poder político, ascensão social) ameniza parcialmente a atribuição de tais distintivos (ORACY NOGUEIRA, 1979). Nas palavras de Osório (2003), este tipo de preconceito não exclui completamente suas vítimas, simplesmente pelo fato de que, além de suas características físicas, existem outras de caráter econômico e social que colaboram no processo de discriminação. O preconceito de marca atua sobre suas vítimas não apenas exteriormente, fazendo-o também interiormente, graças à autoconcepção e à auto-avaliação.

Quanto ao modo de ambos atuarem, podemos definir que o preconceito de marca determina uma preterição. Já o de origem, faz gerar uma exclusão incondicional dos membros do grupo atingido, em relação a situações ou recursos pelos quais venham a competir com os membros do grupo discriminador.

Em relação à discriminação racial, Maria Aparecida da Silva (2001, p. 75) define-a como estes traços: “A manifestação comportamental do preconceito, ou seja, a materialização da crença em atitudes que efetivamente limitam ou impedem o desenvolvimento humano pleno das pessoas pertencentes ao grupo discriminado [...]”.

Segundo Jaccoud e Beghin (2002), estudos mais especializados carreiam duas distinções para o conceito de discriminação racial: uma indireta, outra direta. Nas palavras das autoras a discriminação racial direta é conceituada como aquela que deriva de atos concretos de discriminação, em que o discriminado é excluído expressamente pela sua cor. Neste estudo considerou-se discriminação racial direta todas as declarações preconceituosas dos adolescentes brancos ao se referirem as jovens negras. Incluiu-se também os insultos direcionados aos alunos negros em decorrência de sua cor da pele no âmbito escolar.

Já a discriminação racial indireta foi conceituada por Jaccoud e Beghin (2002, p. 67) como um:

> comportamento, uma ação que prejudica de forma dissimulada certa pessoa ou grupo de pessoas em decorrência de sua raça ou cor. Discriminação não manifesta, oculta, oriunda de práticas sociais administrativas, empresariais ou de políticas públicas. Trata-se da forma mais perversa de discriminação, pois advém de mecanismos societais, ocultos pela maioria.

As autoras são contundentes em afirmar que a discriminação indireta tem sido a forma mais perversa de discriminação, pois, ela se alimenta de estereótipos arraigados e considerados legítimos sobre as práticas administrativas ou institucionais.

Essa maneira de pensar o preconceito está associada à atribuição do estigma e do estereótipo como formas de visibilidade da discriminação racial. No tópico a seguir, trataremos do assunto, pois as discussões teóricas de Goffman (1982) sobre o conceito de estigma e de estereótipo deram sustentação às análises dos discursos dos adolescentes brancos desta pesquisa, no se referirem às imagens das jovens negras. Os estereótipos negativos atribuídos fazem com que a sociedade impute características que as depreciam.

2.3 Estigma e estereótipo

Os gregos criaram o termo estigma para referenciar as pessoas que apresentavam sinais corporais, os quais eram utilizados para indicar o status moral desses indivíduos (GOFFMAN, 1982). Atualmente, tal termo estigma tem sido utilizado nas relações sociais para evidenciar algo mais do que um simples sinal corporal. Nesta senda tem servido como referência a um atributo negativo.

Goffman (1982) aponta a existência de três tipos de estigma: o primeiro é representado pelas deformidades físicas, o segundo pela culpa de caráter individual, e o terceiro é chamado de estigmas tribais. Para o autor, os estigmas tribais são aqueles associados à nação, raça e religião, podendo ser transmitidos pela linhagem, não relegada a possibilidade de contaminar por igual todos os membros de uma família. Todos esses tipos de estigma se caracterizam socialmente em afastar da sociedade os indivíduos que se encontram com traços diferentes, tidos como anormais.

Segundo Goffman (1982, p. 14), isso acontece quando "[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode impor a atenção e afastar daqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus".

Inseriram-se neste grupo os indivíduos que possuem características fenotípicas do negro, tendo em vista que enfrentam freqüentemente situações de preconceito e discriminação em decorrência de sua cor. Tal situação ocorre na rotina de nossas relações sociais, pois atribuímos às pessoas com as quais convivemos certos atributos. Quando evidenciamos que essa característica é considerada negativa, é que estamos estigmatizando. Assim, nossas atitudes com relação a essas pessoas são de caráter discriminatório, porquanto acreditamos que uma pessoa com estigma não seja completamente humana.

Verificamos, nas entrevistas realizadas com os adolescentes, que, ao se referirem às imagens das jovens negras, alguns lhes atribuíam características estigmatizantes. Ao expormos as três fotos de jovens, ora negra, ora branca, ora parda, indagamos aos entrevistados: Qual a jovem da foto você acha que é a mais bonita? Na seqüência, nossa interlocução com Fabiano:

> Fabiano: A foto um (jovem negra).
> P: A foto um, por que você a considera a mais bonita?
> Fabiano: Ah! Porque geralmente todo mundo gosta da loira, a loira já virou rotina. Ela é diferente da loira.
> P: Diferente como assim?
> Fabiano: O jeito dela moreno, uma pessoa mais bonita por dentro e por fora.
> P: Como assim, por dentro?
> Fabiano: Ah! Todo mundo fala que a loira é bonita de corpo. Mas a morena destaca mais no meio das loiras.
> P: Por que você acha que as morenas destacam mais?
> Fabiano: Ah! Porque todo mundo fala da loira, e ninguém fala das morenas. As morenas, também são bonitas.
> P: Por que você acha que ninguém fala das morenas?
> Fabiano: Ah! É porque o povo sempre escolhe as loiras.
> P: Mas, por que você acha que eles escolhem sempre as loiras?
> Fabiano: Porque todo mundo fala que as loiras são mais bonitas do que as morenas. Falam que as morenas não se cuidam.
> P: E por que você acha que a loira é mais bonita?
> Fabiano: Ah! Porque as loiras são mais cuidadas. Na minha preferência as loiras são mais bonitas que as morenas, eu acho (7. ª Série, 14 anos).

Na entrevista com Fabiano, foi possível denotar que o adolescente, ao enfatizar que a jovem loira *já virou rotina,* optou pela jovem negra com o intuito de desviar um pouco do padrão de beleza branco. Entretanto, ao justificar sua escolha, emite em seu discurso estereótipos, alegando que *as loiras são mais cuidadas que as morenas.* Outro aspecto a ser sobrelevado é que, nesta narrativa, Fabiano, desde o início, exalta a beleza da branca para justificar a escolha pela negra, o que conota um sentimento de compaixão, em decorrência do preterimento da negra pela branca, levando ao entendimento de que ele estaria dando à jovem negra um prêmio de consolação.

Quanto a esses aspectos, Gomes (2006) alerta que a introjeção de regras sociais, normas de comportamento, de higiene, mais especificamente aquilo que chamamos de boas maneiras expressam os valores e os modos de vida dos grupos sociais das classes superiores. A escola, recorrendo ao currículo, impõe esses padrões de comportamento e também de estética. Nessa senda, para se inserir nesta instituição, é preciso se uniformizar adequando-se a esses parâmetros. Uma das exigências é cuidar da aparência. Tal argumento de apelo aos preceitos higienistas desvia, não raro, de um conteúdo que expresse racismo explícito.

No caso daquela narrativa do estudante Fabiano, encaminha ao entendimento de que a exigência em cuidar da aparência derrama conteúdo impregnado de discriminação contra a imagem da jovem negra, em face do estereótipo de que as negras não se cuidam e que somente as jovens brancas o fazem. São estereótipos que vão se reproduzindo no conjunto social como algo natural, e os adolescentes, desde muito cedo, sem visão crítica, transmitem isso em seu grupo de amigos.

Embora seja importante ressaltar que o cuidado com o nosso corpo e com o cabelo é um comportamento desejável, independentemente do grupo social, nem sempre devemos associá-lo ao preconceito. Mas, por outro lado quando a falta de cuidado é atribuída a indivíduos de pertencimento racial diferente, tal discurso tem um componente de pré-conceito — isto é, de conceito — sujeito ao arbítrio de quem está julgando ou pré-julgando.

A função do estereótipo, neste caso, reside essencialmente em apresentar explicações raciais para situações que são, no fundo de posição social. Nesse sentido, ele serve para definir o papel de cada indivíduo na sociedade (COSTA PINTO, 1998).

Esses símbolos de estigma, mencionados por Goffman (1982), são os que dão origem ao estereótipo. Segundo Costa Pinto (1998, p. 185), estereótipo indica "[...] precisamente essas idéias e imagens que temos em mente, em grande parte não comprovada nem demonstrada, que constituem a parte subinteligente de nossas opiniões e julgamento sobre pessoas [...]".

O estereótipo impede que se vejam as pessoas em sua totalidade, evitando, assim, que se pense sobre os efeitos de suas condições sociais. A caracterização do preconceito racial está centrada nas opiniões estereotipadas sobre a figura do negro na sociedade. Pois, como afirma Cavalleiro (2000), os estereótipos são considerados os fios condutores para a propagação do preconceito.

Silva Júnior (2002) caracteriza os estereótipos como forma rígida que reproduz imagens e comportamentos racistas, ou seja, são responsáveis em separar os indivíduos em categorias aceitáveis, e não aceitáveis, socialmente. Com relação à propagação desses estereótipos, estes se processam em vários ambientes, incluindo a instituição escolar, dado este comprovado nesta pesquisa. Vários estudos têm demonstrado a importância da escola não só como local em que se formam os saberes voltados à educação, mas como um espaço em que compartilhamos valores sociais e culturais. É por meio das relações escolares que não raras vezes, se reforçam os estereótipos negativos atribuídos à população negra. Esses estereótipos se presentificaram em nossa pesquisa quando indagamos isto ao adolescente João Paulo: Qual jovem da foto você escolheria para casar. A resposta está assim expressa:

> João Paulo: A foto um (jovem negra).
> P: Por que não as outras (jovem branca e parda)?
> João Paulo: Porque elas parecem ser mais metidas, e dão mais trabalho.
> P: Como assim dão mais trabalho:
> João Paulo: Ah, acho que são mais difíceis de serem conquistadas, pois, são mais bonitas e disputadas.
> P: Como assim disputadas?
> João Paulo: Ah, as jovens brancas todo mundo quer namorar, mas, nem todos conseguem namorar elas (6. ª Série, 10 anos).

Desse depoimento se depreende que, ao justificar sua resposta, João Paulo diz preferir a jovem negra para o matrimônio, em razão de que as jovens brancas são mais difíceis de se render às investidas amorosas. Ao utilizar a expressão *dar mais trabalho* foi possível perceber a recorrência a um estereótipo que inferioriza as moças negras. Vemos que são expressões de um adolescente, que se ancora em conteúdo discursivo veiculado na sociedade.

Nesse caminhar de análise, faz-se necessário uma discussão acerca de como se construiu, historicamente, o mito da democracia racial na sociedade brasileira, e como esse discurso ideológico se manifestou nas falas dos adolescentes brancos entrevistados.

2.4 O mito da democracia racial

Descortinamos aqui uma discussão analítica sobre o mito da democracia racial, dada sua importância como base para as atitudes discriminatórias existentes nas relações sociais na sociedade brasileira. Este mito da democracia racial se caracteriza por estabelecer um modelo que supõe a negação da diferença, sugere um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação. Assim, a mestiçagem aponta como forma de branqueamento e constitui modalidade do racismo existente no País (GUIMARÃES, 2002).

O mito da democracia racial surge como tentativa de camuflar a existência das diferenças raciais, recorrendo à ilusória integração das três raças: a branca, a índia e a negra, como pontua DaMatta (1987). Nas palavras de Valente (1987, p.16), o mito da democracia racial se torna ‘eficaz por negar que exista conflito entre negros e brancos’. O que significa dizer que a percepção, em torno das relações raciais, tende a negar a existência de preconceitos e discriminação racial na sociedade brasileira.

Essas idéias se enraizaram em nossa sociedade, impedindo que a população negra tivesse consciência dos mecanismos de exclusão presentes nas relações sociais, tão sutilmente delineados, que fazem com que a própria vítima tenha dificuldades em percebê-los. Dessa maneira, o discurso de suposta democracia racial passou a operar no imaginário popular, sendo reproduzido freqüentemente em nosso cotidiano, parâmetro para nossas atitudes e comportamentos diante das questões raciais.

Tal discurso se encontra presente ainda nos dias atuais. Observamos isso na fala do adolescente Alfredo, quando justifica que sua família não se importaria se ele namorasse uma garota de cor diferente da sua.

> Alfredo: Não importaria, pois, todo mundo é igual independente de cor, religião e classe social (7. ª série, 13 anos).
>
> Rafael: Reagiria normal, pois, Deus criou todos nós iguais, todos somos filhos de Deus. E o que importa é o que a gente sente (7. ª série, 14 anos).

A fala de Alfredo e Rafael, ao conceberem o reconhecimento de todos os indivíduos como iguais, independentemente de cor, religião e classe social, negligencia qualquer tomada de consciência, no que se refere às desigualdades sociais existentes entre brancos e negros. Pois, embora aparentemente as oportunidades sejam iguais, as circunstâncias contextuais são diferentes.

Ao cruzarmos esses dados com a discussão tecida por Quadros (2004), ao tratar das diferenças de classes, ele afirma que há uma hierarquia na sociedade brasileira, no que tange ao acesso aos serviços mais bem remunerados, uma vez que existem ocupações com diferentes níveis salariais; e, neste caso o rendimento maior está concentrado, sobretudo, nos empregos ocupados por homens brancos e mulheres brancas.

Essas diferenças de ordem econômica se configuram num quadro de gravíssimas desigualdades sociais nos rendimentos financeiros, evidenciando-se nítida hierarquia que tem, no topo, os homens brancos, cuja escala vai decrescendo para as mulheres brancas, seguidas pelos homens negros e pardos e, por último, pelas mulheres negras.

Nessa perspectiva, Fazzi (2004, p. 21) argumenta que “a relativização do preconceito passa pela idéia de que somos todos iguais, e essa igualdade é fundamentada religiosamente, na crença de que somos todos filhos de Deus, ou num argumento mais laico de que somos todos humanos”.

Assim, essa expressão utilizada por Rafael — *todos somos filhos de Deus* —, é relativizadora no sentido de que ela inclui uma idéia baseada num princípio religioso, de que Deus é

nosso pai, portanto somos todos irmãos, brancos e não brancos. Esse discurso de uma suposta igualdade entre brancos e negros impediu e impede ainda, nos dias atuais, que grande parte da população tome consciência dos mecanismos de exclusão presentes em nossa sociedade. Em teoria, autores afirmavam sim à existência de uma democracia racial no Brasil, contudo, ajustando esse discurso à nossa realidade, com base em vários indicadores de ordem social e econômica, podemos constatar que este é um discurso ideológico, bastante cômodo.

Essas idéias veiculadas com relação ao mito da democracia racial passam a ser pensadas como forma de entendimento da formação nacional brasileira. Já as contradições e práticas decorrentes desse discurso são visualizadas como racismo (GUIMARÃES, 2002).

Avançando na discussão, recorremos a DaMatta (1987), a qual trata sobre o mito da democracia racial no País, não sem argumentar que, dentre as doutrinas deterministas presentes na sociedade brasileira, está o racismo. Este, por sua vez, está contido na fábula das três raças, de modo que começa a prosperar a partir do final do século XIX, estendendo-se até os dias que correm. Chega a se transformar em bases sociopolíticas para o Brasil, em decorrência do mote do branqueamento. O autor se refere à fábula das três raças como uma *triangulação de raças*, na qual existe uma interação entre o elemento branco, que está no topo, e o negro e o índio que estão nos extremos da base da triangulação. DaMatta (1987) ainda assinala que

> [...] essa triangulação étnica, pela qual se arma geometricamente a fábula das três raças, tornou-se uma ideologia dominante, abrangente, capaz de permear a visão do povo, dos intelectuais, dos políticos e dos acadêmicos de esquerda e de direita, uns e outros gritando pela mestiçagem e se utilizando do ‘branco’, do ‘negro’ e do ‘índio’ como as unidades básicas através das quais se realiza a exploração ou a redenção das massas. (DAMATTA, 1987, p. 63).

Na interpretação de DaMatta (1987), é justamente em decorrência dessa organização que se constituiu a ideologia dominante de que o branco está no topo da pirâmide, enquanto o negro e o índio se situam embaixo, sendo encampados pelo branco.

Esse discurso ideológico se fez presente nos dados da pesquisa na interlocução da pesquisadora com um dos adolescentes brancos entrevistados. Isso pode ser ilustrado por meio do seguinte diálogo, quando indagamos a José como sua família reagiria se ele namorasse uma garota de cor diferente da dele:

> José: Achava ruim. Ia ser uma briga aceitar.
> P: Como assim, uma briga?
> José: Uma pessoa mais morena que eu, não ia dar mesmo.
> P: Mas, por que você acha que eles não aceitariam?
> José: Porque ela é mais escura? Que minha cor. Eu já tive a experiência de namorar uma menina bem morena, aí minha mãe sempre falava porque você namora essa menina preta.
> P: Você acha que a tua mãe falava assim por quê?
> José: Ah, acho que por causa da cor dela, pois, minha mãe nem conversava com ela.
> P: E você continuou namorando mesmo assim?
> José: Sim, só terminei quando ela mudou para o Paraná (6. ª Série, 12 anos).

Essa fala de José põe a lume o preconceito por parte de sua mãe ao não aceitar um relacionamento de seu filho com uma jovem negra. As justificativas apresentadas pelo adolescente *Uma pessoa mais morena que eu, não ia dar mesmo e Porque ela é mais escura* indicam que sua família além de não aceitar esse relacionamento, passa a influenciar em sua escolha afetiva. O adolescente revela que tem consciência dos problemas que ele enfrentaria com sua família, caso namorasse uma moça negra.

Por outro lado, a invisibilidade das diferenças raciais por parte de José, neste caso, dificulta possíveis propostas de mudança. Um dos sérios problemas enfrentados por nossa sociedade reside no fato de a existência do racismo não ser percebida por significativo setor da população. Aqui os comportamentos racistas ocorreram de forma sutil, velada. Isso ocorre porque

> [...] a sociedade resiste em livrar-se de seus mitos porque é difícil encarar a realidade. Quando se torna impossível sustentar a tensão entre o real e o imaginário, entre o objetivo e o subjetivo, são buscadas medidas paliativas que pouco resolvem. No caso da sociedade brasileira, a realidade é a negativa de que ele exista. (VALENTE, 1987, p. 16).

A maneira como essas idéias têm sido vistas e percebidas cotidianamente é que tem contribuído para a negação da existência do racismo, pois, como pontua Valente (1987), atitudes de preconceito estão presentes em todos os lugares e momentos, entretanto muitas pessoas fingem não vê-las. Ouvimos freqüentemente piadinhas que ridicularizam a figura do negro na sociedade, mas, pelo fato de estarmos tão acostumados com tal situação, não conseguimos enxergar tais ações como atitudes preconceituosas.

Confirmando as idéias de Valente (1987), apresentamos na seqüência duas falas dos adolescentes Henrique e Wendell, que enfatizam, mais uma vez, a opinião anterior do entrevistado José, quando indagado como sua família reagiria se namorasse uma garota de cor diferente da dele.

> P: Como você acha que a tua família reagiria se você namorasse uma garota de cor diferente da sua?
> Henrique: Ah, a minha mãe teria preconceito, porque eu já namorei uma pessoa assim de pele mais escura que a minha.
> P: E ela não gostou?
> Henrique: Não.
> P: O que ela falou?
> Henrique: Ah, ela falou: 'porque você namora essa menina preta, essa menina diferente'. É preconceito dela.
> P: Por que você acha que ela tem preconceito?
> Henrique: Ah, por causa da pele da pessoa. Minha mãe não chegou a conversar com a moça. Ela só a viu.
> P: E era bem escura a menina?
> Henrique: Não. Meio moreno-clara
> P: E ela mesmo assim não gostou?
> Henrique: Não.
> P: E seu pai?
> Henrique: Meu pai não mora comigo, só eu minha mãe e meu padrasto.
> P: E seu padrasto não falou nada?
> Henrique: Ele até concordou (6. ª Série, 12 anos).

A interlocução entre a pesquisadora e o entrevistado Henrique destrinça a existência de um preconceito declarado quando o adolescente se refere à sua mãe, também um racismo camuflado, velado, inconsciente, como diz Valente (1987). Trata-se do racismo à brasileira (CANDAU, 2003). Henrique joga nos familiares a responsabilidade pelo preconceito. É de se perguntar: ele também já não teria incorporado essas opiniões?

Observemos que, no transcurso do diálogo, Henrique procura cuidadosamente não se revelar preconceituoso. Entretanto, percebe-se a contradição no final de seu discurso, quando pondera que seu padrasto [...] *até concordou* com seu namoro com a jovem negra. Ao utilizar o advérbio *até*, este é nosso entendimento, ele explicita que também é preconceituoso. Observemos na seqüência a fala de Wendell:

> Wendell: [...] Meu avô e minha avó, acho que iam ficar meio assim, tirar sarro, fazer graça. Ah, tá namorando uma menina escura; tá namorando uma pretinha [...].
> P: Como assim tirar sarro?
> Wendell: Ah! Meu avô ia dizer você ta namorando uma pretinha, pois, ele é uma pessoa racista, ele é branco (7. ª Série, 14 anos).

Nesta fala, podemos inferir que ele se socorre da expressão *tirar sarro* para afirmar a inferioridade do grupo negro em relação ao branco. O uso de adjetivos como *escura* e *pretinha* configura os estereótipos direcionados às pessoas afro-brasileiras, neste caso, especificamente, a jovem negra. Notamos também em seu discurso que o preconceito com relação à moça negra vai sendo perpetuado de geração a geração, começando a veicular nos grupos de adolescentes desde

muito cedo. Mais. Vão sendo automaticamente reproduzidos nos ambientes escolares e demais espaços de pertencimento grupal.

Podemos concluir, estribados nessas falas, que discursos de caráter pseudocientífico, construídos no passado, continuam presentes nas relações cotidianas, não ausente, de igual modo, nas falas dos adolescentes brancos, o que ocorre de maneira inconsciente, mas bastante real. Essas idéias de superioridade da raça branca, divulgadas pelas falsas teorias racistas, converteram-se nos dias atuais em prática inconsciente, e até mesmo naturalizada de preconceito e de discriminação contra a população negra. Pois, como aponta Candau (2003, p. 21), "[...] gravou no inconsciente coletivo a falsa convicção de inferioridade do negro, manifestada sob forma do preconceito a brasileira, ou seja, um preconceito sutil, disfarçado, com vergonha de ser preconceito".

Nesse norte, as representações que os adolescentes apresentam acerca das relações raciais estão calcadas no mito da democracia racial. Tais idéias têm contribuído para a negação da existência do preconceito e da discriminação em muitas situações cotidianas, pois é justamente a idéia de uma sociedade sem racismo que constitui um dos fatores que dificultam a visibilidade das atitudes discriminatórias presentes nas relações sociais.

Daí a importância da escola, na qualidade de espaço de socialização, provocar discussões, tendentes a conscientizar esses adolescentes sobre o respeito ao outro, destampando as diferenças. Pois, enquanto isso não ocorrer, tais idéias vão se reproduzindo entre os adolescentes nas relações intra e intergrupais, quiçá de maneira ingênua e naturalizada.

No capítulo subseqüente, apresentaremos discussão teórica de como são arquitetadas as relações raciais no contexto educacional e social da sociedade brasileira.

CAPÍTULO III
RELAÇÕES RACIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL E SOCIAL

O capítulo em apreço tem por interesse apresentar discussões acerca das relações raciais no contexto educacional e social. No caso da instituição escolar, por ser nosso lócus de investigação, procuramos grifar, por meio dos estudos já realizados, como a população afro-brasileira se encontra em desvantagem em nível de escolaridade, se comparada aos indivíduos brancos, e como os mecanismos intra-escolares provocam a exclusão dos alunos negros do sistema de ensino.

As discussões atinentes ao contexto social foram pensadas com o intuito de trazer à tona, para o leitor, como foi construída socialmente uma representação da mulher negra como objeto sexual, e, de que modo se operam as escolhas conjugais no Brasil.

3.1 Desigualdades raciais no âmbito educacional

Ao esquadrinhar as desigualdades referentes à participação do negro no sistema de educação formal, Hasenbalg (1979) apontou que, no período compreendido entre os anos de 1940 a 1950, os brancos já possuíam possibilidade maior de completar a escola primária, secundária e ensino superior, cotejados com os não-brancos. Constatou assim que, quanto mais elevado era o nível de escolaridade, menor era a presença dos negros no âmbito educacional.

Com relação à taxa de analfabetismo e à média de período de estudo, segundo a cor, na década de 1990, Jaccoud e Beghin (2002) concluíram que, mesmo havendo redução nessa taxa entre negros e brancos, o percentual de diferença de 10% se mantém quase constante. Os negros não conseguiram alcançar mais do que 70% da média de período de estudo dos brancos. Estes dados assinalam que a situação educacional entre negros e brancos permanece inalterada, pois, embora as taxas de analfabetismo tenham diminuído desde os anos de 1990, a média continua duas vezes mais alta para pretos e pardos do que para brancos, em todas as regiões do País.

Dessa maneira, a taxa de escolarização de indivíduos com 25 anos patenteia uma diferença média de 2,3 anos dos brancos em relação aos não-brancos. Mesmo ocorrendo, para ambos, um crescimento na taxa de escolaridade média no século XX, os brancos se situam ainda na pirâmide como os primeiros, nos níveis mais elevados de ensino (HENRIQUES, 2001).

No que respeita ao acesso ao ensino médio, Jaccoud e Beghin (2002) verificaram que a ocorrência da desigualdade entre negros e brancos aumentou, pois, apesar da população negra, com idade entre 15 e 17 anos, ter quase triplicado esse nível de ensino, a distância na taxa de escolaridade que separa negros e brancos cresceu de 18 para o nível de 26 pontos. Na acepção das autoras, a exclusão ocorreu em decorrência das baixas taxas de conclusão do ensino fundamental. Esses dados se repetem no acesso ao ensino superior, pois, nas palavras de Carvalho (2005), 96% dos universitários são brancos e 7% amarelos quanto aos negros, estes representam um total de 3%, o que traduz parcela pouco significativa, se levarmos em consideração a sua representatividade na população brasileira[4].

A repercussão desses resultados se reflete extramuros da escola, seja exemplo o acesso ao mercado de trabalho, na trilha do que explicita Henriques (2002, p. 31):

> De acordo com os dados da Pesquisa de Padrões de Vida, do IBGE, estimamos, por exemplo, que cerca de 58% do diferencial salarial entre brancos e negros está associado à desigualdade educacional, sendo uma parte derivada da discriminação gerada no interior do sistema educacional e outra parte derivada da herança da discriminação educacional infligida às gerações dos pais dos estudantes.

Os indicadores acima comprovam que a diferença salarial entre brancos e negros, no mercado de trabalho, está associada em grande parte à desigualdade educacional. A necessidade de começar a trabalhar mais cedo para colaborar no orçamento familiar, a baixa auto-estima gerada no ambiente escolar, em razão de seu pertencimento racial, contribui sem dúvida para a elevação desse índice.

Ao fazermos um pequeno recorte, tornando em linha de atenção as categorias raça/sexo, podemos depreender que existem alguns diferenciais no nível de ensino, ao se tratar de mulheres negras, homens negros e mulheres brancas, conforme podemos apreciar na Tabela 21:

---

[4] O Brasil possui 180 milhões de habitantes. Desse total, 7% são considerados negros e 47% pardos. Não podemos deixar de mencionar que 25 milhões desse total vivem em estado de indigência, em cujo grupo se instaura a população negra, com o coeficiente maior: 70% (HENQUIQUES, 2001).

Tabela 21- Taxa de escolarização líquida por nível de ensino, segundo cor/raça e sexo

Nível de Ensino	Sexo Masculino Branco	Sexo Feminino Branca	Sexo Masculino Negro	Sexo Feminino Negra
Educação Infantil	34,4	35,2	32,2	33,1
Ensino Fundamental	94,8	95,2	92,2	93,3
Ensino Médio	49,5	60,1	27,9	36,3
Ensino Superior	14,9	18,2	3,7	5,2

Fonte: Pinheiros e Soares (2003, p. 15), referenciando o documento do IPEA - Retrato das Desigualdades Gênero e Raça.

Nos dados apresentados na Tabela 21, com relação às taxas de escolarização de homens negros e mulheres negras, podemos pinçar uma diferença bastante significativa, havida em tono do ensino médio. A mulher negra desfila um nível de escolaridade superior ao dos homens negros. Se separarmos esses resultados por raça/cor, no que diz respeito ao sexo feminino, a situação é pior para as negras, pois elas se situam em desvantagem em todos os níveis de ensino, se comparadas às brancas.

Os resultados desses estudos apontam que o diferencial educacional entre brancos e negros permanece praticamente inalterado no decorrer dos anos, tanto no ensino fundamental como no ensino médio e superior. Uma das justificativas para tal evidência é que existem mecanismos intra-escolares que propiciam a manutenção dessas estatísticas educacionais desfavoráveis à população negra de maneira geral, tanto para homens quanto para mulheres. Dessa forma, não podemos analisar o processo de escolarização de alunos negros sem levarmos em conta esses mecanismos, que provocam situações de insucesso dentro e fora dos muros da escola. O tópico a seguir foi idealizado com o intuito de expender dados de estudos que defendam tal argumento.

3.2 Mecanismos intra-escolares de discriminação

Estudiosos da área de relações raciais apontam, haver mecanismos intra-escolares que prejudicam a permanência do negro no sistema educacional. Neste tópico, procuramos apresentar dados de pesquisas iluminadores de que muitos alunos negros desistem de estudar por conta de sua situação socioeconômica e por motivos internos à instituição escolar. O conteúdo do livro didático, a

prática pedagógica e a relação entre professor e aluno têm contribuído, dúvida não temos, para as crianças e jovens negros formularem um conceito negativo de si, o que acaba por interferir em seu sucesso escolar.

Rosemberg (1987) evidenciou em um estudo que, em todas as séries do início do processo de escolarização, as crianças negras põem à luz índices de repetência e exclusão maiores do que os alunos brancos. Elas não só tendiam a repetir de ano com maior freqüência que as brancas, como também se evadiam do sistema de ensino antes de completar as séries iniciais. Segundo a autora, os alunos negros freqüentam as piores escolas, o que acaba por dificultar sua trajetória educacional, transformando-a em mais curta, se comparada com a dos alunos brancos. Entretanto, o maior empecilho para os estudantes negros não seria o ingresso na instituição escolar, tampouco as condições de pobreza, mas, sim, as dificuldades vivenciadas em decorrência dos processos intra-escolares de exclusão (ROSEMBERG, 1987).

Embora o material didático tenha passado por mudanças, em relação a conteúdo racista e preconceituoso, alguns livros ainda veiculam imagens e textos que discriminam a população negra.

A escola se configura, assim, em uma das agências responsáveis pela construção de estereótipos negativos da população negra, dado que são apresentadas, nos livros didáticos, características preconizadas pelas teorias racistas: branco no topo da pirâmide, amarelo no meio, e os negros na última escala, a inferior. A propagação desse conteúdo no ambiente escolar causa sentimento de inferioridade no alunado negro (MÜLLER, 2006).

O conteúdo exibido no livro didático de História, mais especificamente no que trata sobre o período da abolição da escravatura, de acordo com Elisa do Nascimento (2001), reforça o estereótipo de que os negros apenas vieram da África como escravos para suprir a necessidade de mão de obra provocada pela inadaptabilidade do índio ao regime escravista. As imagens disponibilizadas nos livros demonstram claramente a figura do branco como rico, bonito, etc, ao passo que o negro é apresentado sempre em situação degradante, com sabor depreciativo.

Como assinala Cândida da Costa (2005), o livro didático é instrumento que produz o conhecimento, mas, ao mesmo tempo, se configura como condutor ideológico social. Assim, da mesma forma que colabora no processo de produção de informações pelos estudantes, mantém e legitima no imaginário social uma sociedade homogênea.

Nesse sentido, Iolanda de Oliveira (1999) afirma que os conteúdos aprendidos na escola estão desvinculados da realidade do aluno negro. Tais constatações foram percebidas em sua pesquisa, quando os alunos afro-brasileiros, de estrato social baixo, não conseguiram expressar espontaneamente sua experiência sobre moradia, recorrendo, assim, aos ensinamentos da escola. A autora percebeu que os alunos se recusavam a desenhar aspectos que denotassem as más condições habitacionais em que viviam. Outro aspecto assinado neste estudo foi a negação da identidade racial por parte dos estudantes negros. Segundo Iolanda de Oliveira (1999), a escola não tem contribuído na construção de uma imagem positiva dos alunos negros, pois, ao ensinar conteúdo sem significado social, o mestre induz o estudante a deduzir que o indivíduo branco é mais valorizado socialmente. Sendo assim, resta-lhe identificar-se com esse grupo.

Gusmão (1993) constatou, em um estudo, que as crianças já projetavam estereótipos raciais na faixa etária de 7 a 8 anos. Nas imagens de negros nos desenhos, figuravam malvestidos sempre engajados em atividades manuais ou marginais, patenteando rostos tristes, enquanto as figuras dos brancos eram representadas ao lado de carrões. Os detalhes contidos nessas ilustrações das crianças, no entender da autora, revelam que, na concepção delas, o espaço rural ao qual elas pertenciam é representado por crianças negras e pobres, já o urbano é tido como o ambiente do outro, do sujeito branco e rico. De outro viés, o mundo afeto ao negro está entulhado de objetos de trabalho como enxada e roupas maltrapilhas; já no segundo, é possível encontrar relógios elegantes, carros, maletas que induzem ao porte de dinheiro à farta.

Esses desenhos, feitos pelas crianças, não constituem apenas rabiscos ou grafismos típicos dessa faixa etária. Como aponta Gusmão (1993), tais ilustrações testemunham uma realidade que é lida a partir de fragmentos do conhecimento construídos em sua experiência escolar e cotidiana. Dessa maneira, a aprendizagem escolar influencia os que se encontram diretamente ligados a ela, pois é construindo e reconstruindo significados do que aprendemos que as nossas ações adquirem sentido nas relações sociais.

Assim, além do conteúdo escolar apresentado em alguns livros didáticos que retrata a figura do negro em situação inferior, não podemos deixar de mencionar os episódios de discriminação vivenciados pelos alunos negros tanto na relação discente e docente como nas interações com os colegas dentro dos muros da escola. As formas de discriminação utilizadas neste ambiente transitam desde a linguagem não verbal até os comportamentos explícitos, pois, como assevera Cavalleiro (2000, p. 98): “No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa

por meio de comportamentos sociais e disposições, formas de tratamentos, atitudes, gestos, tons de voz e outras, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios [...]".

De acordo com Cavalleiro (2000), existe certa tranqüilidade por parte das crianças brancas ao expressarem comentários depreciativos do aluno negro no ambiente escolar: expressões relacionadas com gozação, xingamento são freqüentes nos conflitos relativos à cor. No que toca aos contatos afetivos entre educadores e alunos, a pesquisadora constatou que as crianças brancas recebiam beijos, já as crianças negras, ao se aproximarem da professora, guardavam certa distância física desta, impedindo que estabelecessem o contato físico. Para a autora, essas crianças negras não se aproximavam da professora com receio de serem rejeitadas, haja vista que eram pouco procuradas para que fosse franqueada aproximação maior, reveladora de carinho e atenção.

Pinho (2004) elucida em sua pesquisa que, no contexto escolar, os alunos brancos evitavam contato físico com os alunos negros. Constatou também que os docentes pesquisados demonstravam sua preferência pela estética branca. Esse fato foi visualizado tanto no contato físico como na verbalização. A autora salienta ainda que esse comportamento era visível, pois, nas atividades propostas pelos docentes, em grupo, dificilmente os alunos negros encontravam um par para executar a ação, conquanto que os colegas brancos se recusavam a interagir com eles e, o que era pior, os professores, percebendo o afastamento desses alunos, nem se aproximavam para saber o motivo da atitude, intentando quebrar possíveis arestas.

Cavalleiro (2000, p. 74) adverte que,

> [....] nessa distribuição desigual de afetos, o professor convida para morar em sua casa sempre o mesmo tipo de crianças, como que seguindo um modelo estético de aceitação, portanto, reproduz a valorização étnica predominante na vida social. E o faz sem se importar com as crianças a sua volta.

Tal constatação também foi obtida no estudo realizado por Alexandre (2006), em que ficou evidente a preferência dos professores pelos alunos brancos. A autora comenta que, em nenhum momento durante sua pesquisa, presenciou cena em que os docentes demonstrassem afeto pelo aluno negro. Essa carência de contato físico, por parte dos docentes com os alunos negros, faz com que estes tenham menor oportunidade de se sentirem aceitos dentro do ambiente escolar. O tratamento dispensado por parte dos professores a esses alunos causa-lhes baixa auto-estima e sentimento de desânimo.

Para Pahin Pinto (1987, p. 24), a escola representa, para as crianças negras, “[...] o lugar onde vão tomar consciência dos problemas raciais”. Uma vez que, é freqüente segundo dados de pesquisa a propagação de apelidos depreciativos e xingamentos contra crianças negras.

Nesse sentido a escola, por ser considerada um espaço de socialização e de formação que recebe alunos de diferentes culturas, deveria assegurar atitudes e valores que expressem um ambiente heterogêneo, não homogeneizador (D’ADESKY, 2002). No entanto o que percebemos é que existe, no interior dessa instituição, determinada representação do que é ser negro, isso pode ser percebido nas relações pedagógicas entre professor e aluno e dos educandos entre si (NILMA GOMES, 2002).

Como assevera Ângela dos Santos (2005, p. 138), a instituição escolar se traduz para os alunos negros num ambiente: “[...] marcado por preconceitos e discriminação. Eles se vêem obrigados a viver sob os signos das idéias de inferioridade a respeito do seu pertencimento racial, que perduram no espaço e tempo das relações estabelecidas na escola”.

É nessa hora que pertencer, ou não, a um grupo racial faz muita diferença nas relações estabelecidas dentro dos muros da escola, visto que as crianças brancas aprendem a perceber as diferenças no espaço escolar, de forma bastante preconceituosa.

Em suma, as relações conflituosas entre professores, alunos brancos e negros no cotidiano escolar simbolizam o despreparo dos docentes para lidar com as diferenças. Pahin Pinto (1987, p. 25) aponta, como proposta de mudança, a necessidade de investir na formação do professor:

> [...] a fim de que adquira o conhecimento e desenvolva a habilidade necessária para lidar com uma clientela heterogênea do ponto de vista étnico e racial, para torná-lo aberto e receptivo face a esta diversidade, sobretudo, para que tenha oportunidade de refletir, e, assim possa, também, levar os alunos a refletirem sobre suas próprias atitudes preconceituosas.

Não podemos atribuir meramente ao docente a responsabilidade pela falta de capacitação para lidar com os assuntos relacionados com as relações raciais. São necessários investimentos, por parte do governo, para a qualificação dos professores, com vista a que eles possam entender que os problemas, no interferirem diretamente na trajetória educacional dos alunos negros, estão direcionados em grande parte às situações de discriminação, por eles vivenciada, no ambiente escolar. Pois, como aponta Rosemberg (2003), os docentes tendem a identificar as dificuldades interpostas à escolaridade da população negra às condições de pobreza, desconsiderando a especificidade racial.

Os relatos de estudos citados neste tópico demonstram que o maior empecilho encontrado pelo aluno negro na conclusão dos estudos não seriam as condições de pobreza em que grande parte desta população se encontra, mas os obstáculos vivenciados na escola, em virtude dos mecanismos intra-escolares de discriminação. No próximo tópico, discutiremos como foi construída socialmente uma representação da mulher negra como objeto sexual e como esse discurso foi manifestado nas entrevistas com os adolescentes.

3.3 A mulher negra representada pelos adolescentes brancos como objeto sexual

Na primeira fase da pesquisa — aplicação do questionário —, fizemos uma indagação aos adolescentes sobre o tipo de namorada que eles gostariam de ter. Nas respostas, o adjetivo *gostosa* predominou. Por essa razão, ao elaborar o roteiro das entrevistas pensamos ser interessante solicitar a eles que descrevessem uma *garota gostosa*, para saber qual o perfil que uma mulher tem de ter para ser *gostosa*, na visão desses adolescentes.

As palavras *mulata* e *morena*, presentes nas respostas dos adolescentes, revelam que eles se referiram apenas à mulher negra no identificá-la como uma mulher gostosa. Vale ressaltar que, na cidade de Araputanga, onde foi realizada a pesquisa, é freqüente as pessoas classificarem como morena, o indivíduo de pele bem escura, o qual em outras localidades são denominados pretos. Mas, por que apenas a negra é considerada *mulher gostosa*, e não a branca? Isso nos leva a pensar que, nos discursos dos adolescentes, a mulher negra é representada como objeto sexual.

Ao trabalhar o conceito de representação, Minayo (1992, p. 173) pontifica que estas "[...] são idéias, imagens, concepções e visão de mundo que os atores sociais possuem sobre a realidade". Podem ser examinadas por meio da linguagem do senso comum, pois é por ele que os atores sociais constroem sua vida, assentada em seu estoque de conhecimento. Dessa maneira, a representação é considerada o fruto das vivências e das contradições que permeiam o cotidiano das classes sociais e sua expressão marca o entendimento com seus pares, com seus contrários e com as instituições. Perpassa a sociedade, ou determinado grupo social, como algo anterior e habitual, reproduz e se modifica a partir das relações coletivas e dos grupos (MINAYO, 1992).

Jovchelovitch (1994) indica alguns dos modos como as representações se articulam tanto com a vida coletiva de uma sociedade como com os processos de constituição simbólica dos sujeitos. Para abordar essa questão, ela enfatiza que a relação entre representações sociais e o espaço público precisa ser discutida. Sobretudo porque é por meio da esfera pública que o ser humano desenvolve sua identidade, constrói símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de outros. A esfera pública se configura dessa maneira, num lugar de alteridade, fornecendo às representações o campo sobre o qual elas podem ser cultivadas e estabelecidas. Como aponta Jovchelovitch (1994, p. 67), "[...] é na experiência da pluralidade e da diversidade entre perspectivas diferentes [...] que o significado da esfera pública pode ser encontrado".

Mas, qual a ligação que as representações sociais têm com a esfera pública? Na esteira do pensar de Jovchelovitch (1994), é justamente na esfera pública que as representações sociais se formam. É a partir de interesses da vida privada ou individual que construímos a noção de nós. Jovchelovitch (1994, p.71) acrescenta ainda que "[...] é através da ação de sujeitos sociais agindo no espaço que é comum a todos, que a esfera pública aparece como o lugar em que uma comunidade pode desenvolver e sustentar saberes sobre si própria". É nesse contexto que se insere a expressão representação social.

Assim, os processos que engendram as representações sociais estão embutidos na comunicação, nas práticas sociais por meio dos discursos, rituais, etc. Dessa forma, ao discutirmos o termo representações sociais, a análise não se centra no sujeito individual, mas nos fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade social.

Isso implica dizer que as representações são construídas dentro de uma rede de significantes e significados, com base nas circunstâncias sociais em meio às atitudes, valores e crenças, conforme as produções veiculadas nos espaços públicos e comunicações sociais.

Nesse entendimento, podemos observar que as representações da mulher negra, como *gostosa*, veiculadas pelos adolescentes, se desenvolveram no imaginário social brasileiro. Revela-se que várias organizações de defesa e apoio às mulheres negras aportam depoimentos de feministas negras que vivenciaram situações de discriminação nas relações sociais. Apresentaremos na seqüência alguns estudos que enfatizam essa desvalorização da mulher negra.

Primeiro que tudo, enfatizaremos um artigo de Stolcke (1991), com o intuito de explicar como, na sociedade de classes, certas desigualdades sociais são marcadas e legitimadas por uma explicação pautada nas diferenças naturais. Para cuidar desse assunto, a autora propôs fornecer

uma explicação para a noção biológica e natural do papel das mulheres na cultura ocidental. Mas, pergunta-se, o que a categoria raça tem que ver com essa discussão? Na acepção dela, é possível desenvolver uma teoria da desigualdade na sociedade de classes que relacionam tanto raça como classe e gênero.

Centremos um pouco mais nossa indagação: de que modo a, categoria, gênero, raça e classe se entrecruzam para formar as diferenças nas experiências de mulheres? O fenômeno crucial nesse sentido, segundo Stolcke (1991), se configura na própria natureza das diferenças biológicas, uma vez que se atribui a elas significado social que demarca as relações de desigualdade existentes na sociedade. Como elucida Stolcke (1991, p.110):

> [...] as diferenças de sexo, não menos que a de raça, foram e continuam a ser ideologicamente identificadas como fatos biológicos socialmente significativos na sociedade de classes e são construídas e legitimadas por ser basearem nos supostos fatos biológicos das diferenças de raça e sexo.

Embora Stolcke (1991) enfatize que, como indicadores de desigualdade, as características raciais se constituem em formulações simbólicas, já as diferenças biológicas entre o homem e a mulher existem de fato. Podemos então dizer que os sistemas de exclusão, no que tange às diferenças raciais, se encontram baseados na categoria raça, na condição de formulações históricas e sociais. Mais que tudo porque sabemos que raça, como categoria biológica, não existe. Entretanto, as categorias classificatórias não se constituem num fenômeno independente. Pelo contrário, para serem compreendidas, precisam ser analisadas dentro de um contexto sociopolítico, que lhes fornece significado simbólico. Por esse enfoque é que devemos analisar as representações negativas construídas acerca da mulher negra.

Segundo Gilliam e Gilliam (1999, p. 529), essas representações negativas apenas mudaram de forma ao longo dos anos, “para milhões de mulheres no Brasil, as vidas incorporarão mais de uma representação na trajetória dos anos; desde serem mulatas sexualizadas e assim objetivadas na juventude, a nutridoras, zeladoras e negras desfeminizadas quando tiverem mais idade”.

Ainda por esse aspecto, a definição de *mulata* é comum em muitas sociedades, sempre emitidas com carga pejorativa. No caso do Brasil, a construção social acerca da *mulata* difere da dos Estados Unidos em alguns aspectos. Neste país, os estereótipos são evocados em diferentes períodos históricos e aplicados às mulheres de diferentes idades e fenótipos. Assim a condição de *mulata* no Brasil, segundo a autora, não está marcada meramente por uma identidade racial. Um conjunto de

elementos como idade, peso, roupa, modo de falar, profissão, cor mestiça configuram as características mais relevantes para a definição da *mulata*. Embora seja importante acentuar que a intenção dos homens em relação a uma mulher também colabora para essa significação, uma vez que ela, sendo vista como sexualizada, reforça essa subjetivação de *mulata* (GILLIAM; GILLIAM, 1999).

A *mulata*, na qualidade de categoria profissional, é objeto de discussão de Giacomini (1999). Neste estudo, a autora teve como objetivo verificar de que modo uma categoria racial se transforma numa categoria profissional e qual o significado dessa transformação na visão das *mulatas.* Para a pesquisadora, existem dois pólos nesse processo de alteração: o pólo positivo constituído por aspectos profissionais, o de ser bailarina, e, noutro norte, o negativo, o da moral, que recai no fato de essa profissão ser considerada depreciativa. Durante três meses Giacomini freqüentou uma casa de shows carioca, onde era ministrado um curso de profissionalização de *mulatas.* Em entrevistas, as participantes definiram *mulata* de maneiras, as mais diversas: possuidoras de um corpo de violão, de uma bunda empinadinha, de uma cintura fina, etc. Diante da gama de respostas surgidas, Giacomini reuniu os enunciados em dois grupos: o primeiro se referia às características inatas de raça/cor, já no segundo se enquadravam atributos adquiridos em virtude da carreira profissional, tais como saber dançar e interagir com o público.

A autora chega à conclusão de que essa descrição da *mulata* não produz apenas uma representação estética, implica também significação imoral e sexual dela. Essas formulações construídas sobre a figura da mulher negra nos ajudam a visualizar a diversidade de estereótipos atribuídos a elas nas relações sociais.

Müller (2006), ao discutir como se constituiu a produção de sentidos e a institucionalização de idéias sobre as mulheres negras na Primeira República, deixa patente como se transferiu a elas toda a carga negativa conferida ao grupo negro pelas teorias racistas.

Ao responder a esta indagação, — Quais os processos que levam a construção de um imaginário social eivado de conceitos negativos contra todo um grupo racial? —, a pesquisadora constatou que ações institucionais realizadas no primeiro período republicano propiciaram a retirada da investidura de mulheres negras, professoras primárias, impedindo-as de ser produtoras e difusoras de bens culturais (MÜLLER, 2006).

Como assevera Müller (2006), a ocupação e a desocupação de postos na carreira do magistério ocorreram por meio de um processo intencional, ainda que não explicitamente definido.

Utilizou-se todo um discurso de que a espécie humana estaria dividida hierarquicamente em raças superiores e inferiores: a branca, a mais adiantada de todas, estaria no ápice, em segundo plano se situavam os amarelos e, por último, os negros que não possuíam disposição moral nem intelectual.

É nas instituições de ensino que foram reconfiguradas as idéias que orientam tanto os discursos oficiais quanto as práticas corretivas. Os programas escolares reproduziam a história oficial nos livros didáticos e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas, recorrendo a uma formação discursiva contrária à população negra, em que a cor da pele, um atributo biológico, assume conteúdo cultural, social e moral (MÜLLER, 2006).

Essa hierarquização — através da marca — possivelmente tenha limitado o acesso das professoras negras ao exercício do magistério, visto que essa legitimação da inferioridade do negro passou a representar o par antagônico beleza (branco) e feiúra (negro), bem como a imagem da mulher negra, símbolo erotizado (MÜLLER, 2006).

Em Araputanga, nos dias atuais, essa representação da jovem negra como objeto sexual não é diferente, pois percebemos que as representações construídas historicamente continuam nas falas dos adolescentes quando eles definem que a jovem negra é vista como *mulher sedutora e gostosa*. Tal concepção pode ser observada nas respostas transcritas abaixo:

> Fabiano: Ah! Como os outros falam: tem que ser morena, ter aquele corpinho de violão, cintura fina, bundão e peitão. Aí, sim é uma garota gostosa! (7. ª Série, 14 anos).
>
> Carlos: [Risos] Ah! Uma garota morena, não muito alta [Pausa]. Cabelos pretos têm que ter um bundão e um corpo de violão (6. ª Série, 13 anos).
>
> Abner: Eu acho que para ser uma garota gostosa tem que ter pernas bem grossas, peitão, bundão e tem que ser magra e mulata (6. ª Série, 10 anos).
>
> Abílio: Ah, para ser gostosa tem que ter aquele corpinho de violão, bunda grande, peitão, não pode ter estria, tem que ser mulata.
> P: Por que tem que ser mulata?
> Abílio: Ah, na televisão mesmo você pode ver as mulheres que mais tem um corpão são as mulatas. Eu adoro assistir na época do carnaval a propaganda da globeleza. Eita, aquela mulher é gostosa demais (6. ª Série, 12 anos).

Notamos, então, que essas representações se sustentam em um cunho ideológico e comunicacional com raízes no meio social e que se reproduzem nas relações grupais. No caso, o grupo de adolescentes brancos alude às jovens negras representações que valorizam somente seus traços físicos. Aquilo que, na representação deles, pode ser um elogio — adjetivação de gostosa —, para as moças negras se torna pejorativo, pois elas não são visualizadas, em seu conjunto, na qualidade de seres humanos. Apenas são representadas como objeto de prazer sexual.

Os resultados da análise apresentada nesse tópico direcionam a outras inquietações referentes às incidências, ou não, concernentes aos relacionamentos afetivos inter-raciais. É o que apresentaremos no próximo tópico.

3.4 Casamentos: escolhas conjugais

O casamento entre brancos e negros constitui exemplo apropriado para entremostrar as implicações da cor e do status no Brasil. Esse tipo de união jamais poderia deixar de ocorrer num país de alta proporção de pessoas não brancas, onde vigora suposta democracia racial, ainda que as estatísticas que demonstram tal ocorrência se apresentam dificultosas (AZEVEDO, 1975). Pois, como aponta Hasenbalg (1995), elas só ocorrem em torno de 21% do total de casamentos. Essa porcentagem denuncia a idealização das relações raciais na sociedade brasileira.

A união entre brancos e negros, segundo Azevedo (1975), pode representar para uma das partes envolvidas, neste caso o negro, um dos meios de acesso e de integração dos indivíduos não brancos nas classes superiores da sociedade. Pois, além de conferir maior prestígio aos indivíduos negros, cria a perspectiva de vir a ter um filho mais próximo do padrão branco.

As regras de casamentos entre pessoas que não brancas, no Brasil, podem ser visualizadas numa cultura em que vigoram critérios de ordem estética relativos aos tipos físicos tidos como padrão pela sociedade, de acordo com o estudo já mencionado, de Azevedo (1975).

Nas palavras de Azevedo (1975), várias pesquisas já revelaram que são mais comuns as uniões entre homens mais escuros e mulher mais clara, embora seja significativo frisar que, essas uniões são mais comuns desde que estes possuam status social superior ao da esposa. A mulher branca só tende a aceitar seu cônjuge mais escuro quando este compensa essa diferença de cor com atributos de ordem econômica.

Espera-se que os filhos dessa união sejam introduzidos nas regras de etiqueta e até mesmo nas relações de amizade da mãe. Assim, são eles inseridos na esfera social materna, contrabalançando, dessa maneira, o desequilíbrio ocasionado pela união hipergâmica dos pais. Por outro lado, quando a figura paterna traz consigo elementos que constituem uma situação de prestígio e poder na sociedade, essa compensação se torna ainda mais completa (AZEVEDO, 1975).

Diferentemente da mulher escura que, ao se casar com um homem branco, promove certo desprestígio do parceiro masculino, pois este desce de classificação em decorrência disto: “Quando uma moça se casa, sua família ganha um filho: este passa para o mundo das pessoas de cor de que se origina sua esposa. Ao passo que o homem escuro sobe ao integrar-se na família da esposa clara ou alva” (AZEVEDO, 1975, p. 66).

O autor complementa ainda que, no caso do casamento do homem preto com uma mulher branca, é possível fazer uma troca de títulos, isto é, sua fortuna em troca de sua branquidade. Contrariamente, no caso da mulher negra pobre, não é possível haver o mesmo poder de compensação.

Importante frisar que a expressão união hipergâmica mencionada por Azevedo (1975) merece destaque pelo que ela traduz, em si mesma, de tratamento discriminatório, somado ao fato de caracterizar redundância. A mim não me compete de todo rechaçá-la, mas não se pode negar seu caráter pleno de diferenciação entre as pessoas. Em hipergamia, o prefixo *hiper* carrega a significação de acima de, superiormente. Portanto, hipergamia carreia este sentido: casamento com pessoas de condição superior. Por outras palavras, é o costume que proíbe, por exemplo, as mulheres de elevada condição social se casarem com homens de condição social inferior. Vale realçar: o próprio termo hipergamia está impregnado da tão combatida discriminação entre as pessoas, quase que repisando ou reforçando uma realidade que deve ser combatida.

Petruccelli (2001), ao discutir sobre casamentos inter-raciais, afirma que é consensual dizer que as escolhas para o matrimônio no Brasil se constituem com base em regras sociais, que tendem a facilitar alguns tipos de união e a dificultar outras. De certa maneira, permaneceu a situação descrita por Thales de Azevedo. Ao demonstrar as diferenças existentes nas uniões matrimoniais por sexo, dentro dos três grupos de cor branco, pardo e preto, Petrucelli (2000) conclui:

> As mulheres apresentam uma situação que pouco se tem modificado nas últimas décadas: as brancas mostram os mais altos percentagens na situação conjugal de casadas, categoria que inclui tanto aquelas em união consensual como as casadas no civil e/o religioso. As mulheres pretas, no entanto, figuram nesta categoria numa proporção bem menor — com 11 pontos percentuais a menos do que as brancas — sendo que mais da metade delas (51.6%) aparecem como não tendo cônjuge no momento da pesquisa, seja porque nunca casaram, estão separadas, desquitadas ou divorciadas, ou porque enviuvaram. As mulheres pardas tendem a se apresentar em uma situação intermediária entre as brancas e as pretas, se bem que mais próximas das primeiras. (PETRUCCELLI, 2000, p. 4).

No caso dos homens, Petrucelli (2000, p. 4) aponta que “[..] as diferenças inter-raciais no casamento se mantêm também entre os homens, se bem que com menor intensidade do que entre

as mulheres, aparecendo os homens de cor preta em situação de casados em menor percentual do que os de cor branca [...]".

Ancorados nos dados de Petruccelli (2000), podemos inferir que a mulher negra se apresenta em desvantagem no que se refere ao matrimônio, se comparada às brancas e às pardas.

Tal evidência pode ser comprovada também nos depoimentos dos adolescentes brancos, quando foram questionados sobre qual jovem das fotos (branca, parda, negra) eles escolheriam para casar. Do total de 37 entrevistados apenas 8,11% optaram pela jovem negra para ser sua esposa, enquanto a moça branca foi a mais escolhida, com 54,06%.

Nas falas dos adolescentes mostradas na seqüência, observemos as justificativas para tal escolha:

> Marcos: Para casar a número um (Jovem loira).
> P: Por que a foto um?
> Marcos: Pela aparência, ela parecer ser mais sorridente, e apresenta ser mais bonita (6. ª Série, 12 anos).
>
> Matheus: Para casar, eu acho que essa aqui (Jovem loira).
> P: Por que a foto um?
> Matheus: Ela chama mais atenção que as outras (7. ª Série, 14 anos).
>
> Igor: Para casar essa daqui (Jovem loira)
> P: Por que você escolheria a foto um?
> Igor: Têm olhos verdes, eu gosto de olhos dessa cor. Também porque o sorriso dela é lindo, sendo feio não agrada muito (6. ª Série, 12 anos).
> João: Ah! Para casar essa loira.
> P: Por que a foto um?
> João: Sei lá, [Risos]. Ela tem uma boa aparência, é bonita demais (7. ª Série, 14 anos).

As respostas dos quatros adolescentes — Marcos, Matheus, Igor e João — foram unânimes no que concerne às suas preferências pelas imagens em que figuram as jovens loiras. Esses dados permitem deduzir que, na preferência deles, as jovens negras e pardas são preteridas pelas loiras no que toca à constituição familiar, apontando para o efeito visual invisibilidade e, de conseguinte, para a desvalorização do grupo de negras e pardas quando se pensa no matrimônio.

Nessas falas foi possível perceber a presença de valores negativos relacionados com a mulher negra e com a parda, uma vez que, para casar, só serviria a loira. Tais relatos patenteiam que os adolescentes se referiam às imagens de mulheres brancas como ideal estético feminino, exaltando-as e, por tabela, inferiorizando as negras e as pardas.

Importa considerar que a propagação desses discursos preconceituosos, na adolescência, certamente indica seu fortalecimento na vida adulta. Por esse ângulo, indispensável se

faz o estabelecimento de discussões sobre a temática racial nas instituições educacionais, no intuito de eliminar tais rótulos e estigmas por parte desses estudantes.

A questão do *chamar atenção* direcionada às loiras vem aportar, implicitamente, nas falas dos adolescentes, o que Azevedo (1975) discute em seu estudo sobre regras da boa aparência. Para explicar o uso dessa expressão, o autor alude ao período colonial brasileiro, no qual, segundo ele, havia algumas restrições exigidas para a ocupação de determinadas profissões pelos indivíduos na sociedade. Tais exigências impossibilitavam que as pessoas de cor ocupassem alguns cargos. Os anúncios de emprego para trabalho doméstico e servil publicados no Jornal Diário Popular, no ano de 1941, traziam como requisito, para obter uma vaga nesse tipo de ocupação, a condição de que o indivíduo deveria ser branco (AZEVEDO, 1975).

Com a promulgação da Lei Afonso de Arinos, esses anúncios cessaram, ocorrendo de modo excepcional esse tipo de publicidade com conteúdo discriminatório. A partir daí, emerge a exigência da boa aparência em todas as propagandas de emprego para todas as categorias. Tal locução para muitos se revestiu de mero eufemismo (AZEVEDO, 1975). Como assevera Azevedo, a preferência por brancas e claras como domésticas parece se revelar na freqüência da procura de babás, cozinheiras e damas de companhia que sejam portuguesas. Essas, além de serem brancas, têm a fama de ser trabalhadoras e disciplinadas, o que configura o oposto das mulheres negras.

Azevedo (1975) relata ainda outro indício de discriminação, apresentado pelo concurso de beleza, exclusivo para *mulatas*, no Clube Renascença no Rio de Janeiro. Segundo esse autor:

> [..] aquelas competições são oportunidades, por sua vez, para a revelação de outra antiga e conhecida forma de discriminação que é destacar as moças de cor, especialmente as mulatas, como objeto de concupiscência masculina. O modo como se comentam— jà notado por Arthur Ramos e outros cientistas sociais — é ilustrado por uma das notas publicadas em 1972 [..]. (AZEVEDO, 1975, p. 50-51).

A importância dada à aparência física pelos adolescentes, ao justificarem a escolha pela jovem branca para o matrimônio, vai ao encontro daquilo que Oracy Nogueira (1979) denominou como preconceito de marca existente no Brasil. Para esse autor, é de marca quando se utilizam como pretexto os traços físicos, o sotaque, os gestos para se manifestar.

No Brasil, a cor não é o único critério determinante para as atitudes discriminatórias, dado que a postura corporal e o vestuário constituem elementos igualmente, relevantes. O modo

como o preconceito de marca atua na sociedade brasileira determina uma preterição; tende a ser mais intelectivo e estético (ORACY NOGUEIRA, 1979).

Prosseguiremos com a apresentação e análise dos dados no próximo capítulo, o qual vai esquadrinhar as representações que os adolescentes ensejam diante das fotografias de jovens negras. Apresentamos também os dados coletados com a técnica de observação. Estes tiveram o intuito de verificar como se dão as relações interpessoais entre adolescentes brancos e negros no ambiente escolar.

CAPÍTULO IV
A REPRESENTAÇÃO DOS ADOLESCENTES BRANCOS SOBRE AS JOVENS NEGRAS

Como dissemos em capítulo anterior, foram realizadas 37 entrevistas com adolescentes brancos, alunos da Escola Nossa Senhora de Fátima, município de Araputanga-MT, no intuito de verificar a representação que eles apresentam acerca da jovem negra. Apresentamos aos entrevistados fotos de jovens mulheres de raça/cor diferentes solicitando que externassem suas opiniões, ao se referirem às jovens negras. Sucessivamente, discutiremos os dados coletados por meio de nossas observações, reveladores da forma como ocorreram as relações interpessoais entre os adolescentes brancos e negros nesse ambiente escolar. A leitura dos dados se deu com base no quadro teórico proposto.

4. 1 Beleza é ou não fundamental?

Comumente, julgamos ou ouvimos opiniões que qualificam as pessoas como belas ou feias. Ao transitarmos por diversos lugares, como ruas, praças e outros ambientes públicos, vemos pessoas caminhando e, então, as avaliamos, segundo nossos valores. São meramente pessoas inseridas em suas vidas cotidianas, protagonistas de seus viveres, todas com seus objetivos a alcançar. No entanto, sabemos que essas pessoas se diferem umas das outras por seus traços físicos, biológicos, contextos históricos, sociológicos e culturais. E, ao fazermos análise dessas diferenciações, realizamos também um julgamento estético dessas pessoas.

O que queremos enfatizar nesse momento é que esses julgamentos são alvo de leituras e de interpretações distintas, pois variam de acordo com o contexto cultural, segundo os critérios de avaliação de quem está estabelecendo seu crivo, sua avaliação.

Pois bem. Falando em critérios, um deles recai sobre o estético que pode contribuir para a definição identitária de determinado grupo social. No caso de nossa pesquisa, o grupo de

adolescentes entrevistados. Nessa linha de pensamento, as representações sobre a beleza e a feiúra corporais podem incidir em julgamentos coletivos. Como assinala Nilma Gomes (2006), tais afirmações poderão nos afastar:

> [...] do campo dos julgamentos pessoais e nos colocar no âmago das questões históricas e sociais, explicitando como o 'apresentar-se' diante do outro e o olhar sobre o corpo foram sendo construídos ao longo História. Corpos negros e brancos, de homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e velhos sofrem leituras e interpretações distintas de acordo com os contextos culturais, o processo histórico e as relações de poder. (NILMA GOMES, 2006, p. 316).

É relevante a contribuição ao esclarecimento conceitual oferecida por essa autora, principalmente ao afirmar que "[...] quando falamos em beleza, referimo-nos a uma construção cultural e histórica, uma vez que nenhum objeto encarna a 'beleza pura' cantada por Caetano Veloso" (NILMA GOMES, 2006, p. 6).

A autora salienta que é consenso dizer que não existe uma beleza intrinsecamente pura. Essa construção cultural entreabre o surgimento de padrões estéticos que se diferem, de acordo com a experiência cotidiana dos grupos sociais. Estes podem servir não só como marca distintiva, mas também discriminatória. Neste caso, a concepção de beleza pode ser hegemônica, favorecendo um grupo em detrimento de outro. Isso nos conduziu a indagarmos aos adolescentes: **Ao se relacionar com seus amigos e com sua namorada, você considera que a beleza é fundamental?**

O objetivo dessa primeira pergunta consistia em verificar se os adolescentes, ao realizarem sua escolha afetiva e de amizade, tomavam em consideração algum critério específico, neste caso os aspectos estéticos que conferem à pessoa *ser bonita ou feia*. Estas respostas serviriam de subsídio para outras perguntas: **Qual jovem da foto é a mais bonita? Qual jovem da foto você escolheria para namorar, casar e ser amiga?** Tais dados poderiam oferecer caminhos para o entendimento da maneira como esses adolescentes formam seus pares e se a beleza é uma característica identitária desse grupo para a realização de tal escolha.

Os significados desse conteúdo emitiriam respostas para as seguintes indagações: **A jovem negra se encontra incluída no padrão de beleza desses adolescentes? Quais as percepções que estes apresentam diante das imagens das jovens negras?**

A tabela a seguir desfia as respostas desse primeiro quesito, aninhadas em três categorias:

Tabela 22-- Você considera que a beleza é fundamental ao se relacionar com seus amigos e com sua namorada?

Opções de Resposta	Número de respostas	%
A beleza é fundamental	22	59,46
A beleza não é fundamental	12	32,44
Outras respostas	03	8,10
Total	**37**	**100**

Fonte: Entrevista realizada com os adolescentes no mês de fevereiro de 2007.

Um dado dessa tabela, a saltar de imediato aos olhos, é que um bloco de adolescentes, 59,46%, respondeu que a beleza é fundamental sim, ao escolher seus amigos e sua namorada. Em seguida, com 32,44%, estão os que alegaram que a beleza não é importante. Somente 8,10% dos adolescentes entrevistados optaram por outras respostas. Patenteia-se que um primeiro traço distintivo, que caracteriza a identidade desse grupo de adolescentes, é a questão estética.

Nesse primeiro quesito, as respostas foram divididas em dois eixos de análise: o primeiro se refere aos que alegam que a beleza é importante, principalmente para fazer sua escolha afetiva e de amizade o segundo, de outra parte, é constituído pelos depoimentos dos adolescentes contrários a essa versão.

Justificando os argumentos do primeiro eixo, elegemos as falas apresentadas na seqüência a esta pergunta: Você considera que a beleza é fundamental ao se relacionar com seus amigos e com sua namorada?

> Adriano: Sim, porque é bom você ter amigos bonitos e uma namorada bonita. Principalmente pra você sair com eles e se divertir (6. ª Série, 10 anos).
>
> Alfredo: Sim, porque quando você se relaciona com pessoas bonitas, tipo amigo e namorada você fica contente e as pessoas te elogiam. Ah, você tem um amigo bonito e uma namorada linda (7. ª Série, 13 anos).
>
> José: Sim.
> P: Por quê?
> José: Por que você sai na rua com uma pessoa feia depois tiram sarro (6. ªSérie, 12 anos).
>
> Abner: Sim
> P: Por quê?
> Abner: Porque é bom você sair com uma pessoa bonita, para ter relação (6. ª Série, 10 anos).
>
> Fabrício: É fundamental sim.
> P: Por quê?
> Fabrício: Agora você me pegou! [Pausa].
> Fabrício: É fundamental porque, com os amigos é um relacionamento assim, só de amizade não rola nada, mas, com a minha namorada é diferente.
> P: Diferente como assim?
> Fabrício: Os amigos a gente não pode beijar na boca.

> P: Sim, mas, você considera que beleza e fundamental para se relacionar com seus amigos ou com a sua namorada?
> Fabrício: Sim, somente com a minha namorada (7. ª Série, 14 anos).
>
> João: É bom.
> P: Por que você acha que é bom?
> João: Ficar com menina feia depois a gente se queima [Risos].
> P: Queima como assim?
> João: Com as outras mulheres que são bonitas. Ah! Agarrou aquela guria feia (7. ª Série, 14 anos).

Um dado importante nos discursos dos adolescentes Adriano e Alfredo é a preocupação com a opinião dos amigos, visto que demonstram certo receio em se relacionar com um amigo ou uma namorada considerada *feia.* Este medo se deve ao fato de que cada adolescente, ao se relacionar com seu grupo social, passa a tê-lo como base para sua escolha, isto é, atende às normas que constituem o conceito de boa aparência do grupo.

Mas, por igual há que se destacar que em um sistema de economia globalizada é bastante normal que os padrões veiculados pela sociedade de mercado e de consumo acabam impondo, para os adolescentes, certos conceitos de beleza e de feiúra, os quais passam a ser considerados universais e válidos para todos os grupos. A visualização de tal padrão pode ser percebida freqüentemente, ao assistirmos as novelas e ao folhearmos as revistas de moda. A divulgação do perfil dos artistas e das modelos sugere que, para ser bonita, indispensável que branca, magra, e possua cabelo liso (NILMA GOMES, 2006).

De fato, notamos em nossa pesquisa que são opiniões características de grupos de adolescentes, os quais, por se encontrarem em tais faixas etárias, mantêm laços mais ou menos estreitos entre si, sendo mais suscetíveis às influências da moda e da mídia. Pelas falas percebemos que, nesse grupo de adolescentes, a beleza é essencial para a sua escolha de amizade, até porque, ao se relacionarem com alguém considerado bonito, isso confere motivo de elogios dentro de seu grupo de pertença e perante os outros grupos sociais.

Assim, quando os adolescentes assumem suas preferências por aquilo que é belo, demonstram que eles se encontram influenciado, pelo padrão de beleza da sociedade. E, ao elegerem o feio como aquilo que está fora de seu campo representacional, passam a hierarquizar pessoas de grupos raciais diferentes.

Já nos depoimentos dos adolescentes José, Abner, Fabrício e João, fica notória a valorização da aparência física somente em sua escolha afetiva. Isso nos leva a perceber que, na visão

desses adolescentes, a sedução e a conquista estão associadas à estética. De outra forma dizendo, os amigos podem ser feios, mas a namorada deve ser bonita.

Em suma, a definição de beleza para esses adolescentes se coadunam com o conceito do que é belo, definido por Duarte Jr. (1986) como categoria estética e como construção social. Assim, na visão desse autor, a beleza não se refere às qualidades atribuídas ao sujeito ou ao objeto, mas, sim, à forma como nos relacionamos com eles.

Ampliando a discussão sobre o assunto, argumenta Nilma Gomes (2006, p. 265):

> [...] temos presenciado que no decorrer do processo histórico a partir do século XV, construiu-se um padrão hegemônico de beleza e proporcionalidade baseados na Europa colonial. A partir de então, quando aplicamos o conceito de beleza ao corpo, passamos por um processo muitas vezes rígido de classificação e hierarquização, e a aparência física passa a carregar significados ligados a atributos negativos e positivos [...].

Desse modo, as interpretações feitas com relação ao que é *belo ou feio* são julgamentos coletivos, que surgem no decorrer de processos históricos, políticos e de relações de poder. De acordo com Elias e Scotson (2000, p. 24), "[...] afixar o rótulo de valor humano inferior a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade racial [...]".

No segundo eixo de análise estão abrigadas as respostas dos que alegam que a beleza não é importante para fazer escolha afetiva, tampouco para escolher suas amizades.

> P: Você considera que beleza é fundamental para você se relacionar com os seus amigos ou com a sua namorada?
> Fabiano: Não, porque cada um tem que ser si próprio, tem seu próprio jeito de agir. Só porque um é mais bonito do que o outro não vai se enturmar? (7. ª Série, 14 anos).
>
> Wendell: Não, para mim não é fundamental.
> Wendell: Porque o que interessa é o que está por dentro da pessoa, se for uma pessoa legal, alegre é o que mais conta (7. ª Série, 14 anos).
> Raimundo: Para mim nem tanto, porque, a beleza não é fundamental. Porque eu gosto mais de pessoas assim, [pausa para pensar] tem que ser simpática e legal (6. ª Série, 13 anos).
>
> João Paulo: Não.
> P: Por que não?
> João Paulo: Porque nem todos têm a mesma beleza um do outro (6. ª Série, 10 anos).

Por outro lado, nesse segundo eixo, as falas de João Paulo e Wendell, no argumentarem que a beleza não é importante em sua escolha de namoro e nem de amizade, se contradizem quando de outra indagação da entrevista, ao serem questionados sobre qual jovem da foto eles escolheriam para namorar e para ser amiga. Observemos a interlocução na seqüência:

> P: Qual dessas jovens da foto você escolheria para ser sua namorada?
> João Paulo: A foto dois (jovem loira) [5].
> P: Por que a foto dois?
> João Paulo: Porque ela é mais bonita.
> P: Mas, por que você acha ela a mais bonita?
> João Paulo: Ah! Não sei não. Acho que gostei dos olhos e do cabelo dela (6. ª Série, 10 anos).
>
> P: Qual dessas jovens da foto você escolheria para ser sua amiga?
> Wendell: A foto um (jovem loira).
> P: Por que a primeira?
> Wendell: Porque ela é bonita, ela chama mais atenção que as outras (7. ª Série, 14 anos).

As falas de João Paulo e Wendell, ao mesmo tempo em que demonstram contradição, denotam a preferência dos adolescentes pela foto da jovem considerada bonita na visão deles. Tal fato nos leva a apreender que a beleza é considerada, sim, importante na escolha desses adolescente, tanto para namorar como para suas amizade. Em adendo, a jovem negra não se encontra inserida nesse padrão de beleza na representação deles.

No que toca a esse aspecto, Maria Elena Souza (2003) constatou dado semelhante em sua pesquisa, com adolescentes cursando a 6. ª série de uma escola municipal do Rio de Janeiro, com idade intercalada entre 11 e 18 anos. Ela investigou, fazendo-o por meio de opiniões, atitudes e preferências desses estudantes, as reações que pudessem expressar significados preconceituosos no que se refere às características cor/raça dos indivíduos. Os resultados apontaram que, diante de fotos de indivíduos de raças diferentes, as manifestações atinentes às preferências estéticas dos inquiridos valorizam a aparência física, significando, pois, que o aspecto físico é sempre levado em consideração nos primeiros julgamentos que as pessoas fazem umas das outras.

Em resumo, as falas dos adolescentes aqui destacadas evidenciam que a sua escolha tanto para o namoro como para amizade está, consciente ou inconscientemente, sendo influenciada pelo padrão de beleza veiculado pela sociedade, na qual vigora a estética branca. Esse dado é um indicador para aprofundar as análises referentes à discussão sobre o preconceito associado com a aparência física, que pode ocorrer tanto no espaço escolar como extramuros da própria escola. Saliente-se que o preconceito no ambiente da escola é decorrente das relações sociais estabelecidas no conjunto social maior. Sendo assim, uma reprodução daquilo que os protagonistas vivenciam na sociedade, trazida para dentro da instituição educacional, é que tal conteúdo vai sendo repassado nas relações intergrupais.

---

[5] Cabe enfatizar que a ordem das fotografias, no roteiro da entrevista, não seguia a mesma seqüência dada às perguntas. Sendo assim, na questão que se refere à escolha da namorada, a foto da jovem branca se encontra na segunda opção. Já na escolha da amizade, ela era a primeira opção de resposta.

Avançando na discussão sobre o tema, nos próximos tópicos buscaremos verificar por intermédio da apresentação das fotos (jovem negra, parda e branca), o conteúdo implícito ou explícito hábil para expressar significados de preconceito de raça/cor.

4.2 O preconceito com relação à aparência física

No que concerne à cor ou à aparência física, foi revelado preconceito nas respostas dos adolescentes em uma das questões do roteiro da entrevista, quando diante de três fotografias de jovens branca, parda e negra, eles deveriam dizer qual consideravam a mais bonita.

Observemos na tabela seguinte, a distribuição das respostas por escolhas segundo as fotografias apresentadas:

Tabela 23-- Qual dessas jovens da foto é a mais bonita?

Opção de fotografias por cor/raça	N. de respostas por adolescentes	%
Jovem negra	6	16,22
Jovem branca	16	43,24
Jovem parda	12	32,43
Outras respostas	3	8,11
Total	**37**	**100**

Fonte: Entrevista realizada com os adolescentes no mês de fevereiro de 2007.

Na Tabela 23, depreendemos que há forte predomínio de respostas com preferência pela fotografia da jovem branca, a qual se destacou com elevado índice percentual, ou seja, quase a metade dos entrevistados a elegeu como a mais bonita. Em segundo lugar está a jovem parda. Com base nesses dados foi possível observar que as escolhas pela foto da jovem negra recaem sobre a metade da segunda opção que foi direcionada às pardas. Esses números parece apontar para um indício de segregação, que, por sua vez, exclui a jovem de cútis negra das preferências dos adolescentes.

Vejamos como ficam esses dados se os cotejarmos por faixas etárias. É o que apreciaremos na Tabela 24 a seguir:

Tabela 24 - Escolhas das fotos das jovens por faixa etária dos adolescentes entrevistados

Faixa Etária (em anos)	Jovem negra	Jovem branca	Jovem parda	Outras respostas	Total
10-13	4	7	4	2	17
14-17	2	9	8	1	20
Totais	**6**	**16**	**12**	**3**	**37**

Fonte: Entrevista realizada com os adolescentes no mês de fevereiro de 2007.

Ao analisarmos as respostas por escala etária, verificamos que a preferência pela jovem negra se entrecruza nas duas faixas. No entanto, é mais recorrente na idade de 10 a 13 anos.

Ao justificarem suas escolha pela foto da jovem branca, os adolescentes Raimundo e José deixaram transparecer em suas falas alguns estereótipos relacionados com a mulher negra. Isso pode ser constatado nas interlocuções a seguir:

> Raimundo: Essa
> P: A foto dois?
> Raimundo: Sim a jovem branca.
> P: Por que a foto dois?
> Raimundo: Porque ela é branca, cabelo lisinho, a mais bonita das três [Pausa]. Ela tem os olhos azuis; é loira, já as outras são mais escuras. Uma é preta e feia (7. ª Série, 14 anos).
>
> José: A loira.
> P: Por que a foto dois?
> José: Ah, porque ela é a mais bonita das três.
> P: Por que você acha ela a mais bonita das três?
> José: Ela tem a pele clara, a outra já e mais moreno-clara, e a outra é preta e feia (6ª Série, 12 anos).

O estereótipo *preto é feio* se fez presente nas duas falas dos adolescentes Raimundo e José, e em outras indagações direcionadas a eles, os quais até tentaram disfarçar sua posição discriminadora, ao ressaltarem que as características morais e afetivas têm maior importância em suas escolhas do que as características físicas, mas nessa indagação não conseguiram camuflar a existência do preconceito contra a cor das jovens negras.

Nas palavras de Costa Pinto (1998), os estereótipos são formados em relações que se estabelecem com base em julgamentos. No que tange ao negro, podemos dizer que o preconceito racial consiste em visões estereotipadas que são adquiridas na vida social, não especificamente no contato com uma pessoa negra, mas através da assimilação de opiniões sobre ela.

Essa concepção de que *preto é feio* é bastante utilizada no imaginário brasileiro. Foi largamente reproduzida na literatura brasileira. Como lembra Broohshaw (1983), o uso da cor preta

como signatária da feiúra e maldade, contrariamente à cor branca, alude às sagradas escrituras. Foi transportado para a literatura interpretativa do negro, como indivíduo malevolente e feio.

Estes adolescentes brancos, ao se referirem à imagem da jovem negra como *feia*, implicitamente estão dizendo da hierarquia de um padrão de beleza, no qual, na visão deles, ela não se encontra incluída. Tal discurso revela um julgamento desfavorável em relação à jovem de cor negra.

Sobre esse assunto, o documentário *Eu sou assim* (2006)[6], que aborda as percepções de adolescentes infanto-juvenis no ambiente escolar, particularizando as questões relacionadas com as diferenças entre os atores sociais e aos preconceitos. Traz uma contribuição do sociólogo Ahyas Siss que afirma:

> O que as crianças e os adolescentes trazem como representação do outro são repassados primeiramente pelo seu grupo primário; a família e depois pelo seu grupo secundário; seus colegas e vizinhos. Neste último essa representação pode ganhar mais robustez ou perder.

Vale enfatizar que, nesse universo, os poucos adolescentes que optaram por escolher a foto da jovem negra como a mais bonita, justificam tal opinião de maneira pouco convincente. Observemos as interlocuções a seguir:

> Abílio: A foto um (jovem negra).
> P: Por que a foto um?
> Abílio: Acho pessoas morenas bonitas. A cor dela deixa ela mais bonita que as outras (6.ª Série, 12 anos).
>
> Alfredo: A um (jovem negra).
> P: Por que você a considera a mais bonita?
> Alfredo: Ah, porque geralmente todo mundo vai na loira, a loira virou rotina. O jeito dela, moreno deixa ela uma pessoa mais bonita por dentro e por fora (7ª. Série, 13 anos).
>
> Antônio: A foto um (jovem negra).
> P: Por que a foto um?
> Antônio: Porque ela parece ser legal (6. ª Série, 10 anos).

Embora Abílio reconheça que a jovem negra seja a mais bonita em decorrência de sua cor, ele não consegue situá-la como integrante da raça/cor negra. O adolescente utiliza o termo moreno para se referir à negra, o que aponta indícios da presença do mito da democracia racial. Isso porque há uma cordialidade nessa fala, no sentido de que se ele usasse o termo preto ou negro, poderia soar como significado de ofensa. Podemos concluir que a cor da pele, neste caso, serve como

---

[6] MÜLLER, M. L; PAIXÃO, L. P. (Orgs). Eu sou assim. PROGRAMA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, UFMT/UFF/PUC-SP, DVD UNI-AFRO/CNPq, 2006).

característica discriminatória no que se refere à jovem negra, já que o termo moreno foi utilizado como forma de não identificá-la como tal. De outra parte, que Alfredo, em sua opinião, procura fugir das representações que elegem a loira como a mais bela. Contudo, tal como Abílio, ele também se vale do adjetivo moreno para se referir à foto da jovem negra.

Fazzi (2004) constatou que crianças brancas recorriam à categoria morena para se referir a seus colegas negros. A autora explica tal fato dizendo que, embora, a categoria morena não seja interpretada como preconceito racial na visão dessas crianças, ela foi utilizada como substituição para a categoria preta/negra, evitando, assim, uma relação de animosidade, ou de preconceito, uma vez que, segundo essa pesquisadora, a categoria preta já se transformou em maneira de xingamento nas relações sociais.

Importante mencionar também que o adolescente Antônio, ao justificar sua resposta, deixou transparecer que ele escolheu a jovem negra não por sua beleza, como foi pedido no enunciado da questão, mas pelo caráter que julgava ela possuir.

Assim, de modo geral, a fala dos adolescentes expressa, em suas avaliações sobre a estética, a representação da jovem negra como feia. Entretanto, não podemos desconsiderar que essa é uma construção ideológica de cunho cultural, pois há que salientar que existem por trás desses julgamentos crenças, valores históricos e contextuais que são transmitidos aos adolescentes por seus grupos de amigos, pela mídia e outros veículos de comunicação que valorizam um padrão de beleza estritamente ligado às características físicas dos sujeitos brancos.

Podemos observar que as representações dos adolescentes, para denominarem quando uma jovem é bonita ou feia, são muito parecidas umas com as outras. Nilma Gomes (2006, p. 5) traz uma justificativa ao dizer que “[...] nenhum padrão estético é neutro”. Muitas vezes, o que é visto como uma escolha individual, na verdade é um comportamento decidido pelos de fora, pelo grupo que possui hegemonia na sociedade.

Nesse sentido o termo representação é definido como sendo o conjunto de idéias e concepções criadas coletivamente por um grupo no contexto de uma cultura. Tais representações podem ser geradas sob a influência das crenças religiosas, científicas, através da mídia por intermédio da família e até mesmo nas relações sociais. Como pontua Jovchelovitch (1994) as representações sociais revelam os conflitos e interesses próprios da sociedade onde elas foram geradas. Estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais os indivíduos desenvolvem sua identidade.

É do saber que os indivíduos fazem dos outros que as representações surgem como um sistema de saberes que assinala a identidade de um grupo. Elas podem ser consideradas como matéria-prima para a análise do social e para uma ação de transformação, uma vez que retrata a realidade (JOVCHELOVITCH, 1994).

Nessa esteira, no Brasil, a interpretação da aparência física de um indivíduo reflete toda a ambigüidade e a instabilidade de sua inserção social. Os valores atribuídos aos diferentes sinais da aparência transcendem à própria idéia de percepção do outro, passando a oferecer interpretações puramente estéticas (MALYSSE, 2007).

Dessa maneira, tal padrão de beleza, veiculado pelo grupo de adolescentes no qual vigora a estética branca, situa a jovem negra numa condição desfavorecida em função de seu fenótipo. Pois os adolescentes, ao justificarem sua preferência pela imagem da jovem branca, aludiram a algumas peculiaridades que ela tem e que a jovem negra não possui, como o cabelo liso, por exemplo. Este é um dos sinais diacríticos mais recorrentes na fala dos adolescentes. Sobre esse assunto, o pensar de Nilma Gomes (2006, p. 128): "[...] o cabelo para o negro e para negra é um ícone identitário e um forte elemento usado pelo brasileiro para classificar e hierarquizar, racialmente homens e mulheres". O cabelo, somado à cor da pele, constitui para esses adolescentes um dos sinais mais evidentes da diferença racial. É disso que trataremos no tópico seguinte.

4.3 Cabelo e cor da pele, ícones da diferença racial

O cabelo por si sozinho não diz muita coisa. Já a representação que se constrói nas relações sociais acerca dele, essa, sim, é síntese de múltiplas discriminações. As opiniões propagadas pelos adolescentes ao se referir ao cabelo da jovem negra se constituem em trocas que ocorrem por intermédio de convenções geradas a partir de experiências grupais estabelecidas nas instituições como escolas, nas ruas, ou seja, em uma infinidade de lugares públicos, o qual Jovchelovitch (1994) designa como esfera pública.

O espaço público se configura assim como um local em que acontecem relações de alteridade (o outro). É por meio dele ou por mediações institucionais que as pessoas se encontram umas com as outras e estabelecem uma comunicação. Buscando uma compreensão mais detalhada

acerca da esfera pública, Jovchelovitch (1994, p. 67-68) recorre às definições de Arendt (1958), onde afirma que o termo público pode ser considerado sob dois aspectos interligados, todavia não idênticos:

> [...] primeiro, o que é público pode ser visto e escutado por todos e possui máxima publicidade; segundo, público refere-se ao Mundo mesmo, naquela medida em que ele é comum a todas as pessoas e se diferencia do espaço privado de cada um dentro dele. Assim, a esfera pública estabelece as fronteiras que tanto ligam como separam as pessoas, que tanto as une como as impede de tropeçar umas nas outras.

A vida pública enquanto, um lugar da alteridade se constitui em um elemento responsável pelo desenvolvimento de vidas individuais, como também pode conduzir a parâmetros que definem a vida em comum. Para Jovchelovitch (1994), o termo representação favorece a leitura de fenômenos da vida coletiva de uma sociedade, bem como os processos de construção simbólica por meio dos quais os sujeitos lutam para dar propósito ao mundo, compreendê-lo e nele encontrar seu espaço mediante uma identidade grupal.

Destarte nas representações o conteúdo do conhecimento responde a certas normas morais do grupo e é orientado para as práticas sociais. Esse conhecimento não é científico, ou seja, é o do senso comum. Schutz (1970) apud Minayo (1992) utiliza o termo senso comum para falar de representações sociais. Na interpretação desses autores a existência cotidiana é dotada de significados interpretados dia a dia pelos grupos sociais que vivem, agem e pensam dentro de um determinado contexto social. Essas idéias, concepções são selecionados por intermédio de construções mentais, ou seja, através de representações do senso comum.

A compreensão do mundo dessa forma se dá a partir de um estoque de experiências pessoais e de outros. Este conhecimento é construído através da comunicação existente nas interações informais entre os membros consócios de um grupo. Na construção deste o indivíduo se apropria do desconhecido, integrando-o à sua rede de conceitos, valores e de conhecimentos já estabelecidos.

Deste modo, segundo Jovchelovitch (1994) explorar a influência exercida pelas representações no seio da sociedade significa compreender até que ponto as diferenças existentes entre os indivíduos marcam as representações e os significados que elas exercem nas relações sociais.

Nilma Gomes (2002) revelou em seus estudos que o cabelo tem sido um dos principais símbolos aduzidos no processo de explicitação das impressões sobre a população negra, mais especificamente sobre a mulher.

Durante o período da escravidão, o tipo de cabelo e a tonalidade da pele eram os determinantes para a classificação do escravo e da escrava no sistema escravista. Tais critérios

também eram utilizados para definir a distribuição do trabalho entre os escravos. Posteriormente, com o crescente processo de miscigenação, estudiosos e pesquisadores sobre o tema passaram a recorrer a esses sinais diacríticos no campo da cultura como forma de classificação do negro dentro de um grupo racial (NILMA GOMES, 2006).

O processo de miscigenação ocorrido no Brasil possibilitou a existência de uma variedade de texturas de cabelo desde o crespo, ondulado, ao estilo pixaim. Essas significações têm gerado inúmeros estereótipos atribuídos aos negros em nosso cotidiano.

De fato, em nossa sociedade, a representação de que, o cabelo bom é o cabelo liso, foi ampliada pelas novelas, nas letras das músicas e, por fim, em nossas relações sociais. Na verdade, a difusão dessa representação sobre o cabelo é uma versão estética do preconceito racial. Esse ideal estético ainda persiste e se intensifica na proliferação de produtos cosméticos para "domar" os cabelos das mulheres. Produtos esses fartamente anunciados nos diferentes meios de comunicação. Essa influência da mídia pode ser percebida em alguma fala dos adolescentes, ao destacarem que a imagem da jovem branca é mais bonita que a da jovem negra, em decorrência de seu cabelo liso. Como eles dizem, identifica-se com o estar arrumado.

> P: Qual dessas jovens da foto você acha que é a mais bonita?
> Fabrício: A loira.
> P: Por que a loira?
> Fabrício: Porque eu acho ela mais bonita, essas outras aqui não fazem meu tipo.
> P: Por que não fazem o seu tipo?
> Fabrício: Não é nada sobre racismo, mas não gosto do cabelo delas, é feio e mal arrumado, não vira com essas mulheres.
> P: Por que não vira?
> Fabrício: Vixe! Me pegou de cheio, elas não se destacam. A loira é a mais bonita. É linda tem os olhos castanhos, é branca (7. ª Série, 14 anos).
>
> Abner: A branca.
> P: Por que a foto dois?
> Abner: Porque ela é mais bonita que as outras.
> P: Por que ela é mais bonita do que as outras?
> Abner: Ela é branca, as outras são preta. O olho dela é mais bonito que das outras, a boca, o cabelo mais liso. O cabelo das outras é mais enrolado (6. ª Série, 10 anos).
>
> Nilson: A foto dois.
> P: Por quê?
> Nilson: Porque ela é loira.
> P: Mas, por que você acha a loira mais bonita?
> Nilson: Por causa da cor dela (6. ª Série, 13 anos).

O cabelo, e a cor da pele, presentes nos depoimentos de Fabrício, Abner e Nilson, constituíram os traços físicos mais visíveis, ao justificarem a escolha da foto da jovem branca como a mais bonita. Nas palavras de Malysse (2007, p. 4-5) "[...] o que chama atenção no cabelo é

justamente o fato de ele chamar muito a atenção: ele simboliza a pessoa, porque, junto com o rosto, ele é o maior fator de identificação de uma pessoa para outra [...]".

O cabelo, dessa forma, denuncia o pertencimento racial, que, segundo os padrões estéticos, é motivo de estigmas que geram a discriminação. Pois, assevera Nilma Gomes (2003, p.10):

> [...] a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo é mais do que uma experiência comum dos que vivem esse ciclo de vida. Essas experiências são acrescidas do aspecto racial, o qual tem na cor da pele e no cabelo os seus principais representantes. [...]. A rejeição do cabelo, muitas, vezes, leva a uma sensação de inferioridade e de baixa auto-estima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família.

Assim, dentre as várias partes do corpo que constituem a aparência corporal, os cabelos são sem dúvida a parte mais visível. Justamente em decorrência dessa visibilidade e das representações negativas, presentes em nossa sociedade, sobre os cabelos ondulados, é que percebemos uma facilidade por parte dos adolescentes brancos em tecerem comentários sobre o cabelo das jovens negras.

Como uma particularidade construída social e culturalmente, o tipo de cabelo da jovem negra passa a receber leituras negativas no discurso dos adolescentes, ao justificarem a escolha pela moça branca. Reforçam, assim, um juízo de valor, ao se referirem aos dois tipos de cabelo: o crespo e o liso. O primeiro é visto como indesejável esteticamente; já o liso, corresponde ao modelo ideal. O discurso do adolescente Alfredo ilustra bem isso:

> Alfredo: A mais bonita a número dois (jovem loira).
> P: Por que a número dois?
> Alfredo: Pelo estilo do cabelo.
> P: Como assim pelo estilo dela?
> Alfredo: Tipo assim, eu acho que o cabelo diz muita coisa, se você é aquela pessoa que anda despenteada, a sociedade te julga como um lixo. É o que eu penso.
> P: Como assim cabelo despenteado?
> Alfredo: Você na sociedade tem que andar bem vestido entendeu, na mulher o que mais costuma chamar a atenção é o cabelo, se ela anda com um cabelo bem arrumado ela é bem vista.
> P: Como é estar com o cabelo bem arrumado para você?
> Alfredo: Está com penteado e liso, sem estar bagunçado.
> P: Como assim bagunçado?
> Alfredo: Ah, todo solto armado e crespo (7. ª Série, 13 anos).

Percebemos que, além da preferência pelo cabelo liso, esse adolescente preza que para ser bem vista socialmente, a mulher precisa estar bem vestida e com o cabelo arrumado. O cabelo, se estiver desarrumado, na visão dele é um indicador para as pessoas emitirem juízos negativos sobre

essa pessoa. Assim, o descuido no que diz respeito à estética corporal gera um processo de exclusão, principalmente em relação às mulheres.

Esse processo de exclusão, na maioria das vezes, atinge a moça negra e perpassa todos os ambientes sociais, inclusive a instituição escolar. Vários estudos têm comprovado quanto as meninas negras sofrem discriminação em decorrência de seu cabelo. Nilma Gomes (2006), ao realizar uma pesquisa etnográfica em salões étnicos de Belo Horizonte, constatou que várias depoentes negras se reportaram nas entrevistas ao corpo e aos cabelos, dando destaque especial à maneira como eram vistos durante sua trajetória escolar. Tal dado, nas palavras da autora, evidenciou que a experiência com o cabelo crespo não se reduz meramente ao espaço da família, das amizades e dos relacionamentos afetivos. Pelo contrário, percorre toda a trajetória escolar das estudantes negras, reforçando muitas das vezes estereótipos e representações negativas sobre esse segmento racial.

Tratando sobre o mesmo assunto, Márcia Gomes (2007), ao abordar discussões acerca do cabelo de meninas negras como elemento de estigmatização no ambiente escolar, revela que "[...] os cuidados das famílias negras com os cabelos das filhas eram exagerados, caso contrário, ou seja, se ficassem desarrumados, tornavam-se motivos de comportamentos de desdém e de chacota por parte dos colegas" (p. 85). Nessa mesma investigação, vejamos então o depoimento de uma das mães, quando indagada se os colegas da escola colocavam apelidos em sua filha de sete anos, em decorrência do cabelo:

> Colocam. Ela chora. Chamam-na de cabelo de bombril. Ela fica triste e eu também. Eu procuro ajeitar o cabelinho dela, colar trança pom pom. Passo creminho. Mas mesmo assim ele fica arrepiadinho. Porque ela corre e o seu cabelo é muito rebelde. E ela é vaidosa. Quer alisar o cabelinho. Imagina com a idade dela (Família 11, negra). (MÁRCIA GOMES, 2007, p. 86).

Esse estudo mostra que, desde muito cedo, ainda nas primeiras séries do ensino fundamental as meninas negras já começam a ser vítimas de preconceito e discriminação raciais, pois apelidos pejorativos em forma de brincadeiras lhes são direcionados. Vemos assim que a escola se patenteia como um ambiente em que, além das questões de formação, propicia atitudes discriminatórias. Estas se reproduzem não só no espaço escolar, mas em outras esferas sociais, em decorrência dos discursos preconceituosos como aqueles que se referem ao cabelo da jovem negra como cabelo de bombril, pixaim, assolam, entre outros.

Consoante Maria Elena Souza (2003), se o preconceito provoca o fracasso pessoal, ele é limitador das potencialidades do sujeito e, como tal, não permite que esses sujeitos possam viver a vida, já tão limitada, em sua plenitude possível. Desse ponto de vista, as opiniões dos nossos

entrevistados, por conta de suas representações acerca do cabelo da jovem negra assumem significados discriminadores que podem resultar em prejuízos às pessoas afetadas.

A fala dos adolescentes exposta nesse tópico demonstra como o cabelo da jovem negra é visto nas relações sociais de maneira negativa, ausentando-se dela atributos relacionados com a capacidade intelectiva. Isso pode ser notado quando outras partes do corpo da jovem negra são representadas como símbolo de desejo e sedução sexual. É disso que trataremos no próximo tópico.

4.4 A erotização do corpo da jovem negra na representação dos adolescentes brancos

Segundo Isidinha Nogueira (2006), falar sobre o corpo da mulher negra implica, a *priori*, pensarmos o corpo como signo, como um ente que reproduz uma estrutura social de forma a dar-lhe um sentido. Sendo assim, uma análise sobre as representações do corpo da mulher negra na sociedade possibilita entender que esse corpo funciona como uma marca dos valores sociais. É através destes que são atribuídas as características que cada um deve ter para ser aceito socialmente.

Jovchelovitch (1994, p.78) explica o processo de construção das representações da seguinte forma:

> [...] o sujeito constrói, na sua relação com o mundo, um novo mundo de significados. De um lado, é através de sua atividade e relação com os outros que as representações têm origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói. De outro lado, as representações permitem a existência de símbolos pedaços de realidade social mobilizadores pela atividade criadora de sujeitos sociais para dar sentido e forma ás circunstâncias nas quais eles se encontram.

Vista sob esse ângulo, as representações se constituem a partir dos princípios da indissociabilidade entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto. Configurando-se como fenômenos, elas circulam entre grupos sociais com o alto poder de manter, produzir ou transformar realidades. Disso decorre afirmar que o ato de representar passa necessariamente pela questão da internalização de símbolos, que, convencionados socialmente, são evocados nos processos de comunicação entre os grupos, promovendo vínculos sociais e orientando as pessoas no desenvolvimento de atitudes e comportamentos partilhados nas relações de pertencimento grupal.

Acerca dessa questão, Jovchelovitch (1994, p. 74), assinala que “[...] é a referência do mundo que garante a natureza criativa da atividade simbólica, de tal forma que, a experiência de um, ao se mesclar com a experiência de outros, cria continuamente a experiência que constitui a realidade a todos”.

Em vista disso, o fenômeno das representações sociais é produzido na esfera pública e compartilhado por todas as pessoas. Não se constituem num processo formado por uma única pessoa isoladamente, está ligado sempre a um grupo. Esse conhecimento gerado por um grupo social termina por afetar as concepções sobre determinado assunto e também as práticas corriqueiras da vida cotidiana.

Os meios de comunicação de massa funcionam como mediadores dos conteúdos que circulam entre os adolescentes. A difusão desse conhecimento coletivamente favorece o surgimento de representações sociais no grupo de adolescentes.

Pudemos constatar tal afirmação quando questionamos os adolescentes sobre o que mais chama a atenção, ao olhar uma garota pela primeira vez, o corpo foi uma das partes destacadas nas falas dos adolescentes. Tal escolha pode ser explicada pelo fato de o corpo feminino ser sempre percebido nas relações cotidianas segundo alguns elementos estéticos propagados pela mídia de maneira geral. Observemos as falas dos adolescentes Fabrício, Wendell e Raimundo:

> P: Quando olha uma garota pela primeira vez o que mais te chama a atenção?
> Fabrício: O corpo
> P: Por que o corpo?
> Fabrício: Ah! Se ela for gorda, eu vou olhar e falar vixi! Não vou querer mesmo.
> P: Por que você não vai querer?
> Fabrício: Ah! Não vai combinar comigo, uma gordona [Risos] (7. ª Serie, 14 anos).
>
> Wendell: O corpo
> P: Por que o corpo?
> Wendell: Ah! Porque tem que ter uma bunda gostosa.
> P: O corpo tem que ser bonito para você gostar dela?
> Wendell: Sim (7. ª Série, 14 anos).
> Carlos: Acho que o corpo.
> P: Por que o corpo?
> Carlos: Ah! [Risos]. Meu Deus [Pausa]. Não sei, só sei que o que mais me atrai é o corpo (6. ª Série, 13 anos).
>
> Raimundo: O corpo.
> P: Por que o corpo?
> Raimundo: Ah! Porque tem umas que são gordas e muito feias (7. ª Série, 14 anos).

De acordo com as fala dos adolescentes Fabrício, Wendell, Carlos e Raimundo, podemos constatar que estes conferem ao corpo das jovens, marcas que denotam feiúra e beleza. Ao

definirem que a jovem gorda é feia, os adolescentes demonstram que a diferença na constituição física dela é vista de maneira negativa. Estas afirmações reforçam mais uma vez as características essenciais para obter o padrão ideal de beleza veiculado pela sociedade. Neste caso, tal distintivo se configura em um corpo esbelto, com silhuetas bem definidas.

Pois, como afirma Rodrigues (1983), passamos a classificar as pessoas de acordo com a aparência. O corpo, na visão desse autor, funciona como uma massa de modelagem à qual a sociedade imprime formas segundo suas disposições. Assim, ao definirem que a jovem gorda é feia, os adolescentes demonstram que a diferença na constituição física dela é vista com estranhamento. Estas afirmações potencializam, de modo acentuado, que as características essenciais para obter o padrão ideal de beleza veiculado pela sociedade se ancoram em um corpo esbelto.

Isso leva à compreensão de que o simples ato de classificarmos os indivíduos está internalizado em nosso imaginário, fazendo com que, constantemente, voltemos nosso olhar para as formas físicas do outro e até mesmo para a nossa própria; isso pode ocorrer de maneira inconsciente ou não.

Nessas evidências, podemos constatar que, para as jovens serem aceitas dentro e fora dos muros da escola, é preciso que se apresentem fisicamente dentro desse padrão. Nas palavras de Isidinha Nogueira (2006), o corpo funcionaria, dessa forma, como uma marca dos valores sociais, em consonância com o qual são fixados os sentidos.

Por outro lado, a afirmação dessa autora nos remete novamente aos discursos dos adolescentes, mas, nesse momento, faremos uma análise de suas respostas, ao definirem as características físicas que uma jovem precisa ter para ser considerada *gostosa*. Ao propor essa indagação, nossa intenção era a de provocar nos adolescentes reflexões e opiniões por meio das quais pudéssemos verificar se a jovem negra se encontrava incluída nesta categoria sensual, não descartando a possibilidade do surgimento de respostas contemplando as jovens pardas e brancas. No entanto, nos discursos dos adolescentes foi possível perceber nitidamente a atribuição da palavra *mulata* como característica essencial para descrever uma jovem *gostosa*. Observemos os seguintes diálogos:

> P: Em sua opinião como você descreveria uma garota gostosa?
> Davi: Ah! Para mim, menina gostosa deve ter bunda grande e peito grande. Mas tem mulher gostosa que não é bonita?
> P: Qual a diferença entre uma gostosa que não é bonita?
> Davi: Tem a bonita que não tem uma bunda igual à de uma gostosa, e os seios iguais aos de uma gostosa, e tem gostosa que não tem um rosto igual ao de uma menina bonita, é mais feio o rosto? Essa é a diferença que tem? (7. ª Série, 15 anos).

> P: Em sua opinião como você descreveria uma garota gostosa?
> Wendell: Eu acho que para ser uma pessoa gostosa, como você falou, tem que ter pernas grossas, ser um pouco morena, mulata, pois, eu gosto de mulatas.
> P: Mas como você descreveria uma garota gostosa?
> Wendell: Pernas bem grossas, peitão, bundão e tem que ser magra e mulata (7. ª série, 14 anos).

No depoimento de Davi, podemos perceber que ele ressalta que existe mulher *gostosa*, mas fisicamente feia e vice-versa. Ao descrever minuciosamente na sua fala quais as características que a jovem necessita possuir para ser *gostosa*, ele desassocia a beleza da sensualidade.

Já na fala de Wendell, notamos que ele descreve as principais características que uma garota gostosa deve ter e, no final de seu discurso, relata que, necessariamente, a *gostosa tem que ser mulata*. Sobre essa força de expressão, Nilma Gomes (2006, p. 290) espraia sua intelecção, assim ensinando:

> [...] mulata pode ser considerada, então uma metáfora que expressa o preconceito racial e demonstra a existência de uma hierarquia racial presente na sociedade e no interior da própria comunidade negra. Ao ser atribuído preferencialmente à mulher, o termo ‘mulata’ nos coloca também diante das relações de gênero, revelando-nos a forma negativa como a mulher negra ainda é vista em nossa sociedade.

A atribuição da palavra *mulata* pelo adolescente está associada à sensualidade. Reportando-se ao assunto, Heilborn (2006), em sua pesquisa sobre *os mitos e comportamentos sexuais*, realizada com jovens de 18 a 24 anos, em três cidades brasileiras, enfatiza que é comum ouvirmos falar que o Brasil é uma espécie de paraíso sexual. Para a autora, esse discurso se fundamenta no mito de que os brasileiros são desinibidos e calorosos na cama. Diz a pesquisadora que essa idéia foi construída historicamente com a chegada dos portugueses em solo brasileiro, ao perceberem a forma de organização social muito simples, por exemplo, os indígenas que viviam sem roupa.

Avançando em sua argumentação, a estudiosa afirma que, no período colonial, os relatos demonstravam que o Brasil era uma terra sem rei e sem lei, com costumes bastante estranhos, a exemplo dos homens das tribos Tupi (da região costeira) que ofereciam suas mulheres a forasteiros como prova de reciprocidade. Essa idéia de um país sem regras, na visão dos colonizadores, fez com

que historiadores e viajantes europeus passassem a ver o País como um lugar sem moralidade sexual, com nativos muito sensuais (HEILBORN, 2006).

Heilborn (2006) assevera ainda que essa imagem do Brasil, como um país de moralidade sexual flexível, diante dos padrões europeus, é resultante de um conjunto heterogêneo de representações científicas e populares. Uma delas se encontra nos dados da nossa pesquisa, quando o adolescente atribui à idéia de que a sensualidade se deve a raízes negras, mais especificamente no que se refere à *mulata.* Tal discurso construído historicamente expressa o mito da sexualidade aberta e desinibida das *mulatas.* Esse mito se encontra presente ainda nos dias atuais, condizente com a divulgação de um tipo de propaganda de publicidade do turismo, que promove, por exemplo, a imagem da *mulata* como uma mulher sexualmente muito liberada, gostosa e fogosa. A televisão, por seu turno, difunde essa representação da *mulata* como sensual no período de festejos populares como o carnaval, e um dos exemplos típicos que temos é a veiculação da imagem da mulher negra simbolizada com a globeleza.

Então, vemos que a fala dos adolescentes, ao definirem a jovem negra como *gostosa,* é alicerçada em forte discurso social construído histórica e culturalmente, principalmente pelos meios televisivos, uma vez que estes alcançam os mais longínquos espaços geográficos. Notamos assim que as representações que os adolescentes apresentam acerca das jovens negras, como sensuais, não são apenas visualizações momentâneas daquelas fotografias dissociadas da realidade.

Na acepção de Minayo (1992) enquanto imagem sobre o real as representações corresponde a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou no conteúdo do pensamento. Ela expressa as contradições existentes na vida social, pois, reúne idéia de diferentes segmentos da sociedade.

Sendo assim, as representações são opiniões engendradas por certos tipos de influências sociais, as quais contêm certo grau e pressão que acabam por determinar as atitudes individuais nos mais diversos ambientes geográficos brasileiros. Pois, como assinala Jovchelovitc (1994, p. 81) “[...] as representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcede a cada um individualmente [...]”.

E, como a adolescência é a fase mais propensa a vulnerabilidades, a tendência é que esses discursos negativos propagados pelos adolescentes brancos ao se referir a jovem negra se reproduzam nos micro ambientes que eles freqüentam, sendo a escola forte alvo para tal. Nesses

discursos há todo um juízo de valor construído com base nas crenças e mitos veiculados no contexto brasileiro, nascendo daí os estereótipos que tanto afetam moralmente as pessoas negras.

Dito isso, é de todo significativo lançarmos os olhos para a escolha tendente ao namoro e o casamento, quando os adolescentes descartam a jovem negra para a constituição do matrimônio. É o que será apresentado na seqüência.

4.5 O significado das preferências: a escolha da jovem branca para namorar e casar

Este tópico objetiva trazer os resultados das seguintes indagações: **Qual jovem da foto você escolheria para namorar? Qual jovem da foto você escolheria para casar?** Com base nesses dados, procuramos apreender os critérios utilizados pelos adolescentes, ao elegerem as imagens das jovens para o namoro e para a constituição matrimonial. Sua escolha leva em consideração a aparência física das jovens?

Tais justificativas apresentadas pelos adolescentes evidenciaram suas opiniões sobre o que eles pensam a respeito das jovens branca, parda e negra, representadas pelas fotografias, para seu relacionamento afetivo. É o que tentaremos desvendar.

Apresentaremos, na Tabela 25, os dados referentes à indagação: **Qual jovem da foto você escolheria para namorar?**

Tabela 25 - Distribuição dos adolescentes por escolha das fotografias das jovens para namorar

Opção de fotografias por cor/raça	N. de respostas por adolescentes	%
Jovem negra	4	10,81
Jovem branca	18	48,65
Jovem parda	13	35,13
Outras respostas	2	5,41
Total	**37**	**100**

Fonte: Entrevista realizada com os adolescentes no mês de fevereiro de 2007.

Considerando o número total de adolescentes inquiridos, podemos verificar que a jovem branca foi campeã dos votos, com 48,65% na escolha para namorar. Em seguida, vem a parda,

com 35,13%. Um dado que salta aos olhos, diz respeito ao percentual de votos em favor da negra, isto é, menos da metade de respostas direcionadas para a foto da parda, circunscrito apenas a 10,81%. Desse universo, um grupo de 5,41% dos adolescentes fez mais de uma escolha, o que não foi considerado para efeitos de análise.

Diante disso, torna-se importante destacar algumas das justificativas referentes à escolha da jovem branca para namorar.

> P: Qual dessas jovens da foto você escolheria para namorar?
> Carlos: Namorada, hum, essa daqui a loira.
> P: Por que a foto dois?
> Carlos: Porque sim, porque ela é bonita, e loira também. Eu gosto de loira (6. ª Série, 13 anos)
>
> José: A foto dois.
> P: Por que a foto dois?
> José: Porque ela é mais bonita.
> P: Por que você acha ela mais bonita que as outras duas?
> José: Ah, porque as outras duas são mais morenas, uma é mais clara (jovem parda) já a outra é escurinha (Jovem negra). Não combina comigo.
> P: Por que você acha que não combina com você?
> José: Porque ela é mais... [Pausa] escurinha assim, né, não combina comigo eu sou branco com uma escura, não combina mesmo (6. ª Série, 12 anos).

Observemos que as justificativas apresentadas pelos adolescentes Carlos e José, pela escolha da jovem branca, se resumem no fato de esta ser a mais bonita, e por ser branca. Na fala de José, podemos perceber nitidamente a rejeição em namorar uma garota negra. Mais uma vez, notamos a preocupação quanto ao uso de expressão procurando denotar cordialidade, no caso, *escurinha*, em vez de negra. O adolescente utiliza tal palavra para demonstrar que, com ele, não combinaria uma relação com uma moça de cor negra, o que aponta para um indiciário de preconceito.

Ainda que o preconceituoso nem sempre afete os direitos do outro, isso não significa que tal sentimento não seja prejudicial. Ao contrário, isso sinaliza para uma tomada de atitude discriminatória, e discriminar implica segregar e instaurar diferenças.

Na seqüência, apresentaremos os dados referentes às escolhas das jovens, por meio das fotografias, para a contração do matrimônio.

Tabela 26 - Distribuição dos adolescentes por escolha das fotografias das jovens para casar

Opção de fotografias por cor/raça	N. de respostas por adolescentes	%
Jovem negra	3	8,11
Jovem branca	20	54,06
Jovem parda	12	32,43
Outras respostas	2	5,40
Total	**37**	**100**

Fonte: Entrevista realizada com os adolescentes no mês de fevereiro de 2007.

Os dados da Tabela 26, embora tratem de outra indagação, que se refere à escolha de uma jovem para o matrimônio, não se distanciam da ordem de prioridade aludida na tabela anterior. A jovem branca foi a mais votada nas escolhas dos adolescentes com 54,06% das opções. Em segundo vem a parda, com 32,43% e, por último, novamente a jovem negra, com apenas 8,11%. As respostas por nenhuma das opções, abrangendo 5,40% dos adolescentes, não foram consideradas para efeito de análise.

As justificativas para a escolha da jovem branca são idênticas uma das outras. Há uma preocupação por parte dos adolescentes em casar com uma jovem branca. Tais respostas se embasam em dois argumentos: no primeiro, os adolescentes alegam que é com a branca que eles podem ter filhos provavelmente brancos. O segundo se refere à justificativa de que, apesar de a jovem branca ser mais *presunçosa, com ares de metida*, mesmo assim, eles a escolheriam para casar. Informalmente, nas conversas, havidas com os adolescentes em momentos recheados de descontração, tentei captar o que eles querem insinuar em caracterizar a jovem branca de *metida*. Em suma, está denota certo ar de superioridade — o que não condiz com as outras —, sempre se supondo melhor, mais bonita, mais inteligente, mais capaz.

Ambas as interlocuções a seguir representam esses dois argumentos fortemente veiculados na fala dos adolescentes, ao justificarem sua resposta pela jovem branca.

> P: Qual dessas jovens da foto você escolheria para se casar?
> José: A loira.
> P: Por que a loira?
> José: Porque é com ela que eu posso ter meus filhos, posso me casar mesmo (6. ª Série, 12 anos).

> Davi: Ah! Preferiria essa loira aqui, por mais que eu não gosto, ela é a mais bonita.
> P: Mas, por que você não gosta?
> Davi: Não é que eu não gosto, mas geralmente todas as loiras são mais exibidas, mais metidas. Mas já que é para casar, eu escolheria ela.

> P: Como assim já que é para casar?
> Davi: Ah! Geralmente a loira é mais difícil de ser conquistada, eu gosto de mulher assim, principalmente para casar. Agora já as negras são mais fáceis de serem conquistadas.
> P: Como assim fáceis de serem conquistadas?
> Davi: Ah! Elas são assanhadas e ficam com facilidade com a gente, por isso corremos o risco de ganhar um chifre se casarmos com ela.
> P: Por que você fala que elas são assanhadas?
> Davi: Ah! Aqui na escola tem um monte de menina assim (7. ª Série, 15 anos).

O adolescente José, ao justificar sua opção pela jovem branca, argumenta que é, com ela, que ele pode ter seus filhos. Isso nos leva a constatar que a escolha pela mulher branca, para ele, pode até representar um sacrifício, pelo fato de esta ser mais metida, mas, por outro lado, vale a pena por conta do prestígio social que é ter uma esposa branca numa sociedade onde o ideal de beleza é a brancura. Por acréscimo, a constituição familiar com uma jovem branca gera filhos brancos.

O depoimento do adolescente Davi revigora os estereótipos associados à mulher negra como *mulher fácil*, de conseguinte *leviana*. Enquanto que a jovem branca, segundo ele, é difícil de ser conquistada, daí sua escolha por ela para o casamento, o que pode distanciá-lo do risco de ser traído conjugalmente. Esta é uma idéia estereotipada, fortemente arraigada nos meios sociais, orientando condutas e fortalecendo a discriminação racial. Vemos que Davi, com apenas 15 anos, já expressa predisposição de rejeição às mulheres negras. Sabemos que essa atitude está ancorada em um discurso ideológico construído socialmente sobre o qual tentaremos buscar explicações nas raízes históricas brasileiras. Sobre esse tema, desfilaremos algumas considerações.

O discurso de Davi simboliza que a jovem negra ainda é vista como possuidora de uma sexualidade promíscua. Esse mito que envolve a mulher negra como super-sexuada, foi construído ao longo da história e se origina da visão decorrente do período escravista, que considerava a mulher negra com coisa, um objeto. Elas tinham a obrigação de servir ao senhor, pois, em função das limitações estabelecidas pela igreja em relação ao sexo no casamento, que seria apenas para procriação, a escrava era usada para satisfazer as necessidades sexuais dos senhores. Naquele contexto de valores morais e religiosos rígidos, da época, recaía sobre a mulher negra a responsabilidade do desejo do senhor, que justificava seus atos como inevitáveis diante da intensa sensualidade da escrava, que ficava à mercê dos senhores e de seus filhos (LOPES, 2007).

Notamos assim que as falas proferidas pelos adolescentes entrevistados agigantam o mito da jovem negra como possuidora de uma sexualidade promíscua, sendo então preterida para o matrimônio. Segundo Lopes (2007), os papéis sexuais atribuídos a mulheres negras e brancas marcavam a função que ambas deviam ocupar na sociedade: a mulher branca era educada para ser

dona da casa e mãe de família, sendo proibida de manter relações sexuais antes do casamento. Seu lugar era o da submissão e de dona de casa exímia, tolerante às transgressões sexuais do marido. Quanto à mulher escrava era objeto sexual, cabia-lhe este papel: ama de leite dos filhos da senhora, empregada doméstica.

As escolhas dos adolescentes entrevistados nesta pesquisa, tanto para o namoro quanto para o casamento, são idênticas. Eles afirmaram preferir moças brancas, tanto para namorar quanto para casar. As relações mais íntimas (casamento e namoro) são selecionadas dentro de um critério mais rigoroso, em que a condição racial, na maioria das vezes, é apontada como um dos fatores essenciais na exclusão de um indivíduo. Costa Pinto (1998), ao realizar uma pesquisa sobre atitudes, estereótipos e relações raciais em quatro escolas secundárias do Rio de Janeiro, procurou esquadrinhar os dados, buscando pinçar as discrepâncias entre a atitude real e a opinião confessada. Isso lhe possibilitaria desvelar os pontos críticos da situação racial brasileira, aqueles que residem precisamente na natureza sutil e velada das reações que a discriminação racial provoca no comportamento individual. Segundo o estudioso, é no plano das atitudes que tal discriminação carece de ser estudada.

As apurações das respostas permitiram ao pesquisador observar até que ponto de aproximação, em relação à esfera mais íntima, o grupo branco permitia o contato de indivíduos negros. Segundo ele, os dados revelaram que o número absoluto dos inquiridos, que revelaram não ter preconceito, é maior do que aquele que afirma possuí-lo.

Costa Pinto (1998) explicou esse dado, ao dizer que a maior parte das respostas revela atitudes não discriminatórias em todas as perguntas, como, estas: “Você acha que seus pais se importariam se você levasse para uma festa de aniversário em sua casa um conhecido negro? Você se importa de ter, morando na mesma rua ou no mesmo edifício, como vizinho uma família negra?”.

Por outro lado, o pesquisador também inferiu que as respostas dos inquiridos que demonstraram preconceito se referiam especificamente às esferas mais íntimas, àquelas direcionadas a possível casamento inter-racial, deles próprios com uma pessoa negra, ou de seu irmão. Alicerçado nesses resultados, aquele autor concluiu que as atitudes discriminatórias contra as pessoas negras aumentam à medida que se aproxima o grau de intimidade nas relações sociais.

Foi possível perceber, no estudo de Costa Pinto (1998), que as relações mais íntimas (casamento e namoro) ocorrem sempre em menor número do que aquelas apenas formais (como ter um vizinho negro e uma empregada negra). Assim, nas posições de maior distância social, as atitudes

discriminatórias são menos nítidas. Os estereótipos atribuídos aos negros tendem a aparecer justamente como oposição às relações mais íntimas. O pesquisador citou o exemplo de uma entrevistada, ao responder que talvez até casaria com um negro, mas evitaria filhos. Ela mesma reconhece que, na sociedade, existe o preconceito e, por isso, evitaria filhos com ele, uma vez que seus filhos poderiam ser vitima de discriminação racial. Segundo afirmou, não basta que ela, individualmente, deixe de ter o preconceito, também a sociedade precisa eliminá-lo, assim seus filhos não sofreriam.

Os rapazes declararam, por igual, ser contra o casamento com mulheres negras. Tal justificativa, por parte dos adolescentes, está longe de indicar qualquer repugnância à relação sexual com negras e mulatas. Pelo contrário, elas são as preferidas, mas tão somente para as relações sexuais não conjugais.

A propósito, por que nos detemos a esmiuçar o estudo de Costa Pinto (1998)? Tal como pudemos observar nas análises precedentes, os nossos achados encontraram ressonância nos resultados obtidos por este autor, quando indagamos aos adolescentes brancos sobre sua preferência para o namoro e constituição do casamento, recorrendo a fotos de jovens negra, branca e parda. Conforme o exame do conteúdo discursivo, constatamos que as escolha dos adolescentes para o estabelecimento de uma relação mais íntima (namoro, casamento) obedecem a um critério rigoroso em que a condição racial foi essencial na definição dela, tanto para o namoro como para o casamento. Assim, nos relacionamentos afetivos, a jovem negra foi preterida pela branca, o que se deu com a maioria dos respondentes.

Isso vem ao encontro da constatação de Costa Pinto (1998), ao dizer que é justamente em oposição à possibilidade de estabelecer uma relação mais íntima com pessoas negras que os indivíduos brancos emitem opiniões negativas ao se referirem a elas. Isso também foi comprovado em outro momento de nossa pesquisa, quando perguntamos aos adolescentes brancos, expondo-lhe o trio de fotografias, qual das jovens — negra, branca ou parda — eles escolheriam para ser sua amiga. Para esta questão, as respostas se distanciaram completamente. Neste caso, os respondentes escolheram a jovem negra e ainda lhe atribuíram qualidades.

Um dado interessante repousa no fato de que, ao justificarem a opção pela foto da jovem branca para casar e namorar, os entrevistados atribuíram estereótipos às jovens negras, pois, além de *namoradeiras, mulheres fáceis e feias,* o cabelo sinalizou um indicador de discriminação racial. Isso pode ser observado na fala de Caio:

> P: Qual dessas jovens da foto você escolheria para se casar?
> Caio: A foto um (jovem branca).
> P: Por que a foto um?
> Caio: Esse cabelo aqui, eu não acho bonito (referindo-se ao cabelo rastafari[7] da jovem negra).
> P: Por que você não acha esse cabelo bonito?
> Caio: Eu não acho bonito esse tipo de cabelo. Eu gosto de cabelo solto, mais natural e mais arrumado (6. ª Série, 11 anos).

Esse depoimento de Caio ilustra quanto as jovens negras são estigmatizadas por seu pertencimento racial. Para clarificar o assunto, recorremos a posições teóricas de Goffman (1982):

> O indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação como os normais o identificarão e o receberão [...]. Essa incerteza é ocasionada não só porque o indivíduo não sabe em qual das várias categorias ele será colocado, mas também, quando a colocação é favorável, pelo fato de que, intimamente, os outros possam defini-lo em termos de seu estigma. (p. 2).

A representação negativa que Caio desfila diante da fotografia da jovem negra com cabelo rastafari, evidencia a manifestação do preconceito racial, pois, nas palavras de Nilma Gomes (2002, p. 101), "[...] quanto menos crespo o cabelo, mais próximo estará o sujeito que o possui do padrão branco. Então o seu cabelo será considerado bom".

De fato, a preferência pelo cabelo liso aparece, na fala dos adolescentes brancos, como uma espécie de característica física perfeita para estes se relacionarem com as jovens. Tais inferências vão ao encontro das discussões de Malysse (2007, p. 21), quando documenta: "[...] no Brasil, como em muitas outras culturas, o loiro e o liso dominam a escala estético-social da beleza capilar".

Essas constatações estão presentes em vários estudos que envolvem as relações raciais no cotidiano escolar. Neste contexto, cabe citar os dados da pesquisa de Ângela dos Santos (2005), visto que a autora evidenciou, nas observações e entrevistas realizadas com alunos, que a referência negativa ao cabelo do negro é prática corriqueira, a patentear a manifestação do preconceito racial.

Assim, a valorização do cabelo liso na fala dos adolescentes não pode ser percebida somente como expressão que denota uma vaidade corriqueira, pelo contrário, o cabelo na visão deles é um dos critérios utilizados na definição de um padrão de beleza. As jovens negras que não possuem seu cabelo liso são colocadas numa posição de inferioridade racial. Esse fato, sem dúvida, poderá influenciar na constituição das subjetividades dessas jovens.

---

[7] Segundo Nilma Gomes (2006), no universo dos salões, esse termo "rastafari" é usado como sinônimo de dreadlocks. Neste caso, dreadlocks é uma técnica que consiste em deixar o cabelo crescer livremente sem o uso de pente, sem desembaraçar e sem a intervenção de processos químicos.

Isso porque essas experiências de rejeição ao cabelo da jovem negra ficam guardadas na memória delas as e exercem forte influência em suas relações sociais, pois assim afirma Nilma Gomes (2002, p. 9):

> Para o/a adolescente negro/a a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo é mais do que uma experiência comum dos que vivem esse ciclo de vida. Essas experiências são acrescidas do aspecto racial, o qual tem na cor da pele e no cabelo os seus principais representantes. A rejeição do cabelo, muitas, vezes, leva a uma sensação de inferioridade e de baixo auto-estima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família.

No decorrer das entrevistas, foram comuns verbalizações de estereótipos atinentes o cabelo da jovem negra. Já no caso da jovem branca, o cabelo liso foi um dos critérios utilizados pelos adolescentes, ao estabelecerem sua escolha afetiva.

E, para a escolha de amizade? Qual a receptividade dos adolescentes com relação à jovem negra? Buscaremos respostas a essas inquietações nas discussões a seguir.

4.6 A escolha da foto da jovem negra para amizade

Neste tópico, apresentaremos os resultados da seguinte indagação: **Qual dessas jovens da foto você escolheria para ser sua amiga?** Observemos os dados expressos na Tabela 27.

Tabela 27-- Distribuição dos adolescentes por escolha das fotografias das jovens para amizade

Opção de fotografias por cor/raça	N. de respostas por adolescentes	%
Jovem negra	15	40,54
Jovem branca	6	16,22
Jovem parda	12	32,43
Outras respostas	4	10,81
Total	**37**	**100**

Fonte: Entrevista realizada com os adolescentes no mês de fevereiro de 2007.

Diferentemente dos dados obtidos em momento anterior, no que se refere à escolha da jovem branca para namorar e casar, nessa tabela ocorre o inverso: a jovem negra, com 40,54% dos votos, foi a mais votada pelos adolescentes para a amizade.

Como dissemos anteriormente linhas atrás, esses dados são semelhantes aos obtidos por Costa Pinto (1998), pois, para namorar e casar, as brancas foram as campeãs na escolha dos adolescentes. No entanto, notamos que, pela primeira vez, com um alto percentual de respostas a jovem negra foi a eleita para a amizade. Tal dado vem ao encontro daquilo que o autor constatou, ao dizer que nas relações mais íntimas — casamento e namoro —, os adolescentes brancos procuram selecionar seus pares, valendo-se de um critério mais rigoroso. Já no caso da amizade, não se tem essa preocupação, pois tal relacionamento não abarca laços de parentesco. As características fenotípicas das jovens nessa pergunta parecem não influenciar a escolha de amizade. Pois, ao justificarem suas respostas, os adolescentes atribuíram as jovens apenas qualidades. Isso pode ser corroborado nas interlocuções que justificam a escolha:

> Fabiano: A foto dois.
> P: Por que a foto dois?
> Fabiano: Ah, pelo estilo dela, ela parece ser mais alegre e legal mais que as outras. A loira parece ser metida, filhinha de papai, e a parda tem cara de séria. Por isso que eu fiquei com a foto dois (7. ª Série, 14 anos).

> Fabrício: A foto dois.
> P: Por que você a escolheria?
> Fabrício: Porque ela tem cara de ser mais simpática que as outras duas (7. ª Série, 14 anos).

> Wendell: A foto dois.
> P: Por que a foto dois?
> Wendell: Ah, sei lá ela tem um tipo assim mais animado, que as outras duas. [Pausa] Como eu posso falar ela parece ser uma pessoa comunicativa, parece ser uma pessoa que se relaciona com muitas pessoas (7. ª Série, 14 anos).

Notamos certa receptividade na fala dos adolescentes Fabiano, Fabrício e Wendell, ao justificarem sua escolha pela imagem da jovem negra, para compor o universo de sua amizade. Eles a consideraram alegre, simpática e comunicativa.

Segundo Oracy Nogueira (1979), o efeito que o preconceito tem nas relações interpessoais varia de um lugar para outro. Por exemplo, o autor cita o caso dos Estados Unidos, onde o preconceito é de origem, não de marca, como no Brasil. Naquele país, o branco que mantém relações de amizade com pessoas de cor é pejorativamente chamado de negro-lover, estando sujeito a constantes sanções. Já no Brasil, um indivíduo pode ter preconceito contra uma pessoa de cor e, ao mesmo tempo, manter um laço de amizade, sem que isto implique mudança de atitude das demais pessoas com relação a ele.

Tal ação conduz à chamada etiqueta das relações raciais, pois, nestas situações, em geral, se evita referência a qualquer assunto capaz de ferir a suscetibilidade do indivíduo. Assim, torna-se comum referir aos amigos como morenos, moreno-claros, moreninhos.

Ainda que tenhamos nos socorrido em quatro dos nossos quesitos, de fotografias representando as categorias de jovens — negra, branca e parda — para embasar o conteúdo discursivo dos adolescentes, notamos, nas referidas falas predisposições, juízos prévios, idéias preconcebidas a respeito da jovem negra.

O que podemos aludir a esses dados é que, por detrás dessas predisposições e julgamentos de valor, há constante preferência pela jovem branca. Isso demonstra que, na representação desses adolescentes, a moça branca é considerada padrão de beleza para sociedade. E como a sua preferência afetiva se encontra ancorada nesse perfil, é natural que sua escolha esteja voltada para elas, em vez de dirigi-lo às negras e às pardas.

4.7 Rede de amigos e suas influências nas escolhas afetivas dos adolescentes

Neste subcapítulo, apresentaremos os dados da seguinte indagação: **Como você acha que seus amigos e sua família reagiriam se você namorasse uma garota de cor diferente da sua?** Buscamos, através das respostas, verificar possíveis influências da rede de amigos na escolha afetiva dos adolescentes e nos discursos preconceituosos, ao se referirem à não-aceitação do relacionamento com uma jovem de cor diferente.

Sabemos que a formação de grupo de amigos na adolescência é resultado de sucessivas avaliações e interações entre indivíduos com preferências semelhantes, visando estabelecer relações entre si, com base em sentimentos e interesses em comum.

O grupo é uma entidade de socialização em que os adolescentes adquirem valores que lhe servem de guia para seu comportamento como assinala Palmonari, Pombeni et al. (1992, apud PEREIRA; PEDRO et al.2000). Comumente, os adolescentes são confrontados com situações que os obrigam a emitir opiniões e a se comportar de acordo com as influências de seus amigos, para serem aceitos dentro de seu grupo de pertença. Observemos, no depoimento de Alfredo, tal comprovação

quando indagamos de que modo seus amigos reagiriam se ele namorasse uma garota de cor diferente da dele.

> P: Como você acha que os seus amigos reagiriam se você namorasse uma garota de cor diferente da sua?
> Alfredo: Eu acho que teria problema porque alguns têm muito preconceito. Se eu namorasse uma bem morena mesmo eles falariam sua namorada é feia.
> P: já aconteceu com você essa situação?
> Alfredo: Já quando eu estava namorando uma menina do cabelo cacheado, meio ruim, eles falaram sua namorada é feia não cola com você, então, eu acho que eles se importariam e isso influencia.
> P: Mais o cabelo dela era como?
> Alfredo: Bem cacheado mais passando por ruim sabe?
> P: Como assim ruim?
> Alfredo: Ah, duro, armado, só ficava bonito quando ela prendia (7. ª Série, 13 anos).

Percebemos, no depoimento do adolescente Alfredo, que, ao apontar os amigos como racistas e preconceituosos, atribui a culpa ao outro, eximindo-se da responsabilidade de dano causado a outrem. No entanto, foi possível constatar também a meticulosidade em seu discurso, no procurar argumentar que ele não é racista.

Todavia, quando ele menciona o *cabelo ruim*, *meio cacheado*, evidencia seu preconceito. Assim, quando se revela preconceituoso, admite também que as opiniões de seus amigos o influenciam em suas tomadas de decisão quanto a seus relacionamentos afetivos.

Esse posicionamento é fortalecido na continuidade do discurso, quando o depoente se refere a um amigo racista, conforme podemos observar na seqüência:

> Alfredo: Ele é racista para mim é, mas para os outros,... Eu vejo bastante gente falando, é porque lá na escola? Tem uma menina morena, aí só porque eu converso com ela, eles [amigos] falam que estou com febre, *que eu pego morena. Eu falo: para mim tanto faz depende da pessoa, do jeito? Muita gente lá na escola fala que quem gosta de gente preta é São Jorge, dragão* (7. ª Série, 13 anos). (Grifos da Pesquisadora).

O entrevistado relata uma situação por ele vivenciada no ambiente escolar, quando aponta que seus amigos são preconceituosos. Podemos perceber no comentário — *que eu pego morena* — um preconceito declarado contra as moças negras. O adolescente também se valeu deste outro: M*uita gente lá na escola fala que quem gosta de gente preta é São Jorge, dragão.* Podemos inferir aqui, na visão do grupo de amigos do respondente, que se relacionar com uma mulher negra constitui num grande esforço, que diminui aquele que o faz. Tal discurso é uma forma de negar humanidade às jovens negras, depreciando-as, além de demonstrar o constante repisar do preconceito, que vai sendo construído e reproduzido nas relações de amigos dentro e fora dos muros da escola.

Por outro lado, em se tratando de seus familiares, a maioria dos adolescentes entrevistados foi unânime em sua resposta, ao justificarem que eles não importariam se ele namorasse uma garota de cor diferente da sua. Observemos os depoimentos a seguir:

> P: Como você acha que a sua família reagiria se você namorasse uma garota de cor diferente da sua?
> Raimundo: Normalmente
> P: Você acha que eles não iam se importar?
> Raimundo: Acho que não.
> P: Por que você acha que não?
> Raimundo: Porque eles não têm racismo assim, contra outra cor (6. ª Série, 13 anos).
>
> Fabiano: Reação normal, pois, já tive a oportunidade de experimentar e viver junto com uma mulher, ela era morena, então, esse preconceito não tem eles me apóiam (7.ª Série, 14 anos).
>
> Luciano: Normal.
> P: Você acha que eles não iam importar?
> Luciano: Não, porque lá em casa ninguém tem racismo. Seria normal, eu mesmo já namorei uma menina morena (6. ª Série, 10 anos).
>
> Pedro: Acho que eles reagiriam normal. Porque minha família não é preconceituosa (6. ª Série, 10 anos).

Nos depoimentos dos adolescentes Raimundo, Fabiano, Luciano e Pedro, foi possível deduzir que eles não vêem seus familiares (pai, mãe, irmão) como pessoas racistas. Lima e Vala (2004, p.402) asseveram que isso ocorre, pois, "[...] apesar da sua relevância enquanto problema social, o preconceito e o racismo quase sempre foram percebidos como sendo um problema do outro e, portanto, distante de cada um de nós [...]".

Nos tópicos a seguir, procuramos inserir os dados referentes às observações realizadas ao longo da aplicação dos questionários e das entrevistas. Buscamos, recorrendo a elas, identificar como se davam as relações interpessoais entre negros e brancos no ambiente escolar, bem como identificar possíveis situações de discriminação racial ao se referirem às jovens negras.

4.8 A sala de aula como espaço de discriminação

A interação entre adolescentes negros e brancos, na escola, é permeada por diferentes situações, que, embora às vezes sejam tidas como inconscientes, estão carregadas de atitudes preconceituosas. Palavras, gestos e ofensas, ao se referirem aos colegas negros, num primeiro olhar

podem ser vistos como mera brincadeira. Contudo, esses momentos podem causar sérios problemas de aceitação para os que sofrem discriminação.

Algumas situações presenciadas na sala de aula, durante a aplicação dos questionários na primeira fase da pesquisa, merecem destaque. Observemos o relato da cena abaixo:

A ausência da categoria morena, proposta na pergunta fechada do questionário, fez com que um adolescente negro não conseguisse se identificar em nenhuma das alternativas sugeridas pelo IBGE. Diante de tal situação, o adolescente perguntou à professora: qual seria sua cor? Nesse momento, outro adolescente branco interferiu e disse, com tom de deboche: *sua cor é igual à de Saci Pererê. Você tem cor de carvão.* Isso gerou risos na turma de alunos.

Cabe ressaltar que, segundo Guimarães (2002), nos casos de manifestação do preconceito racial são perceptíveis ofensas/insulto[8] de cunho racial, segundo os quais os alunos negros são alvo de enunciados negativos e desfavoráveis. Os conceitos hierárquicos de raça (cor da pele) são transformados em símbolos desfavoráveis da diferença racial. Pois, como aponta Guimarães (2002, p. 173), "[...] mais que o termo, a própria cor adquire tal função simbólica estigmatizante, como bem demonstram os sinônimos listados em dicionários de língua vernácula: sujo, encardido, lúgubre, funesto, maldito, sinistro, nefando, perverso".

Embora, saibamos que a atitude do colega, ao insultar o adolescente negro, é considerada crime, [9] não obtivemos nenhuma reação de punição por parte da professora nem do jovem insultado. Ana Canen (2006), ao tratar sobre o assunto no Documentário *Eu Sou Assim*, alerta que os professores não podem admitir esse tipo de brincadeira. Precisam questionar, porque só é brincadeira quando todos ou alguns acham graça. Agora, se só o opressor acha graça e o oprimido se sente se ofendido, não pode ser considerada brincadeira, e sim um bullying[10]. Já passou a ser o preconceito.

Ahyas Siss (2006) neste mesmo documentário traz uma colaboração também nesse sentido ao dizer que é bastante problemático quando o professor deixa pra lá esse tipo de atitude. Essa ação do docente dar a impressão que a criança ou o adolescente no desenrolar do seu processo

---

[8] Sobre insulto racial, entende-se como "um ato, observação ou gesto que expressa uma opinião bastante negativa de uma pessoa ou grupo". Flynn (1977, p. 3 apud GUIMARAES 2002, p.171).

[9] Lei nº 9.459, modificada no ano de 1997 no código penal, sanciona a injúria racial como crime racial.

[10] O termo bullying compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder (Disponível em: http: <www.bullying.com.br/BConceituacao21.htm>. Acesso em: 24 de Julho. 2008).

de desenvolvimento vai descobrir com um passe de mágica que aquela atitude é errada. Sabemos que isso não acontece assim como ninguém reprime aquele ato ele vai sendo reproduzido e até produzido na nossa vida adulta como se fosse algo normal.

Por outro lado a situação de aceitação por parte do adolescente negro, pode ser entendida ao fazermos uma relação do estudo de Elias e Scotson (2000) com as interações entre professor e aluno. Tendo em vista que, o estudo realizado por esses autores na pequena comunidade operária de Winston Parva na Inglaterra, representa um tema universal sobre as relações de poder existente entre pessoas ou grupos mais poderosos, com os que se encontram em condições inferiores.

Neste estudo analisou-se como um determinado grupo de moradores que se considerava como de melhor status (estabelecidos), utilizava-se de diferenças existentes, para excluir e estigmatizar o outro grupo, chamado de outsiders. Segundo Elias e Scotson (2000) a descrição dos comportamentos desses dois grupos, mostra claramente as relações de poder entre os mais poderosos e os menos poderosos.

Tal comparação parece ter sentido se tomarmos em consideração as relações de poder existentes, na interação entre aluno e professor. Pois, como assinala Elias e Scotson (2000, p. 27) essas relações só têm sentido no contexto daquelas estabelecidas e outsiders. Neste caso, argumentam: “[...] o poder de ferir depende da consciência que tenham o usuário e o destinatário de que a humilhação almejada por seu emprego tem o aval de um poderoso grupo estabelecido [...]”. O grupo estabelecido neste contexto, que contribuiu para a eficácia da discriminação contra o adolescente negro, configura-se na figura do professor.

Por outro lado, considerando a faixa etária do adolescente negro (quinze anos), era de supor que este replicasse as ofensas, contudo isso não ocorreu. O fato de silenciar e não revidar a ação se sucedeu como tentativa de impedir outra seqüência de ofensas. Neste sentido, o silêncio foi entendido como mecanismo de defesa. Mas, nas palavras de Teixeira (2003), a forma mais agressiva do negro responder a estas atitudes racistas e discriminatórias é não abaixar a cabeça.

Foi possível constatar que, além das situações citadas acima, os adolescentes brancos, em alguns momentos de briga na sala de aula com os adolescentes negros, recorriam a xingamentos e a ofensas atribuídas à sua própria cor de pele.

Outro acontecimento bastante interessante é que um adolescente negro veio nos dizer que a categoria do IBGE, designativa de que um indivíduo é preto, era também racista, pois não existe ninguém preto, e sim negro. Guimarães (2000) alerta para esta situação ao enfatizar que muita

gente não gosta de ser denominada de preta, pelo fato de esta categoria ser utilizada como insulto em relações conflituosas.

Neste caso, a consciência de ser classificado como preto traz consigo o peso do estigma, como afirma Iolanda de Oliveira (1999, p. 105) quando diz: "[...] é a cor como sinônimo de raça que é provocadora de estereótipos e de preconceitos, dando origem ao estigma e, conseqüentemente, se fazem presentes em que estigmatiza e quem é estigmatizado".

O relato abaixo reforça que a cor da pele, sem dúvida, é utilizada como característica discriminatória. Pois, quando perguntei a um adolescente branco qual jovem da foto ele escolheria para namorar, respondeu-me, em voz alta para toda sala: *pode ser preta, não sou racista.* No depoimento do adolescente transparece a idéia de uma suposta democracia racial, mas, ao mesmo tempo, o tom de ironia, quando se refere à imagem da jovem negra, revela preconceito dissimulado. A cor da pele é vista como um estigma que parece servir de pretexto para essas ofensas.

Outro relato com relação a essa indagação é que, quando a pesquisadora solicitou permissão à professora para iniciar as entrevistas com os adolescentes, a docente pediu uma cópia do roteiro da entrevista e começou a lê-la. Ao se deparar com a pergunta citada acima, ela me perguntou por que eu tinha escolhido essa série para fazer a pesquisa. Eu expliquei o motivo, mas ela insistiu dizendo que seria melhor aplicar esse questionário na 8.ª série, lá sim, tem *menina assanhada.*

Esse comentário da professora despertou o interesse da pesquisadora em conhecer quais eram as adolescentes que ela detectou como *assanhadas*. No dia seguinte, durante o recreio, retornei à escola e comecei a interrogar a professora sobre o comportamento de seus alunos em sala de aula. A docente me apontou quais eram os alunos considerados *bagunceiros*, em seu modo de ver, e as *meninas assanhadas* a que ela tinha se referido. Nesse tocante todos eram estudantes negros. Com relação ao atributo da adolescente negra como *assanhada* Pinho (2004, p. 101), chegou á seguinte conclusão em seu estudo: "os relatos dos professores sobre a vida das alunas têm seu fundamento no mito da promiscuidade africana, que se baseia numa estereotipação negativa da moralidade da mulher negra".

Importante frisar que resultado semelhante também foi encontrado por outras pesquisadoras já mencionadas em nosso trabalho, como Ângela dos Santos (2005), Alexandre (2006) e Márcia Gomes (2007). Nesses estudos era bastante comum docentes tecerem comentários depreciativos ao se referirem aos alunos negros.

Os dados dessa pesquisa não se diferem de outros estudos citados anteriormente, pois, pudemos constatar também nesse estudo que os docentes aludiram aos adolescentes negros e às jovens negras alguns rótulos como bagunceiros e assanhadas.

4.9 O intervalo escolar: momento de interação e de escolhas grupais

Em nenhum momento, durante as observações realizadas pela pesquisadora, as jovens brancas procuravam interagir com suas colegas negras. Resolvi me aproximar do grupo de jovens negras que estudavam na sala da 7.ª série, onde realizei boa parte das entrevistas. Perguntei a elas se gostavam de estudar naquela escola? Elas responderam que estudam há dois anos nesta instituição e que a preferem à outra escola (se referiu a Escola João Sato), pois, na outra, só tem gente metida. Com o objetivo de descobrir o que aquelas adolescentes quiseram dizer com *gente metida*, continuei a interrogá-las. Nesse momento de diálogo, descobri por que elas consideravam os alunos da outra escola metidos, pois estes não se enturmavam com elas. Cabe lembrar que, na distribuição racial dos alunos da escola João Sato, apenas 7,40% se autodeclararam pretos. Assim, o número de estudantes negros nesta instituição é ínfimo, se comparado aos brancos e pardos.

Embora o momento do recreio fosse considerado de descanso e lazer, em que os adolescentes de várias séries, por iniciativa própria, estabeleciam brincadeiras, jogos e conversas, existia ali um limite na interação entre os grupos raciais. O recreio, para as adolescentes negras, parecia mais espaço e tempo de segregação racial.

Mesmo com essa revelação das jovens negras, ao se referirem à outra escola que estudavam, pude perceber que, na instituição pesquisada, a Nossa Senhora de Fátima também, ocorre a mesma situação descrita por elas, pois, durante vários dias no período do recreio, pude observar que estas se encontravam sentadas no refeitório enquanto as outras adolescentes (brancas) da mesma sala sempre estavam reunidas em grupo conversando. Elas não se aproximavam em nenhum momento das colegas brancas.

Nesse episódio relatado, não há fala especificamente que denote discriminação contra as jovens negras, só um silêncio que denuncia essa situação. Isso demonstra que, na maioria das

vezes, os comportamentos preconceituosos e atitudes discriminatórias se apresentam nas relações escolares de maneira sutil, não explicitamente verbalizada.

Descrevo a seguir uma conversa que tive com um adolescente branco na hora do recreio: iniciei o diálogo com esse adolescente, perguntando quais jovens ele achava mais bonita na escola. Á medida que ele foi me apontando as meninas, percebi que se tratava somente de adolescentes brancas. Então, apontei para duas adolescentes negras que estudam na mesma sala de aula dele e perguntei: não acha essas meninas bonitas? Ele respondeu que não. Mais ainda. Disse que meninos de nossa sala as chamam de *feias e de galinha.* Perguntei o que justificava os apelidos? Ele alegou que era porque *elas ficam com todo mundo e são muito feias.*

Durante alguns dias, observando essas meninas que o adolescente me apontou como *galinha*, pude observar que, em vez de um comportamento supostamente promíscuo, havia timidez e isolamento. Ninguém se aproximava dela nem para conversar, muito menos para “azarar”.

É como se elas vivenciasse um ostracismo imposto, e não tivesse como dele sair. Elias (1994) assinala essa atitude quando se refere à internalização dos estereótipos pelos outsiders, imputado pelo grupo estabelecido. Possivelmente, o isolamento social fez com que elas se sintam, carentes de predicados julgando-se humanamente inferiores. Neste caso, podemos dizer que o controle social dos estabelecidos se deu em decorrência da indiferença no tratamento, uma vez que o autor, ao abordar as relações de poder, alega que existe uma série de recursos utilizados com o intuito de estigmatizar e provar a suposta inferioridade de um grupo.

Tais dados nos levam a constatar que, embora a instituição escolar seja um ambiente que se caracteriza pela diversidade social e cultural, ela reproduz padrões de conduta e representações que estão presentes em nossa sociedade. Assim, ainda que valores como igualdade, solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças estejam presentes no discurso da escola, comportamentos e atitudes sutis revelam que preconceitos e estereótipos também integram o cenário escolar (CANDAU, 2003).

Os resultados apresentados neste tópico, graças à técnica de observação, demarcam que o cenário escolar, ambiente aparentemente hostil aos problemas de discriminação racial, tem propiciado inúmeras possibilidades de comportamento preconceituoso contra a população negra, mais especificamente no que se refere à jovem negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir uma pesquisa não significa necessariamente pôr um ponto-final, até porque, à medida que tentamos finalizar um estudo, deparamos constantemente com questões que poderíamos ter aprofundado de forma mais intensa. Isso nos causa certo sentimento de insegurança, mas, por outro lado, atesta o dinamismo do trabalho de campo e o próprio amadurecimento intelectual do pesquisador. De outra parte, sabemos que tais reflexões poderão ser retomadas em outra fase de estudo. Agora, é indispensável coloquemos ponto-final não no estudo, mas nessa etapa da pesquisa. Para tanto, faz-se necessário carrear para o leitor os resultados a que chegamos.

Antes de ingressarmos nos dados da segunda fase da pesquisa, que corresponde às entrevistas, acreditamos ser relevante abordar alguns resultados obtidos com a aplicação do questionário. Primeiro que tudo, no que concerne às informações referentes à renda familiar dos estudantes das três escolas (Dr.Joaquim Augusto da Costa Marques, João Sato e Nossa Senhora de Fátima), integrantes da primeira fase do estudo, pudemos observar que o grupo de alunos brancos possui maior rendimento mensal. Vale ressaltar, de igual modo, que a Escola Nossa Senhora de Fátima, situada num bairro periférico da cidade de Araputanga, é a instituição que mais agrega adolescentes com renda familiar até um salário mínimo, não poucas vezes, nem esse índice atingindo. Importante frisar que essa escola é a que possui o maior número de adolescentes negros, tanto na classificação da pesquisadora como na autodeclaração dos estudantes. Esses dados apontam o que autores já constataram em estudos: grande parte da população negra se encontra inserida num quadro de profunda desigualdade social, se comparada à branca.

Os dados referentes à distribuição racial dos adolescentes, na pergunta aberta e fechada, patentearam a complexidade do sistema de classificação brasileiro. Na pergunta aberta, foi comum que os estudantes das três escolas utilizassem várias gradações de cor para se autoclassificarem. Na pergunta fechada, com base nas categorias do IBGE, a categoria parda se mostrou bastante significativa no espaço escolar das três instituições. Podemos tirar algumas conclusões com o cruzamento dos dados da pergunta aberta e fechada. Em primeiro lugar, podemos perceber que poucos adolescentes se declararam pretos na pergunta aberta. Já na fechada, obteve um pequeno acréscimo. Notamos, com esse dado, um aspecto positivo: houve afirmação da identidade negra na declaração de alguns estudantes. Por outro lado, foi bastante comum os adolescentes se

autoclassificarem como moreno na questão aberta e, ao assinalarem as categorias do IBGE, declararem-se pardos. O baixo percentual da categoria preta na pergunta aberta nos leva a deduzir que, para o adolescente negro é mais fácil que ele se identifique em outras categorias intermediárias, a exemplo de moreno-escura, morena, moreno-clara. A razão disso se patentiza aos olhos do observador atento: são elas menos susceptíveis de discriminação.

Outro resultado merecedor de relevo é que houve divergências entre a classificação da pesquisadora e a dos adolescentes. Na categorização da pesquisadora, o número de adolescentes brancos foi maior nas três escolas mencionadas, desde que confrontada com a autoclassificação dos estudantes. Em nossa interpretação, tal fato pode ser explicado pela ausência de um critério específico de classificação no Brasil, deixando a descoberto a possibilidade de os indivíduos se autoclassificarem por meio de critérios os mais variados.

Nesta pesquisa, ao classificamos os adolescentes, nós nos baseamos nos traços físicos e no fenótipo dos estudantes. Sendo assim, na classificação da pesquisadora, o número de adolescentes brancos foi maior do que na declaração dos estudantes. É de se perguntar: quais os critérios utilizados por eles?

Não podemos afirmar que os estudantes se valeram do mesmo critério da pesquisadora, mas podemos inferir que os indivíduos, na maioria das vezes, ao se autodeclararem, tomam como elemento principal sua ascendência. Essas controvérsias, entre uma classificação e outra, nos leva a constatar que o ato de classificar os indivíduos na sociedade brasileira depende exclusivamente da percepção de quem realiza a classificação e de quem se autoclassifica.

Apresentados os dados da primeira fase da pesquisa, vamos nos ater agora às análises das entrevistas e das observações.

Verificamos, nas entrevistas com os adolescentes brancos, que estes procuravam cuidadosamente em sua fala, negar posições inclinadas à discriminação e preconceito raciais no que se refere às jovens negras. No entanto, no decorrer das entrevistas e observações, as contradições quanto a esse discurso iam se desnudando por meio de posturas racistas.

Outra idéia que se faz presente na fala dos adolescentes com muita intensidade é a de que vivemos uma democracia racial, todos em perfeita harmonia, independentemente de cor/raça. Discurso esse contraditório, pois, foi possível perceber, nas entrevistas e observações realizadas no contexto escolar, situações de discriminação e insinuação racistas, em que o cabelo foi um dos sinais distintivos utilizados nessa inferiorização da jovem negra, quando comparada à branca e à parda.

As representações dos adolescentes brancos acerca das jovens negras puseram à tona que a preferência pelos padrões estéticos brancos impera nos discursos desses estudantes, desvalorizando, assim, as moças negras que não se coaduna com tais traços.

A aparência física assegura a preferência afetiva dos adolescentes, tanto para o namoro quanto para o casamento. Nessa linha de consideração, as características físicas que predominaram na escolha deles pela jovem branca, entremostrada nas fotografias, identificam-se notadamente com o cabelo liso e a cor da pele.

A valorização do cabelo liso não constitui vaidade corriqueira na visão dos adolescentes. Em contrário disso, podemos perceber na fala deles que o cabelo é utilizado ainda como critério para classificar padrões de beleza em nossa sociedade, delimitando bem o que é belo ou feio. Dessa maneira, as jovens negras, que, por opção, não se adaptam a esse modelo — cabelo liso —, são postas numa situação de inferioridade nas relações sociais.

Importante destacar que uma das marcas distintivas que predominaram na escolha de alguns adolescentes pela foto da jovem negra foi o fato de as considerarem alegres e simpáticas. As justificadas exibidas por eles deixam transparecer que a preferência por essas jovens não foi associada à beleza, como foi solicitado no enunciado da questão— Qual jovem da foto é a mais bonita? — , mas ao caráter de que eles julgam que ela seja detentora.

Neste sentido, podemos perceber que existe diferença bastante significativa nas justificativas desfiadas pelos adolescentes: enquanto a moça branca foi exaltada mais pela beleza, a moça negra foi mais decantada por ser sensual, simpática, alegre e comunicativa. Que podemos extrair desses dados apresentados até o presente momento? Podemos denotar que, tanto pelas fotografias escolhidas quanto pelas justificativas, os adolescentes valorizaram os aspectos físicos, ao realizarem sua escolha afetiva. Isso nos leva a afirmar que os julgamentos que os indivíduos fazem uns dos outros alicerçados em alguns critérios eleitos por eles, evidenciam as representações de um grupo em relação ao outro.

Os dados mencionados no que concerne à importância da aparência física, no desencadeamento das representações e práticas discriminatórias contra as jovens negras, corresponde ao preconceito de marca mencionado por Oracy Nogueira (1979). As justificativas apontadas pelos adolescentes pela não-escolha da jovem negra para o namoro e casamento iluminaram as representações negativas que estes têm acerca das jovens negras, não sem acentuar que tais idéias se encontram ancoradas por seus traços físicos.

É todo significativo enfatizar que a jovem negra foi escolhida pelos adolescentes apenas para a amizade. As justificativas para tal escolha se limitaram meramente à atribuição de qualidades. Em nenhum momento eles elogiaram suas características físicas, como o fizeram com as jovens brancas. Pelo contrário, ao serem questionados sobre como descreveriam uma garota *gostosa,* foi exatamente nesse momento que as características físicas das jovens negras emergiram descritas minuciosamente, de maneira sensual e desrespeitosa.

Nessas descrições, podemos constatar que os adolescentes entrevistados representam a jovem negra como *objeto sexual*. Tal representação da moça negra como uma mulher *gostosa* revela os estereótipos negativos atribuídos a elas nas relações intra e extramuros, a propósito do ambiente escolar.

Outro aspecto digno de atenção é que, ao serem questionado sobre como sua família e seus amigos reagiriam se ele namorasse uma garota de cor diferente da sua, os adolescentes, em sua grande maioria, afirmaram que seus familiares não se importariam. De outro norte, seus amigos não olhariam com bons olhos tal situação. Nos discursos desses adolescentes, foi possível perceber que, como o preconceito em nossa sociedade é considerado crime eles tentaram afastar tal atitude de seus familiares. Já no caso dos seus amigos, revelaram estes são racistas.

Embora não possamos generalizar, adolescentes houve que afirmaram serem seus familiares preconceituosos, inocentando-se quanto a essa mancha discriminatória. Diante dessa situação, perguntamo-nos: será que o preconceito de seus familiares não influencia sua preferência afetiva? Pudemos confirmar que ele só não influencia a escolha dos adolescentes. Tal discurso vai sendo reproduzido de forma bastante natural por esses estudantes, ao tecerem comentários negativos sobre as jovens negras.

Assim, em linhas gerais, constatamos que o preconceito contra as jovens negras se encontra ainda enraizado nas práticas sociais, que, por sua vez, é produzido e reproduzido nos espaços escolares e sociais de maneira sutil, mas bastante identificada com o procedimento costumeiro empregado pela sociedade.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ALEXANDRE, Ivone Jesus de. **Relações raciais:** o explícito e o implícito nas interações entre alunos em uma escola pública. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

AZEVEDO, Thales de. **Democracia racial:** ideologia e realidade. Petrópolis: Vozes, 1975.

GASKELL, George**.** Entrevistas individuais e grupais**.** In: BAUER, W. Martim; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-79.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais.** Tradução Marcos Estevão e Renato Aguiar. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. Programa Saúde do Adolescente: bases programáticas. Disponível em: <http://www.bvsms.saude.gov.br / bvs/publicacoes/ cd 03_ 05. pdf >.Acesso em : 21 de maio. 2008.

BRANDÃO, André A. P; TEIXEIRA, Moema de Poli (Orgs). **Censo étnico-racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso:** dados Preliminares. Niterói: EdUFF, 2003.

BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira.** Tradução de Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. (Série Novas Perspectivas).

CANDAU, Vera Maria (Org). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos**.** Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

CANEN, Ana. Documentário Eu sou assim**.** In MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Léa Pinheiro (Orgs). **Programa de Pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais**, UFMT/UFF/PUC-Sp, DVD, Uni-Afro/CNPq, 2006.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão racial e étnica no Brasil:** a questão das cotas no ensino superior**.** São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

COSTA, Cândida Soares da. **O negro no livro didático de Língua Portuguesa:** imagens e percepções de alunos e professores**.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

COSTA PINTO, Luís de Aguiar. **O negro no Rio de Janeiro:** relações de raças numa sociedade em mudança. Rio de Janeiro: UFRJ, 2. ed. 1998.

COSTA, Sérgio. **A construção sociológica de raça no Brasil.** Lateinamerika-Instituit, FU, Berlin. Março 2001. Texto Mimeo.

D' ADESKI, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo:** racismo e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social** - "A Fábula das três raças". Rio de Janeiro: Rocco, 1987, p. 58-85.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação**, Unicamp, 2003, n. 24, p.1-23.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

DUARTE JR, João Francisco. **O que é Beleza:** experiência estética. São Paulo: Brasiliense: 1986.

NORBERT, Elias; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

NORBERT, Elias. **A Sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial das crianças brasileiras:** socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, José Carlos Vicente**. Mato Grosso e seus municípios.** Cuiabá: Secretaria de Estado de Cultura, 1997.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso não é um caso.** 1998. Disponível em: <http://www. anped.org.br/reunioes/21/trabalhos/claudiafonseca.rtf.> Acesso em: 07 de Maio. 2008.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

GIACOMINI, Sônia Maria. Mulatas profissionais: raça, gênero e ocupação. **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis: UFSC, 1999, v. 7, p.85-101.

GILLIAM, Ângela; GILLIAM, Onik. Negociando a subjetividade de mulata no Brasil. **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis: UFSC, 1999, v. 7, p.525-542.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, Márcia Regina Luiz. **Relações raciais no cotidiano escolar:** percepções de famílias no município de Cuiabá – entre o visível e o invisível. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. In: **Revista Brasileira de Educação.** Campinas: Autores Associados, 2003, v. 23.

_____.**Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____.Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**:** reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002, v. 21, p. 40-51.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raça e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. Como trabalhar com "raça" em Sociologia**. Educação e pesquisa**. São Paulo, 2003, v. 29, n.1, p. 93-107.

_____. **O** insulto racial e as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação**. Estudos Afro-Asiáticos**: Rio de Janeiro, 2000, n. 38 (Caderno).

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

GUSMÃO, Neuza Maria Mendes. **Socialização e recalque:** a criança negra no rural. Campinas: Caderno Cedes, 1993, v. 32, p.49-84.

HASENBALG, Carlos. **Entre o mito e os fatos:** racismo e relações raciais no Brasil. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro/ IUPERJ-SBI, 1995, v. 38, n. 2, p. 355-374.

_____. **Discriminação e desigualdade sociais no Brasi**l. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HEILBORN, Maria Luiza. Entre as tramas da sexualidade brasileira. **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis: UFSC, 1999, v. 7, p.11-29.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil:** evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

_____. **Raça e gênero no sistema de ensino:** os limites das políticas universalistas em educação. Brasília: UNESCO, 2002.

HOUAISS, A. **Dicionário Digital.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, CD-ROM.

IBGE. **Censo 2000.** Disponível em: <http: // www. Ibge.org. br.> Acesso em: 25 jul. 2007.

IPEC. **Censo Escolar do Município de Araputanga.** Cuiabá, 2006.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil:** um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Vivendo a vida com os outros:** intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LIMA; Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. **As novas expressões do preconceito e do racismo.** Estudos de Psicologia. 2004, p. 401- 411.

LOPES, Helena Theodoro. **Mulher negra, mitos e sexualidades.** Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0224.pdf.>Acesso em: 23 set. 2007.

LYRA, Jorge et al. A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete. Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. **Cadernos Cedes:** Campinas, 2002, v. 22, p. 9-21.

MALYSSE, Stéphane Rémy. **Extensões do Feminismo:** megahair, baianidade e preconceito capilar. Disponível em: <http: // www. google.com.br>. Acesso em: 14 de abr. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.

_____. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Produções de sentidos e institucionalização de idéias sobre as mulheres negras**.** In _____ (Org.). **História da educação do negro**. Rio de Janeiro: EDUFF/ Quartet, 2006. (Cadernos PENESB, n. 8).

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**.** In **Palestra Terceiro Seminário de Relações Raciais e Educação**. **PENESB**: Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http: //.www.acaoeducativa.org.br.>Acesso em: 26 maio, 2006.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afro-descendente. In: CAVALHEIRO, Eliane (Org). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

NOGUEIRA, Isidinha B. **O corpo da mulher negra.** Disponível em: <http://. www.geocities.com/HotSprings/Villa/3170/.htm>Acesso em: 19 maio, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco:** estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

OLIVEIRA, Fátima de. **Ser negro no Brasil:** alcances e limites. Revista Estudos Avançados, n. 18, 2004.

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

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE.** Brasília: IPEA, 2003, n. 996.

PAHIN PINTO, Regina. **A importância da participação comunitária na questão da educação e da pobreza.** São Paulo: FCC, 1996, n. 9.

_____. Raça negra e educação**. Cadernos de Pesquisa:** a educação do negro uma revisão da bibliografia. São Paulo, n. 62, 1987.

PEREIRA, Maria Gouveia; PEDRO, Isaura et al. **Dinâmicas grupais na adolescência.** Disponível em: <http://http://www.scielo.oces.mctes.pt/sc. php?.>Acesso em: 24 de Maio. 2008.

PETRUCCELLI, José Luís. **A Cor denominada:** estudo das informações do suplemento da PME, 2000.

_____. Casamento e cor no Brasil atual: a reprodução das diferenças. **XXIV Encontro Anual da ANPOCS**, Petrópolis, 2001.

PINHEIRO, Luana; SOARES, Vera. **Brasil retrato das desigualdades gênero e raça.** IPEA e UNIFEM no ano de 2003.

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

PIZZA, Edith; ROSEMBERG, Fúvia. Cor nos censos brasileiros. In. CARONE, Iray. BENTO, Maria A. S. **Psicologia social do racismo:** Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 2006. **Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima.** Araputanga, 2006.

QUADROS, Waldir. Gênero e raça na desigualdade social brasileira recente. In **Estudos Avançados 50:** dossiê o negro no Brasil. São Paulo: USP, 2004, v. 8.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Universidade e desigualdade:** brancos e negros no ensino superior**.** Brasília: Líber Livro, 2004.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

ROSEMBERG, Fúvia. Relações raciais e rendimento. In: **Cadernos de pesquisas raça negra e educação.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987, v. 63, p. 19-23.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Vozes e silêncio no cotidiano escolar:** análise das relações raciais entre alunos negros e não negros em duas escolas públicas do município de Cáceres/MT. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, Gislene Aparecida. **A Invenção do ser negro:** um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. Rio de Janeiro: Educ/Fapesp, Pallas, 2002.

SANTOS; Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. **Qual o retrato do Brasil?** Raça, Biologia, Identidades e Política na Era da Genômica. 2004. Disponível em: <http: //www.scielo.com.br.>Acesso em: 14 de fev. 2007.

SATO, Elizabeth Eiko Nakagi. Araputanga uma História de 43 anos. **Revista Informativa Espaço Acadêmico da Faculdade Católica Rainha da Paz**. Araputanga: 2006, ano III, n. 8, p.12-13.

SCHWARCZ, L. M. **Retrato em branco e negro:** jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Questão racial e etnicidade. In: MICELLI, Sérgio (Org). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995).** São Paulo: Sumaré, 1999, v. 1.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos**. Anuários Antropológicos/93**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____.O racismo e o ideário da formação do povo no pensamento brasileiro. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org). **Relações raciais e educação:** temas contemporâneos. Niterói: EdUFF, 2002.

SILVA JÚNIOR, Hélio. **Discriminação racial nas escolas:** entre a lei e as práticas sociais. Brasília: Editora Unesco, 2002.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. IN: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na escola:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Vera Lúcia Néri da. **As interações sociais e a formação de identidade da criança negra.** 2004. Disponível em: <http: www.anped.org.br/27.> Acesso em: 19 abr. 2006.

SISS, Ahyas. Documentário Eu sou assim**.** In MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Léa Pinheiro (Orgs). **Programa de Pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais**, UFMT/UFF/PUC-Sp, DVD, Uni-Afro/CNPq, 2006.

SKIDMORE, Thomas R. **Preto no branco:** raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Itamar. **Migrações internas no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1980.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Preconceito racial e discriminação no cotidiano escolar.** 2003. Disponível em: <http:www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaelenavianasouza.rtf.>. Acesso em: 13 maio, 2006.

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

STOLCKE, Vera. **Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade?** Rio de Janeiro: Centro de Estudos afro-asiáticos, n. 20, 1991.

TEIXEIRA, Moema de Poli. A questão de cor nas relações de um grupo de baixa renda. In: **Cadernos Cândido Mendes.** Estudos Afro-Asiáticos, 1987, p.85-97.

_____. **Negros na Universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira:** uma nova perspectiva sociológica. Tradução Nadjeda Rodriques Marques. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

VALENTE, Ana Lúcia. **Ser negro no Brasil hoje.** São Paulo: Moderna, 1987 (Coleção Polêmica).

VALLE SILVA, Nelson do. Morenidade: modo de usar. **Estudos Afro-asiáticos**, n. 30, dez, 1996, p. 79-95.

WOOD, Charles; LOVELL, Peggy (Orgs.). **A desigualdade racial no Brasil contemporâneo e classificações subjetivas de raça no Brasil.** Belo Horizonte: UFMG, 1991.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

XAVIER, Joana Darcy. **História e memória de Araputanga.** 1999. Monografia (Ciências Sociais) Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 1999.

APÊNDICES

Apêndice I: Questionário

1- Qual a sua idade?

2- Qual a sua Cor?

3- Com base nas categorias do IBGE como você se autoclassifica?

( ) Branca
( ) Preta
( ) Parda
( ) Amarela
( ) Indígena
( ) Sem Declaração

4- Qual a renda de sua família?

( ) Até um salário mínimo ou menos
( ) De R$351, 00 a R$720,00
( ) De R$ 721,00 a R$1.200,00
( ) De R$ 1.201,00 a 2.400,00
( ) De R$ 2.401,00 a R$4.800,00
( ) De R$ 4.801,00 a R$7.200,00
( ) Mais de R$ 7.200,00

5- Qual a profissão de seu pai?

6- Qual a profissão de sua mãe?

7- Que tipo de namorada você gostaria de ter?

Apêndice II: Roteiro de entrevista

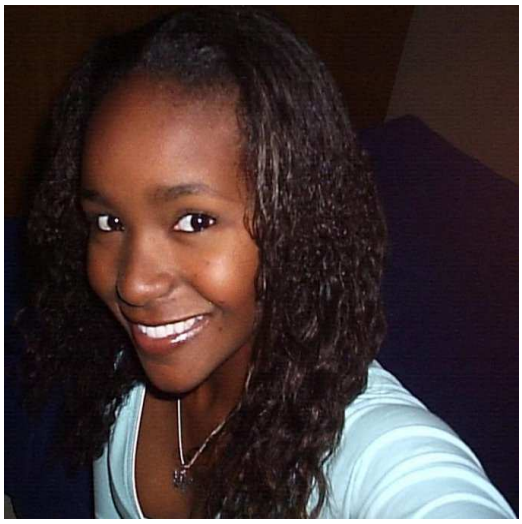
1- Ao se relacionar com seus amigos e com sua namorada, você considera que a beleza é fundamental?

2-Qual dessas jovens da foto você escolheria para ser sua amiga? Por quê?

FOTO 01

Fonte: htpp: <www.orkut.com.br>. Acesso em: 14/05/2006.

FOTO 02



Fonte: htpp: <www.orkut.com.br>. Acesso em: 14/05/2006.

FOTO 03

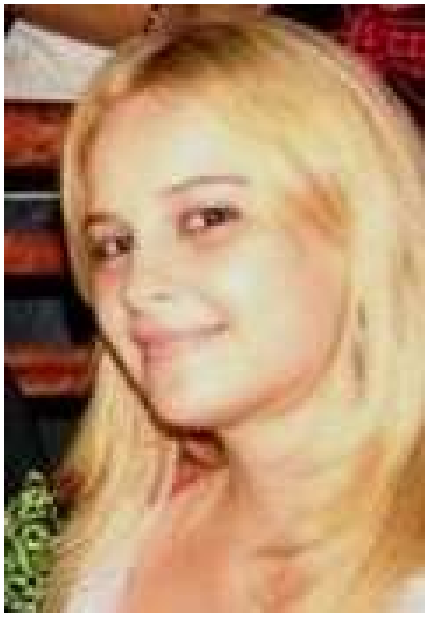
Fonte: htpp: <www.orkut.com.br>. Acesso em: 14/05/2006.

3- Qual dessas jovens da foto você escolheria para ser sua namorada? Por quê?

FOTO 01

Fonte: htpp: <www.orkut.com.br >. Acesso em: 14/05/2006.

FOTO 02



Fonte: htpp: <www.orkut.com.br>. Acesso em: 14/05/2006.

FOTO 03

Fonte: htpp: <www.orkut.com.br>. Acesso em: 14/05/2006.

4-Qual dessas jovens da foto você acha que é a mais bonita? Por quê?

FOTO 1

Fonte: htpp: <www.google.com.br>. Acesso em: 14/05/2006.

FOTO 2

Fonte: htpp: <www.google.com.br>. Acesso em: 14/05/2006.

FOTO 03

Fonte: htpp: <www.google.com.br>
Acesso em: 14/05/2006.

5-Qual dessas jovens da foto você escolheria para se casar? Por quê?

FOTO 01

Fonte: htpp: <www.google.com.br>. Acesso em: 14/05/2006.

FOTO 02

Fonte: htpp: <www.google.com.br>. Acesso em: 14/05/2006.

FOTO 03

Fonte: htpp: <www.google.com.br>.
Acesso em: 14/05/2006.

6- Quando olha uma garota pela primeira vez o que mais chama à atenção?

( ) o olhar ( ) a cor da pele ( ) o cabelo ( ) corpo

7- Como você acha que sua família e seus amigos reagiriam se você namorasse uma garota de cor diferente da sua?

8- Em sua opinião como você descreveria uma garota gostosa?

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo